

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE

THE TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURALITY

LA FORMACIÓN DE PROFESORES INDÍGENAS EN LA PERSPECTIVA DE LA INTERCULTURALIDAD

Evanilson Alves de Sá¹
Wellcherline Miranda Lima²

Resumo

Como as horas-aula podem contribuir para a formação de professores indígenas que atuam na Área das Ciências Humanas na perspectiva da interculturalidade? Como o paradigma da interculturalidade se articula à prática pedagógica desses professores? Essas perguntas serão norteadoras da nossa pesquisa, cujo objetivo é aprofundar a reflexão sobre a educação intercultural, tomando como referência a formação continuada ofertada aos professores indígenas nas horas-aula atividades. A pesquisa será desenvolvida mediante observação participante sobre a prática pedagógica dos professores de História de uma escola indígena, nos anos finais do Ensino Fundamental, tomando como espaço empírico a sala de aula e os momentos reservados às horas-aula atividades. De natureza qualitativa, a pesquisa não se prende à amplitude da amostra, volta-se, portanto, para a qualidade da análise e dos instrumentos nela aplicados. Espera-se, no diálogo com esses professores e com os autores estudados, investigar se a formação continuada ofertada pelo Sistema de Ensino e pela escola contribuem para a efetivação de uma educação específica, diferenciada e intercultural conforme preceitua os documentos e os discursos povos indígenas.

Palavras-chave: educação escolar indígena; formação docente; educação intercultural; prática pedagógica; escola indígena.

Abstract

What role do class hours play in the training of indigenous teachers working in the humanities from an intercultural perspective? What is the relationship between the paradigm of interculturality and the pedagogical practice of these teachers? These questions will serve as the foundation for our research, which aims to enhance the discourse on intercultural education by drawing upon the insights gained from the continuing education programs designed for indigenous teachers in activity hours. The research will be conducted through participant observation of the pedagogical practice of history teachers at an indigenous school in the final years of elementary school, with the classroom and the moments reserved for activity hours serving as the empirical space. Qualitative in nature, the research does not prioritize the size of the sample, but rather the quality of the analysis and the instruments used.

¹ Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Bacharel em Direito - Faculdades Integradas Barros Melo e Advogado inscrito na OAB/PE nº 18.411. Licenciado em Letras pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Com especialização em Coordenação Educacional - Universidade Salgado Oliveira - UNIVERSO; em Psicopedagogia - Clínica e Institucional pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP; e em Alfabetização e Letramento - Centro Universitário Internacional - UNINTER. Técnico Educacional na Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes - PE. Membro Fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação em Direitos Humanos - UFPE. Desenvolve pesquisa com ênfase na Educação em Direitos Humanos; Educação de Jovens e Adultos; e Metodologias Ativas. E-mail: evanilsonadv@gmail.com

² Doutora e Mestra em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Especialista em Ensino de História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), especialista em História e Cultura dos Povos Indígenas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em História pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Pesquisadora e membro do Grupo de Pesquisa CNPq: Religiões, Identidades e Diálogos na UNICAP. Atualmente é professora em função técnica-pedagógica pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Atua nos seguintes temas: Práticas pedagógicas; Educação Inclusiva; Ensino Religioso; Religião; Identidade; Educação Escolar Indígena. E-mail: wellcherline@gmail.com

It is hoped that, through dialogue with these teachers and the authors studied, it will be possible to investigate whether the continuing training offered by the education system and the school contributes to the implementation of a specific, differentiated, and intercultural education, as stipulated in the documents and discourses of indigenous peoples.

Keywords: indigenous school education; teacher training; intercultural education; pedagogical practice; indigenous school.

Resumen

¿Cómo las horas/clases pueden contribuir para la formación de profesores indígenas que actúan en el Área de las Ciencias Humanas en la perspectiva de la interculturalidad? ¿Cómo el paradigma de la interculturalidad se articula a la práctica pedagógica de esos profesores? Esas preguntas serán orientadoras de la presente investigación, cuyo objetivo es profundizar la reflexión sobre la educación intercultural, teniendo por referencia la formación continuada ofrecida a los profesores indígenas en las horas/clase de actividades. La investigación será desarrollada mediante observación participante sobre la práctica pedagógica de los profesores de Historia de una escuela indígena, en los años finales de la Primaria, teniendo como espacio empírico el aula y los momentos reservados para horas de actividades. De naturaleza cualitativa, la investigación no está restringida a la amplitud de muestra, por lo tanto, está pensada en la calidad de análisis y de las herramientas aplicadas a ella. Se espera, en el diálogo con esos profesores y con otros autores estudiados, investigar si la formación continuada ofrecida por el Sistema de Enseñanza y por la escuela contribuyen para la efectividad de una educación específica, distinta e intelectual según se propone los documentos y los discursos de pueblos indígenas.

Palabras clave: educación escolar indígena; formación docente; educación intercultural; práctica pedagógica; escuela indígena.

1 Introdução

A pesquisa, de caráter qualitativa, destaca a problemática de como se materializa a formação continuada dos professores indígenas, usando como parâmetro a formação continuada ofertada pelo Sistema de Ensino e a formação que ocorre no período reservado às aulas atividades na escola, e como os processos formativos se relacionam com a prática pedagógica na perspectiva da educação intercultural.

A pesquisa teve início na instituição de estágio, na qual foram realizadas as observações, tanto nas regências de aulas, quanto nas formações ocorridas durante as aulas atividades na escola.

Essas atividades tiveram como objetivo as exigências do estágio supervisionado da Segunda Licenciatura em Filosofia e, concomitantemente, a iniciação científica no sentido de investigar como se relaciona a formação continuada com a prática pedagógica dos professores indígenas, no sentido de efetivar uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural.

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), caracterizam-se como *locus* privilegiado de reflexão sobre a formação docente e análise da prática pedagógica docente. Nesses espaços, pretende-se identificar os elementos presentes na formação continuada, de docentes indígenas, que podem contribuir para a especificidade e a diferenciação

da Educação Escolar Indígena, considerando que o calendário escolar anuncia alguns elementos afetos à modalidade, contribuindo para essa compreensão.

Em atenção ao estatuto que assume a Filosofia no currículo do Ensino Fundamental, anos finais, qual seja: o caráter transversal e interdisciplinar. Entendendo que a transversalidade, como princípio pedagógico, favorece a abordagem do currículo, e a interdisciplinaridade, como princípio pedagógico, favorece a abordagem do conteúdo, positivados na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), ao lado da contextualização e da avaliação formativa. Considerando, ainda, a formação inicial e a experiência profissional dos estagiários e pesquisadores, a opção incidiu sobre uma escola pública da Rede Ensino do estado de Pernambuco, no componente curricular de História, pautado pelo suposto de que existem aproximações entre seus conteúdos disciplinares e os saberes filosóficos que, em uma perspectiva transversal, poderão favorecer à reflexão filosófica e a construção da identidade do professor-filósofo.

A inserção no ambiente escolar favoreceu à compreensão da unidade complexa teoria-prática, desmistificando a ideia pré-estabelecida da academia enquanto espaço exclusivo da teoria e da escola enquanto espaço exclusivo da prática. Nesse movimento, notou-se que a teoria e a prática se retroalimentam, uma é feita da outra, formando assim uma unidade complexa e indissociável. A escola estagiada oferece as etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

A fundação da escola indígena é considerada como uma das conquistas mais importantes do povo indígena que tinha, segundo dados do Projeto Político Pedagógico dessa unidade escolar, em sua população aproximadamente 90% de analfabetos, considerando a riqueza do legado cultural do povo dentro do universo escolar. O processo de formação dos professores da escola acontece nos espaços próprios da escola e mais a formação acadêmica nos cursos das Licenciaturas, tendo aqueles sujeitos detentores do saber indígena e membros com experiências em atuação na educação, levando em conta que os conteúdos específicos do povo são sistematizados na escola, visando a aprendizagem do estudante a partir da realidade que o cerca.

2 Educação escola indígena: fundamentação e conceitos

Considerando o que preconiza o art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que concebe o direito à educação como um direito humano e, assim concebido, tem-no como universal, interdependente, indivisível, e, por sua natureza, auto evidente.

Observa-se que a universalidade se ancora na expressão “direito de todos”; a indivisibilidade e interdependência, ligam-se à premissa de que um direito não se efetiva pela metade ou em partes e a de que um direito não se sustenta na ausência de outros; e auto evidência versa sobre capacidade humana de identificar quando a dignidade da pessoa humana – fundamento dos direitos humanos – encontra-se ou não em processo de degradação.

Reportando-se ao Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que trazia nos seus postulados a luta por uma educação pública, gratuita e laica, princípios recepcionados pelo texto constitucional de 1934, ao inaugurar do ponto de vista jurídico-formal o Estado Social Brasileiro, atestamos a emergência do sujeito de direito da educação.

As Constituições subsequentes foram reafirmando, nos seus textos, que o direito à educação é necessário ao pleno desenvolvimento humano e ao desenvolvimento socioeconômico do país. Nesse prisma, deram-se as origens das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61- Lei nº 9.697/96) que em muito contribuíram para a expansão do ensino e progressiva universalização.

Mais recente, a Lei nº 9.394/96, amplamente discutida no interior do processo de redemocratização do país, promulgada sob a égide do Estado Democrática de Direito, é pautada no respeito intransigente à dignidade pessoa humana.

No processo de evolução e afirmação dos direitos humanos, considerando o esquema geracional ou dimensional, observa-se a emergência das diversidades e das diferenças como direito humano. Corroborando com o acima anunciado, “temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2006, p. 462).

Portanto, com substrato no direito as diferenças e as diversidades a Educação Escolar Indígena, fortalecida nas lutas cotidianas dos povos indígenas, nesse caso, especialmente os Povos Indígenas de Pernambuco, adotam como expressão de ordem nas suas lutas, o seguinte enunciado: “Se educação é um direito, tem que ser do nosso jeito”.³

Contudo, mediada por essas pautas, a Educação Escolar Indígena chama para si o caráter diferenciado, específico, intercultural e bilíngue. Assim preceitua as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução nº 5/2012) ao reafirmar os “princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade”, como norteadores da prática pedagógica.

³ A expressão citada no corpo do trabalho encontra-se afixada um cartaz no hall de entrada da escola campo de estágio.

Nesse contexto, para que as escolas fossem respeitadas e pudessem de fato oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integrada ao cotidiano das comunidades indígenas, fez-se necessário a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do país.

A categoria possibilitou às escolas indígenas autonomia, tanto no que se referem ao projeto político pedagógico, quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, permitindo a participação de cada comunidade indígena nas decisões relacionadas ao funcionamento da escola.

A criação da categoria escolas indígenas, pautou-se na compreensão de que, no Brasil contemporâneo, há uma diversidade de povos indígenas com estilos próprios de se organizarem social, política e economicamente. Falando línguas, com crenças, tradições e costumes deferentes entre si, diferentemente da sociedade chamada majoritária.

A partir da constituição de 1988, que passou a superar a política integracionista e anuladora das identidades étnicas diferenciadas. Coerentemente com a afirmação do princípio de reconhecimento da diversidade cultural, a LDBEN/96 define como um dos principais norteadores do ensino no território nacional, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngue.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é considerada o carro chefe da base legal que assegurou aos Povos Indígenas o direito a uma educação diferenciada, específica e bilíngue, além dos princípios educacionais garantidos a toda sociedade brasileira. Estabelecendo assim o direito de igualdade de condições no acesso e permanência na escola; liberdade na aprendizagem, ensino, pesquisa e divulgação do pensamento, arte e saber, pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência das instituições de ensino públicas e privadas; gratuidade do ensino público; garantia de padrão de qualidade, entre outros.

2.1 Formação de professor: um breve olhar

Para discutir a formação de professores, consideramos a ideia segundo Karen Franklin, que diz “devemos entender que temos o compromisso de formar pessoas capazes de compreender e desejar para si os conceitos mais fundamentais da convivência humana” (Cescon; Nodari, 2011, p. 378). A formação de professores indígenas, de modo geral, está baseada na valorização de uma visão eurocêntrica, que privilegiou a cultura europeia e

menospreza as demais culturas dentro de sua composição do currículo e das atividades do cotidiano escolar.

A formação docente é, atualmente, prioritária na escola para mudar esse contexto, mas grande parte dos professores ainda não reconhece a diversidade e a diferença, por conseguinte não possuem a capacidade de análise para transformar a sua prática e os desafios colocados.

A formação inicial é considerada como o desafio maior, implicando na reestruturação dos cursos das licenciaturas e de pedagogia, no sentido de possibilitar que esses futuros professores sejam capazes de trabalhar de forma diferenciada no que diz respeito ao tratamento das relações raciais e nas diferenças sociais, com vista ao respeito, reconhecimento e legitimação das várias identidades presentes no seu contexto profissional. Tratando-se da formação continuada preleciona que a falta de preparação da maioria dos professores, para trabalharem com a temática indígena e afro descendentes entre outros, estão também relacionados à insuficiência de material didático que trate das orientações sobre o estudo dos povos.

Outro argumento, refere-se à ausência de uma estratégia de valorização da diversidade no currículo escolar. Esses são os principais impasses que muitas vezes contribuem para uma educação de péssima qualidade, contribuindo com a permanência de pensamentos distorcidos em relação aos povos indígenas, entre outros sujeitos sócias excluídos pela prepotência cultural preconceituosa enraizada em nossa sociedade.

O movimento indígena em luta pelos seus direitos por uma educação específica e diferenciada tem um lema, onde dizem: “A educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito” (Mendonça, 2014, p.34). Logo podemos verificar a importância do nosso estudo, quando nos perguntamos como se dá ou se dará a formação dos educadores que atuam nas escolas indígenas, para que possam garantir uma educação específica e diferenciada, almejada pelos povos indígenas.

Nesse percurso teórico-discursivo, apropriamo-nos de conhecimentos próprio da Antropologia, estranho em algumas universidades brasileiras, deixando uma lacuna na formação de professores, em especial os professores indígenas, que hoje precisam dialogar com a perspectiva decolonial. De acordo com Reesink:

Uma ideologia étnica, no sentido de uma constelação relativamente sistemática de noções estereotipadas sobre si mesmo em relação à outros povos, existe em todo e qualquer povo no presente e no passado. Um aspecto importante nessa constelação é construção social da memória, i.e., a construção de uma visão particular da história do seu povo (Reesink, 2007, p. 278).

Os povos indígenas partilharam a ideias diferentes de Educação Escolar e de Educação Indígena, a primeira sistematiza os conhecimentos para o processo de aprendizagem, consiste na escolarização do indivíduo; a segunda é a que prepara o “guerreiro”, o ser indígena para permanência e sustentabilidade do povo a qual pertence, por isso a educação indígena é considerada pelos povos como a que se aprende na vivência na comunidade (Lacerda, 2014, p.57).

2.1.1 A formação do professor indígena

Segundo Lacerda (2014, p.35) a Educação Escolar Indígena que seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam aos povos envolvidos no processo escolar. A autora destaca que é de consenso do público educacional indígena que consideram que a escolarização deverá ser atendida por meio de professores índios, que esses deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas.

Considerando Mendonça (2014, p.84) diz que não há um levantamento de número correto de professores que estão atuando nas escolas indígenas de todo país, pois esses encontram-se em escolas localizadas no interior das terras indígenas. Ressaltamos que em meados dos anos 2000 em quase sua totalidade, os professores não passaram pela formação convencional em magistério, dominavam conhecimentos próprios da sua cultura e tinham precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares.

A Resolução n.º 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, contudo, sem desconsiderar os conteúdos/saberes disciplinares, preconiza serem imprescindíveis aos

“[...] processos de formação de professores indígenas, quanto [ao] funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas”. (Brasil, 2012)

2.2 Interculturalidade e os desafios na prática pedagógica

A partir das regências e das aulas atividades ocorridas na escola, entende-se que se faz necessário uma leitura crítica do mundo, para intervir na reinvenção da sociedade, buscando

visibilizar a desordem absoluta da descolonização. Conforme Walsh (2002, p. 15) a Interculturalidade se trata a partir da prática pedagógica vivenciada na escola que nos remete a olharmos pelas perspectivas de Interculturalidade funcional, crítica e relacional apresentada pela autora. A Interculturalidade “relacional” é observada na escola estagiada desde que essa faz referência da forma básica e geral ao contato e intercâmbio entre culturas. A autora faz menção em um seu texto dizendo que:

Interculturalidade é algo que sempre existiu na América Latina, visto que sempre houve o contato e a relação entre os Povos indígenas e afrodescendentes evidenciados na própria mestiçagem, nos sincretismos e nas transculturações que são parti da história Latino-Americano (Walsh, 2002, p. 1).

As atividades desenvolvidas nos estágios do Ensino Fundamental na escola foram avaliadas tanto nas aulas, atividades quanto na regência, com destaque para o componente de História no Ensino Fundamental (Anos Finais), dos professores indígenas, e os conteúdos abordados nas aulas. As aulas apresentam elementos que envolvem a memória dos mais velhos da comunidade, considerados os detentores do conhecimento, como o pajé, o cacique e o líder.

Os conteúdos detêm os conhecimentos específicos da cultura e história daquele povo indígena, que são levados para as salas de aula onde os estudantes passaram a obter esses conhecimentos de forma sistematizada, contribuindo com sua formação, o que Walsh considera como interculturalidade relacional.

As fontes dos conteúdos relacionados a cultura e história do povo estão presentes na formação específica e diferenciada, são: regimento escolar, projeto político pedagógico, propostas pedagógicas, mapa da terra, trabalhos de pesquisas referentes ao povo, e outros espaço de aprendizagem dentro do povo. Esses conteúdos são resultados de coletas dos professores indígenas que são textos produzidos e trabalhados na sala de aula que trazem a temática indígena.

Os conteúdos vivenciados estão presentes em vários espaços, nos movimentos de luta pela terra, reuniões de professores indígenas, reuniões dentro da comunidade e principalmente nas aulas atividades. Como também, no decorrer do ano, nas festas tradicionais do povo nas reuniões pedagógicas a cada quinze dias, e nas formações continuadas indígenas materiais específicos produzidos a partir do contexto local.

A prática pedagógica apresentada pelos professores de História do Ensino Fundamental (Anos Finais) na escola, referente ao tema vivenciado e referente a formação social brasileira, no caso esse tema foi vivenciado no 7º ano, apresentou característica “funcional”, pois, na regência buscou apenas promover o diálogo a convivência e a tolerância, sem críticas na

abordagem sociohistórico. Com isso, Walsh classifica como a Interculturalidade Funcional entende-se:

[...] como integracionista de retórica e ferramenta que não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, tendo como objetivo impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2002, p. 2).

Observa-se quem, a partir de um sistema que introduz políticas denominadas “específicas” para os povos indígenas, preenche da lógica multiculturalista funcional, pautado na simbiose dos valores do mundo moderno e do mundo colonial, como estratégia política que visa incluir quem era excluído dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado que nunca está saciado. Nesse contexto, o interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais.

O problema da existência da interculturalidade funcional está relacionado a “um crescente mal-estar entre os profissionais da educação” e esse mal-estar envolvem os aspectos como os desencontros e a insegurança. As tensões sociais que se materializam de forma cada vez mais intensas nos espaços escolares, de modo geral, não se coadunam com as reais demandas formuladas nas práticas sociais de professores e alunos.

Outro ponto de atenção é o impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação, sobre os processos de ensino e aprendizagem, que determinam a procurar por novas metodologias de ensino. O destaque para evidenciar as novas metodologias é a primordialidade de se “reinventar a educação escolar” para que esta permita obter maior destaque para os contextos sócio-políticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças, adolescentes e jovens.

Com isso, Walsh (2002, p. 34) afirmou que a Interculturalidade crítica “é almejada e vivenciada, ainda não por todos”, tendo em vista que busca a transformação das estruturas institucionais e relações sociais, para construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver de formas distintas. Apesar de Walsh (Idem) mencionar em um de seus textos que a Interculturalidade entendida como criticamente “ainda não existi pronta”, é algo por construir.

O ponto inicial da Educação Intercultural é reconhecer que existe as diferenças culturais e evidenciá-las como riqueza. Para isso é necessário processo sistemático de diálogo entre os grupos e sujeitos, considerando os saberes locais como também suas práticas na concepção do

enunciado da justiça -social, cognitiva e cultural. Esse processo sistemático possibilita a formação de relações igualitárias entre os sujeitos e os grupos socioculturais, assim como a democratização social, atribuídos pelas políticas públicas e afirmativas que vinculam com os direitos da igualdade e da diferença.

Na nossa cosmovisão podemos perceber que a Interculturalidade crítica se encontra presente nas ações e nos discursos de militantes dos movimentos sociais e das causas sociais que envolvem indígenas e afrodescendentes.

Portanto, como afirmou Walsh (2002, p. 63), a Interculturalidade crítica é uma construção a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. Ressaltando que a Interculturalidade crítica não tem suas raízes no Estado e nem nas academias, mas, nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais.

Portanto, consideramos a ideia de que a Interculturalidade crítica não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si. Antes, é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-viver – de viver “com” e de sociedade.

3 Metodologia

A fundamentação metodológica, e os procedimentos aplicados nesta pesquisa, procuraram evidenciar os aspectos da formação e da prática do docente na perspectiva da educação intercultural. Nesse sentido, no aspecto da formação, partiu-se do princípio de que o processo da formação docente é primordial para o procedimento do ensino. Bem como, a prática pedagógica, sendo a ação executora do docente que se materializa, ou não, na aprendizagem.

Ao iniciar o procedimento desta pesquisa, ocorreu a necessidade de conhecer e, compreendendo a natureza da pesquisa qualitativa, como suporte teórico Bogdan e Bliklen que nos orienta a captar os “objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível de modo a discernir o seu valor como dados” (Bogdan; Biklen, 2010, p. 149).

Assim, o método qualitativo respeitou as dimensões de Minayo, que descreve como o “estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos de interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2010, p.57).

A investigação qualitativa da pesquisa se deu pelo uso dos documentos oficiais internos, por exemplo, regimento escolar, projeto político pedagógico, proposta pedagógica e diários de classe, que representavam a sistematização das missões e valores de seus produtores,

apresentando a perspectiva oficial do funcionamento pedagógico, assim como “as maneiras como se comunicam” (Minayo, 2010, p.180-181). Esses documentos nos auxiliaram para a compreensão da natureza de gestão e o fazer pedagógico como eixo norteador nos valores e princípios, a fim de contribuir para a formação e o desenvolvimento pleno dos cidadãos.

Os procedimentos foram utilizados por meio da natureza descritiva de fatos que ocorreram na escola estagiada e pesquisa bibliográfica com textos de autores como Catherine Walsh (2002) que aborda o tema da educação intercultural para a compreensão conceitual, dimensões e repercussões com as novas tecnologias e implementação de metodologias pedagógicas e a sua aplicabilidade na prática pedagógica.

4 Considerações finais

Para concluirmos, deixaremos as ideias centrais descritas neste estudo e a sua repercussão na prática pedagógica. Consideramos que a prática pedagógica, compreendida como os processos educativos em execução, facultam a percepção do cenário educacional, revelando a existência e predominância de antigas práticas herdadas do eurocentrismo, o que reproduz as desigualdades sociais e coisificação das diversidades e diferenças.

Considerando a existência de uma formação inicial que, às vezes, se distânciam da formação humanística, capaz de conduzir as pessoas ao enfretamento do eurocentrismo, como umas das diretrizes que poderá contribuir na formulação e execução de um projeto de educação que são almejados para a sociedade indígena.

Ainda nessa reflexão, consideramos que a opressão e a subordinação realizados pelo capitalismo, com a pretensão de anular ou invisibilizar os grupos e suas práticas sociais, apesar de sua investida, não conseguiu anular por completo o legado dos conhecimentos e dos saberes produzidos por esses grupos étnicos. Observa-se que uma das diretrizes do capitalismo seria desenvolver as suas próprias culturas, afirmando e tornando visíveis apenas os conhecimentos eurocêntricos como única verdade.

Observando professores indígenas que tiveram ingresso na militância na causa indígena do seu povo, foi possível compreender que os modelos de educação impostos pelo sistema eurocêntrico não atendem as especificidades da educação intercultural idealizada pelos povos indígenas, que esses visam a educação em uma perspectiva intercultural crítica.

É importante salientar que a Educação Intercultural é um conceito criado na América Latina a partir das experiências sociais, políticas, históricas, culturais e econômicas dos povos colonizados, com o objetivo de libertar o oprimido em relação ao opressor colonial. Além disso,

as formações contínuas na escola indígena têm contribuído para a prática docente na área de interculturalidade, o que será de grande importância e poderá auxiliar outros formadores que lidam com o tema.

As perguntas ainda persistem do “como” ensinar diferente, se ainda aprendemos nos moldes impostos do eurocentrismo e do que nos assegura uma educação específica e diferenciada, se aprendemos com a interculturalidade relacional e funcional.

Logo, compreendemos que será por meio da formação específica e diferenciada, para os professores indígenas, que lecionam na educação escolar indígena, será possível envolver aspectos da indignação, da memória dos mais velhos da aldeia e a perspectiva de mudanças. Diante disso, a afirmação aos direitos da diferença não consiste a requerer direitos proporcional para todos. O direito à diferença requisita a especificidade sem depreciação e o reconhecimento sem menosprezo ou sem a indiferença.

Referências

- BRASIL. Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 149, n. 121, p. 7, 25 de junho de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jan. 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.
- CESCON, E.; NODARI, P. C. (org.). **Filosofia, ética e educação**: por uma cultura de paz. São Paulo: Paulinas, 2011.
- LACERDA, R. F. “Volveré, y Seré Millones”: Contribuições Descoloniais dos Movimentos Indígenas Latino-Americanos para a Superação do Mito do Estado-Nação. 2014. 265 f. **Tese** (Doutorado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/16394/1/2014_Rosane%20Freire%20Lacerda_Vol%201.pdf. Acesso em: 9 jan. 2020.
- MENDONÇA, C. L. **Plano para Povos Indígenas e Comunidades Quilombolas**. Recife: Projeto Educar, 2014.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- PERNAMBUCO. Lei n.º 11.329, de 16 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco. **Diário Oficial do Estado**, p. 4, coluna 1, 17 jan. 1996. Disponível:

<http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/secretarias/sintepe-educacional/138-estatuto>. Acesso em: 09 jan. 2020.

REESINK, E. Sete Teses Equivocadas Sobre os “500 Anos do Descobrimento do Brasil. **Vivencia**, Natal/UFRN, v. 28, p. 277-289, 2005.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

WALSH, C. (DE) Construir la interculturalidade y colonialidad. Consideraciones criticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador. *In*: FULLER, N. (ed.). **Interculturalidad y política**. Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002. Disponível em: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/90.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.