

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

**A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS XAVANTE SOBRE PROCESSOS
DE ESCOLARIZAÇÃO EM ESCOLAS DE BARRA DO GARÇAS/MT**

CÁCERES-MT

2022

ROGELIO DUARTE ROSA

**A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS XAVANTE SOBRE PROCESSOS
DE ESCOLARIZAÇÃO EM ESCOLAS DE BARRA DO GARÇAS/MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. Alceu Zoia

CÁCERES-MT

2022

ROSA, Rogelio Duarte.

R788a

A Percepção de Estudantes Indígenas Xavante Sobre Processos de Escolarização em Escolas de Barra do Garças/MT / Rogelio Duarte Rosa – Cáceres, 2022. 133 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Alceu Zoia

1. Alunos Xavante. 2. Diferença. 3. Intraculturalidade. 4. Educação Intercultural. 5. Interculturalidade. I. Rogelio Duarte Rosa. II. A Percepção de Estudantes Indígenas Xavante Sobre Processos de Escolarização em Escolas de Barra do Garças/MT: .

2. CDU 376(=017)

ROGELIO DUARTE ROSA

**A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS XAVANTE SOBRE PROCESSOS
DE ESCOLARIZAÇÃO EM ESCOLAS DE BARRA DO GARÇAS /MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alceu Zoia. (Orientador – PPGedu/UNEMAT).



Prof.ª Dr.ª Águeda Aparecida da Cruz Borges (Membro Externo – UFMT).



Prof.ª Dr.ª Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira. (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT).

APROVADO EM: 10 / 06 / 2022

Dedico este trabalho A minha amada filha que, apesar da distância e independente da presença física, se fez presentes em todos os momentos, me inspirando, apoiando e ensinando, durante essa jornada. A todo o povo A'uwê Uptabi/ Xavante, os quais me conduziram através das veredas do coração, a despertar novos olhares, compreensões e aprendizagens. Foi através desse despertar proporcionado pelos A'uwê Uptabi/Xavante que construí esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por permitir que em minha caminhada fosse possível conviver com tantas pessoas, que de uma forma ou outra acabaram por me guiar até esse momento.

A você minha amada filha Nathalia Cristiny Machado Duarte Rosa, meu amor eterno, por ser fonte de minha inspiração.

À minha família, pelo apoio incondicional, em todos os momentos dessa jornada, pelas palavras de apoio quando pensei em desistir, pelo apoio financeiro, pelos conselhos, pelo carinho com que fui tratado quando não havia mais forças para resistir. Foi no seio da família que encontrei refúgio, afago e amparo para continuar, minha eterna gratidão a cada uma dessas maravilhosas pessoas: minha mãe, minha irmã, meus irmãos, meu pai, tios, tias, sobrinhos, avôs, avós, primos e meu tão amado vô Júlio.

A todo povo Xavante/A'uwê Uptabi companheiros durante essa pesquisa, e em especial aqueles a quem conheci pessoalmente e tive a oportunidade de conviver, observar, desconstruir, construir e aprender, enquanto professor em sala de aula, e que foram alicerce para construção desse conhecimento, aqueles que concordaram em fazer parte da pesquisa nos provocando e assim proporcionando um novo olhar sobre a sua percepção sobre o processo de escolarização não indígena.

Ao meu orientador Professor Dr. Alceu Zoia, por ter me orientado durante esse processo, por ter me acompanhado e demonstrado o caminho, facilitando o andar de minha pesquisa e minha escrita através de seus sempre cirúrgicos apontamentos, que para além de enriquecer meus conhecimentos me ajudaram a trilhar com mais tranquilidade esse caminho.

Aos professores (as) da linha de pesquisa: Educação e Diversidade, do PPGedu - UNEMAT, pelas contribuições durante e pós as disciplinas ofertadas, pelas provocações responsáveis por me fazerem observar sobre outras lentes o meu objeto de pesquisa, pelas excelentes aulas sempre preparadas com muito carinho e competência.

As professoras membros da banca: Professora Dr^a Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, que em suas aulas nos apresentou autores que acabaram por ser base para nossa escrita, e por sempre estar disposta, oferecendo ajuda desde sua apresentação até o final do curso, incentivando a lutar contra as barreiras que se apresentaram nos caminhos dessa pesquisa. Professora Dr^a Águeda Aparecida da Cruz Borges, pelas suas contribuições sempre tão precisas e esclarecedoras, marcadas por um coração terno, capaz de ler as entrelinhas dessa dissertação e guiar-me para torná-la mais suave e prazerosa para leitura.

Aos amigos e amigas, que em inúmeras oportunidades colaboraram e orientaram durante esse percurso acadêmico, por compartilharem seus conhecimentos me ensinando muitas coisas, estando sempre prontos para me ajudar quando necessário. Agradeço pela amizade, pela compreensão e por se mostrarem sempre solícitos, em especial à Ana Paula, Natalia, e Luciana pela colaboração, pelos inúmeros momentos de ajuda. Obrigado pelo esforço e dedicação. Gratidão também a amiga Leila quanto a sua ajuda e o esforço para a realização da coleta de dados, ao seu esforço no sentido de concretizar essa etapa. Agradeço muito à amiga Gisele, irmã por parte de orientador, com quem dividi tantas angustias, preocupações, atividades, descobertas e conquistas nesse percurso. Obrigado João, Maria, Marlene, Marise, enfim toda a família Severino, a amiga Águeda, a amiga Flávia e toda sua família.

A todas as pessoas que lembrei, e aqueles que por ventura tenha esquecido, minhas eternas gratidões por terem trilhado esse caminho que acabou por me levar ao Araguaia!!! Sem os quais jamais teria encontrado forças para entrar e concluir esse mestrado. Há aquelas que nunca acreditaram, por despertar em mim a resiliência e aquelas que me ensinaram com o coração o caminho do amor de que o impossível é só questão de ponto de vista. Ambas estarão guardadas com todo carinho em meu coração, pois foram elas que contribuíram para tornar possível minha escrita.

Ay kakuyri tama
[Eu moro na cidade]

Ay kakuyri tama.
Ynua tama verano y tana rytama.
Ruaia manuta tana cultura ymimiua,
Sany may-tini, iapã iapuraxi tanu ritual.

Tradução:
Eu moro na cidade
Esta cidade também é nossa aldeia,
Não apagamos nossa cultura ancestral,
Vem homem branco, vamos dançar nosso ritual.

Nasci na Uka sagrada,
Na mata por tempos vivi,
Na terra dos povos indígenas,
Sou Wayna, filha da mãe Aracy.
Minha casa era feita de palha,
Simples, na aldeia cresci
Na lembrança que trago agora,
De um lugar que eu nunca esqueci.
Meu canto era bem diferente,
Cantava na língua Tupi,
Hoje, meu canto guerreiro,
Se une aos Kambeba, aos Tembê, aos Guarani.
Hoje, no mundo em que vivo,
Minha selva, em pedra se tornou,
Não tenho a calma de outrora,
Minha rotina também já mudou.
Em convívio com a sociedade,
Minha cara de “índia” não se transformou,
Posso ser quem tu és,
Sem perder a essência que sou,
Mantenho meu ser indígena,
Na minha Identidade,
Falando da importância do meu povo,
Mesmo vivendo na cidade.

(KAMBEBA, 2013)

RESUMO

Essa pesquisa teve como principal objetivo compreender como os alunos Xavante percebem os processos de escolarização em escolas públicas de ensino básico no perímetro urbano do município de Barra do Garças, Mato Grosso. Mais especificamente sobre a percepção desses estudantes quanto a dinâmica pedagógica vivenciada na escola e as relações e interações entre eles com alunos não indígenas, professores, enfim com toda a comunidade escolar. Nos fundamentamos em muitos autores. Dentre as principais referências: Freire (1967, 1987, 1991 e 2006), Candau (2008, 2009, 2011, 2012, 2013 e 2017) Tsawewa (2016), Brandão (1998, 2007), Baniwa (2019), Munduruku (2016), Santos (2003, 2010), Borges (2018). As leituras contribuíram para entender como diferentes sujeitos com diferentes conhecimentos se percebem, e como produzem ações e reações uns sobre os outros, considerando a dinâmica do encontro entre culturas distintas. Dentre as questões observadas, destacamos a forma pela qual este encontro vem sendo realizado nas escolas, o que decorre na pergunta: o que acontece com os alunos Xavante neste “encontro”? Como eles se veem, como se pensam nos processos de escolarização, em escolas não indígenas, no espaço recortado para a pesquisa. Como metodologia utilizamos a pesquisa qualitativa, sob a perspectiva do método materialista histórico dialético. Assim, levamos em conta a participação dos jovens Xavante no processo de escolarização não indígena buscando identificar quais suas concepções sobre um sistema de educação diferente do Xavante. Trabalhamos conceitos como interculturalidade, intraculturalidade, igualdade, diferença, multiculturalismo, diversidade cultural e outros. Estes conceitos orientaram a reflexão sobre a pesquisa tanto em relação a metodologia quanto aos resultados obtidos. As referências de cunho etnográfico, deram consistência a coleta de dados, permitindo uma relação participativa na qual foram produzidas as rodas de conversa e a produção de material artístico sobre as percepções dos alunos Xavante sobre os processos de escolarização vivenciadas nas escolas. E, nesse sentido, observamos que compreendem a escola como um local onde se aprende a cultura e os saberes necessários para uma vida adulta entre os *waradzu*, sendo esse o principal motivo para mesmo diante de tantas adversidades permanecerem nesse local. Ao término dessa pesquisa, compreendemos que ainda existe um longo caminho a ser trilhado para que os alunos Xavante sejam concebidos como constitutivos dessa escola, que no dado contexto se autodenomina como inclusiva, mas que, como vimos, está nos primeiros passos numa perspectiva de educação intercultural.

Palavras-chave: Alunos Xavante, diferença, intraculturalidade, educação intercultural, interculturalidade.

ABSTRACT

This research had as main objective to understand how Xavante students understand the schooling processes in public elementary schools in the urban perimeter of the municipality of Barra do Garças Mato Grosso. More specifically about the perception of Xavante students regarding the pedagogical dynamics experienced at school and the relationships and interactions between Xavante students with non-indigenous students, teachers, in short, the entire school community. It has, among the main references, authors such as, Freire (1967, 1987, 1991 e 2006), Candau (2008, 2009, 2011, 2012, 2013 e 2017) Tsawewa (2016), Brandão (1998, 2007), Baniwa (2019), Munduruku (2016), Santos (2003), 2010), Borges (2018). This is to understand how these different subjects with different knowledge perceive themselves, and how they produce actions and reactions on each other, considering the dynamics of the encounter between different cultures. I was struck by the fact that, for some reason, this meeting has been unfeasible in schools, so the question: what happens to Xavante students at this meeting? How they see themselves, how they think about schooling processes, in non-indigenous schools, in the space cut out for research. As a methodology, we used qualitative research, in which we sought to reflect on the perspective of the dialectical historical materialist method, the participation of Xavante youth in the non-indigenous schooling process, which implies identifying their conceptions about an education system different from the Xavante. During the reading and writing process, classic authors were referenced, which supported the construction of this work, pointing out concepts such as interculturality, intraculturality, equality, difference, multiculturalism, cultural diversity and others. These concepts guided the reflection on the research both in relation to the methodology and the results obtained. The ethnographic references gave consistency to data collection, allowing a participatory relationship in which conversation circles were produced and the production of artistic material on the perceptions of Xavante students about the schooling processes experienced in schools. And in this sense, we observe that they understand the school as a place where one learns the culture and knowledge necessary for an adult life among the *waradzu*, which is the main reason for remaining in this place, even in the face of so many adversities. At the end of this research, we understand that there is still a long way to go so that Xavante students are conceived as part of this school, which in the given context calls itself inclusive, but which, as we have seen, is in its first steps in an intercultural education perspective.

Keywords: Xavante students; difference; interculturality; intercultural education; intraculturality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Descritores utilizados para a pesquisa. Pág.:	46
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto dos alunos do terceiro ano do segundo ciclo “sexto ano”, da Escola Estadual Jose Ângelo, durante a atividade de Matemática através de jogos, desenvolvida por alunos do curso de matemática da UFMT de Pontal do Araguaia e os educadores.....	53
Figura 2: Fotos dos alunos Xavante elaborando desenhos durante a realização de coleta de dados.....	79
Figura 3: Desenho produzido por uma aluna Xavante que participou da pesquisa realizada em novembro de 2021.....	80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SUDAM - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia.

PIN - Programa de Integração Nacional.

SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

BNCC - Banco Nacional Comum Curricular.

CEBs - As comunidades eclesiais de base.

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica.

COVID - Corona Vírus Disease.

GO - Goiás.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

JVC- Escola Estadual Jaime Verissimo de Campo Junior.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

MT - Mato Grosso.

OMS - Organização Mundial da Saúde.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PR - Paraná.

RCENI - Referencial Curricular Nacional Para Escolas Indígenas.

SEDUCE-GO – Secretaria de Educação do Estado de Goiás

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso.

UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso.

LISTA DE PALAVRAS XAVANTE

Tsõrebzu - Gravata xavante

Waradzu - Não indígena

A'UWÊ UPTABI - Povo Autêntico

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	16
O LUGAR.....	16
O PESQUISADOR.....	18
A CHEGADA.....	23
O ENCONTRO.....	27
O OUTRO.....	29
A PESQUISA.....	33
2 - METODOLOGIA: A VEREDA QUE ME LEVOU AO ARAGUAIA PARA CONHECER OS XAVANTE:	35
2.1 VEREDA: ESCOLHER OU SER ESCOLHIDO.....	35
2.2 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	42
2.3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
3 – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A PRESENÇA DOS ALUNOS XAVANTE EM ESCOLAS URBANAS DE BARRA DO GARÇAS-MT.....	50
3.1 A ESCOLA E O ALUNO XAVANTE.....	50
3.2 A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CONCEITOS, PRINCÍPIOS E APLICAÇÕES.....	58
3.2.1 Multiculturalismo.....	59
3.2.2 Intraculturalidade.....	62
3.2.3 Interculturalidade.....	62
3.2.4 Igualdade e Diferença.....	63
3.3 A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO XAVANTE E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	64
4 - VIVÊNCIAS DE PESQUISA COM XAVANTE: DA OBSERVAÇÃO A REPRESENTAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DE ESCOLA E PROCESSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO.....	68
4.1 A OBSERVAÇÃO.....	68
4.1.1 O Nome	69
4.1.2 O Hino.....	71

4.1.3 A Caça.....	76
4.2 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS XAVANTE SOBRE O PROCESSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DOS WARADZU.....	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS.....	103
ANEXO I - REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	103
ANEXO II - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DESTINADO AO TUTOR DO MENOR.....	108
ANEXO III - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS.....	112
ANEXO IV - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (PÁGINAS DE APRESENTAÇÃO E APROVAÇÃO)	117
ANEXO V -TERMO DE COMPROMISSO DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NO ESTUDO.....	125

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas muito se tem falado sobre o processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil. Neste sentido, tem ocorrido a implantação de unidades escolares dentro das aldeias, programas de qualificação de professores indígenas e leis que garantem a existência de um currículo voltado para as necessidades de cada povo. Entretanto, algo que já ocorria antes continua sendo frequente: a saída dos jovens para estudarem em escolas fora das aldeias.

Neste cenário é que realizamos este estudo que tem como objetivo compreender, a “Percepção de Estudantes Indígenas Xavante sobre Processos de Escolarização em Escolas de Barra do Garças /MT. Durante este estudo foram abordadas questões que, para além das fronteiras educativas, adentram à realidade sociocultural, no que tange as questões de cunho antropológico, imprescindíveis para o entendimento de qualquer estudo com povos indígenas. Na perspectiva de contemplar o objetivo geral da pesquisa, qual seja, entender as percepções de estudantes Xavante sobre o processo de escolarização, isto é, como funciona a educação na cidade, diante dos olhos dos alunos Xavante, foi necessário estabelecer um percurso: investigar sobre a trajetória dos estudantes Xavante, as razões para que eles, diante de tantas adversidades permaneçam nas escolas fora da aldeia, o que tem levado esses estudantes a deixarem suas aldeias para buscar outras formas de educação? E por fim, quais seriam suas expectativas em relação a este processo vivenciado.

Com este intuito apresentamos o cenário onde se dão as relações e interações que originaram este estudo, bem como, as personagens e informações que contribuiram para despertar o interesse pelo objeto de estudo que dialoga com meus saberes e saberes dos alunos na tentativa de compreender quem somos, onde estamos e sobre o que falamos.

1.1 O lugar

O projeto da pesquisa recorta, como área para o estudo, o município de Barra do Garças MT, cuja sede se localiza na fronteira dos estados de Mato Grosso e Goiás. A zona urbana desta cidade se estabeleceu às margens dos rios Garças, exatamente no ponto de confluência no qual as águas deste rio passam a ser tributárias do rio Araguaia. O município possui uma área territorial de 8.713,673 km², e conta atualmente com uma população de aproximadamente 61.702 habitantes, conforme a estimativa do IBGE (2021). Sobre a história de Barra do Garças é relatado que:

As primeiras notícias acerca da região se deram por conta das lendárias Minas dos Martírios, no século XVII. Neste período o imenso quadrilátero barra-garcense era habitado de cima abaixo por povos indígenas das nações Boróro e Xavante. A região teve efetivo início povoador com a navegação do Rio Araguaia, ao tempo da guerra do Paraguai, quando o presidente da Província, Couto de Magalhães, viu a necessidade de ligação entre as bacias hidrográficas do Prata e Tocantins, unindo o sul ao norte, pelo centro. Iniciou-se então a navegação do rio Araguaia. Couto de Magalhães mandou transportar em carros-de-boi três navios, desmontados para viagem – do Rio Cuiabá até o Porto de Itacaiú, onde seriam montados. Foram criados presídios, que serviam também de posto de registro: Ínsua, Passa Vinte e Macedina. O presídio de Ínsua foi transferido para as margens do Rio Araguaia, em lugar denominado Porto Grande, que ficou cognominado Registro do Araguaia. Nas andanças entre presídios, os militares faziam postos na foz do Rio das Garças. O local de referência era assinalado por uma pedra, a pedra da Barra Cuiabana, a primeira denominação de Barra do Garças. Em Barra Cuiabana viviam José Pedro, o filho Vicente e outras pessoas, exatamente em frente à Barra Goiana, hoje Aragarças. (PREFEITURA DE BARRA DO GARÇAS, 2020).

O município foi criado em 13 de junho de 1924, tendo sua emancipação em 15 de setembro de 1948, é reconhecida como cidade polo devido a sua localização e estrutura. Tornando-se, dessa forma, uma das principais cidades da região Vale do Araguaia. Quanto a sua economia, está baseada em três pilares, agropecuária, turismo e agricultura. No conjunto de uma população bastante diversa encontram-se os povos da etnia Xavante, residentes tanto em aldeias próximas quanto no perímetro urbano. Outra parte significativa dos moradores é advinda de outros estados brasileiros em busca de riquezas em tempos passados. Ainda hoje, paira sobre a cidade a lembrança do ouro e do diamante como é contada na lenda.

A pedra da Barra Cuiabana tinha uma lenda. Dizem que Simão da Silva Arraya enterrou um recipiente (talvez uma garrafa) contendo diamante nas proximidades da grande pedra. Arraya marcou a pedra com os dizeres “S. S. Arraya – 1871”. Para José Pedro, a inscrição foi esculpida por uma caravana desmobilizada em retorno da Guerra, liderada por Simão Arraya, somente para marcar a passagem pelo lugar. Na versão de Raul José de Mello, antigo coletor de rendas de registro do Araguaia a história é outra: “[...] em 1871, o pai de Marcos Afonso (um dos herdeiros) e mais Simão da Silva Arraya e dois ex-combatentes de guerra encontraram enorme quantidade de diamantes. Na época a comercialização era difícil, e sabedores do valor do achado começaram a guardá-lo uma garrafa. De certa feita foram atacados por índios boróros.¹ Antes de fugirem enterraram a garrafa e mais tarde marcaram a pedra.” A verdade é que ninguém encontrou a tal garrafa, e se foi achada, não foi divulgado – daí ser lenda. Em 1897, Antônio Cândido de Carvalho encontrou diamantes no Rio das Garças. A notícia trouxe muita gente à região, aumentando o contingente populacional araguaiano. Neste período a economia regional dividia-se entre a garimpagem e a extração de látex da mangabeira, que proliferava no cerrado. (PREFEITURA DE BARRA DO GARÇAS, 2020).

¹ Os indígenas da etnia Bororo se autodenominam Boe. O termo "Bororo" significa "pátio da aldeia" e atualmente é a denominação oficial. Ao longo da história, outros nomes foram usados para identificar esse povo, tais como: Coxiponé, Araripoconé, Araés, Cuiabá, Coroados, Porrudos, Bororos da Campanha (referente aos que habitavam a região próxima a Cáceres), Bororos Cabaçais (aqueles da região da Bacia do Rio Guaporé), Bororos Orientais e Bororos Ocidentais (divisão arbitrária feita pelo governo do Mato Grosso, no período minerador, que tem o rio Cuiabá como ponto de referência), (SERPA, 2021).

É em meio a esse local de beleza exuberante, onde localizam-se, serras com dezenas de Cachoeiras, praias de rios e as famosas Águas Quentes, que acabei por ter contato com os sujeitos desta pesquisa de mestrado, os alunos Xavante que estudam nas escolas urbanas. Foi então que me desafiei à empreitada de compreender a vivência dos estudantes Xavante no espaço escolar urbano, observando a dinâmica ocorrida quanto a sua interação, percepção com os professores, técnicos, apoio, alunos e espaço físico escolar, com a intenção de nos aproximarmos da compreensão deles sobre o que é ensinar e aprender, isto é, do processo de escolarização nessa relação de alteridade.

No sentido de compreender um pouco mais sobre como se originou a pesquisa, e de onde vieram os primeiros indícios do interesse sobre o objeto de estudo, elaborei um relato da minha constituição como pesquisador situando as raízes históricas.

1.2 O pesquisador

Em uma casa humilde, em meio a um pasto, em um sítio no município de Nova Tebas (PR), uma parteira com uma criança na mão, grita, é menino. Era dia 21 de novembro de 1974 e, assim, começou o meu “era uma vez”. Filho e neto de lavradores, até os seis anos vivi em Nova Tebas, onde fui criança: brinquei, subi em árvores, briguei, joguei bola, pesquei, nadei em rios, estudei... passava grande parte do tempo com os irmãos. Aos 4 anos de idade nos mudamos para cidade, minha mãe a essa altura já era professora das séries iniciais, trabalhava o dia todo, e meu pai, que assim como ela, também trocara o campo pela cidade, agora motorista, passava a maior parte do tempo fora de casa em suas intermináveis viagens.

De repente, a surpresa, descobri que minha família seria dividida, meus avós maternos iriam mudar-se para o Mato Grosso, mais precisamente para cidade de Alta Floresta, município este que se localiza no norte de Mato Grosso, a 830 km de Cuiabá e possui uma área de 8 947,07 km². No início dos anos de 1980 a cidade crescia vertiginosamente e as terras eram negociadas com os pequenos produtores, que como meu avô, desejavam adquirir uma grande propriedade para que a família pudesse trabalhar junta.

Naquela época havia uma política que incentivava à vinda de pessoas para a região, via iniciativa privada das empresas de colonização.

A colonizadora Integração, Desenvolvimento Colonização, conhecida na região como Indeco S/A, foi a responsável pela colonização da Gleba Indeco, que deu origem ao município de Alta Floresta. Além desses, outros projetos de colonização foram implantados nessa região e depois se tornaram municípios que ainda pertencem ao pólo de Alta Floresta, tais como, Paranaíta, Apiacás, Nova Monte Verde, Nova Bandeirantes e Carlinda. Essa colonizadora era administrada por Ariosto da Riva, que trazia em seu currículo experiências vividas na colonização do norte do Paraná e nos seus próprios projetos implantados em Mato Grosso do Sul. Em meados da década de 1960, instalou-se no Vale do Araguaia, em São Félix, onde fundou a fazenda Suiá-Missú. (SELUCHINESK, 2008, p. 42-43).

Meus avós paternos ficaram no Paraná, e meus pais, resolveram que acompanhariam meus avós maternos nessa saga de lavradores do Sul, engodados pela promessa de terras baratas e férteis apregoadas pela política de integração nacional (PIN)².

No sul do país, eram instalados os escritórios de vendas de terras, principalmente no estado do Paraná. Os corretores agendavam reuniões com os pequenos proprietários e, depois de exibir slides com modelos de plantio, principalmente de café, e também depoimentos de algumas pessoas que já estavam lá, marcavam uma viagem para conhecer a região. Aqueles que, ao conhecer o projeto, adquirissem uma propriedade de terra, não precisariam pagar a viagem. (SELUCHINESK, 2008, p. 44).

Com o incentivo das propagandas e com o desejo de ampliar suas posses seguimos para a região norte do estado de Mato Grosso.

Era o ano de 1983, nessa época o asfalto terminava em Cuiabá e após a passagem pela capital restavam aproximadamente 800 quilômetros de estrada, poeira, atoleiros, pontes caídas e, por vezes, surpresas cruzavam o caminho de quem se aventurava nessas terras. Chegamos no dia 28 de fevereiro às 10:00 horas de uma manhã de sol com poças de lama, indicando que havia chovido na noite anterior. Chegara ao fim da longa e interminável viagem de 5 dias. Quando finalmente desembarcamos, tudo era diferente, as florestas que já observara no caminho, o sotaque das pessoas, os costumes locais, o rio grande que mais tarde ficamos sabendo que se tratava do rio Teles Pires.

Aos poucos fomos nos apegando a essa terra que agora chamaríamos de nossa, conhecendo novas pessoas na escola e, também, na rua onde morávamos. Por sermos de família tradicionalmente católica, procuramos a igreja e começamos a frequentá-la, lembro-me de meus pais na igreja católica, participando dos grupos de reflexão das Comunidades

² DECRETO-LEI Nº 1.106 – DE 16 DE JUNHO DE 1970 (...) Cria o Programa de Integração Nacional (PIN), altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas na parte referente a incentivos fiscais e dá outras providências. O presidente da república, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 55, item II, da Constituição e considerando a urgência e o relevante interesse público de promover a maior integração à economia nacional das regiões compreendidas nas áreas de atuação da SUDENE e da SUDAM. (SOARES, 2015).

Eclesiais de Base (CEBs). Nestas reuniões, as pessoas rezavam e refletiam sobre o papel dos cristãos na sociedade. Esse movimento não logrou sucesso, numa área de concentração de terra em que os trabalhadores eram apenas mão de obra barata para abrir novas áreas para o cultivo de lavouras e ou criação de gado. A própria igreja se encarregou de conter esse movimento, trazendo outras temáticas para serem debatidas nos grupos, tais como as pastorais da família, dos casais, das crianças, dos jovens, carcerária e outras.

A luta pela terra, assim como pregavam alguns mártires do vale do Araguaia, terra onde viveu o bispo Dom Pedro Casaldáliga, era uma situação perigosa. A terra como direito de todos, era um assunto delicado para a igreja e para todos, pois estávamos num cenário no qual esse tipo de assunto incomodava os donos dos latifúndios, e a muitas outras pessoas interessadas em explorar os trabalhadores. Além disso, corria a notícia frequente de que os trabalhos oferecidos, por muitas vezes eram em locais, onde não ofereciam o mínimo de condições para a execução dos mesmos. E foi assim, vendo as injustiças e a velha história da luta de classes “opressor *versus* oprimido” que fui crescendo e me tornando adolescente, rebelde, com tudo e com todos.

Com a aproximação da juventude veio a necessidade de trabalhar e a escola foi deixada de lado. Era tempo de descobrir e conhecer o mundo do trabalho, com seu poder sedutor, de promover sonhos e de ganhar dinheiro para realizá-los. Mergulhei na sociedade capitalista que prega a meritocracia, palavra que só ganhou sentidos nos livros da faculdade, mas que, na época, eu mesmo considerei que seria um sonho possível, afinal trabalhava exaustivamente. Além da incursão no mundo do trabalho ser motivada pela garantia de um salário, tinha que contribuir com a renda da família, e a escola por sua vez não era um ambiente que me suscitava qualquer interesse. Com uma vida e uma visão conturbada quanto a escolarização, por vezes desistia outrora fugia, por não entender qual o sentido de ter que memorizar tantos conteúdos que em nada ajudavam na minha vida prática.

Aos 24 anos mudei-me para Curitiba, onde pagaria o preço de minha rebeldia, lá conheci o significado de ser marginalizado, por morar na periferia, distante do centro da cidade. Era, de certa forma, até normal sofrer preconceitos e brincadeiras de mau gosto em tom pejorativo devido ao lugar onde morava. A violência morava ao lado e, todos os dias, ao sair para trabalhar era possível notar os traços dessa dura realidade nos rostos que dividiam o transporte público. Mas, foi neste local que conquistei a casa própria e formei uma família.

A responsabilidade cresceu e o meu desejo de compreender o mundo e se preparar para me defender neste mundo capitalista, me fez voltar a estudar. Dividir o tempo entre

trabalhar e estudar morando em lugares assim, não foi lá tarefa tão fácil, quando havia tempo não havia possibilidade e, nesse caso, a recíproca foi verdadeira, porém a dura vida na cidade grande havia encontrado um adversário à altura, e tão duro quanto, lembro-me aqui de um ditado popular sempre usado por meu avô “algumas lições a gente aprende olhando, porém algumas, precisamos viver a experiência, sentir na pele”. Foi assim, sentindo na pele, que em 2006 com meu lutado e sonhado ensino médio, prestei vestibular meio que forçado pela família, passei, pronto, o sonho de ser matemático estava a 4 anos, como se eu soubesse o que era. Na verdade, até que gostava da matemática, porém durante o curso descobri que minha afinidade era com a área de humanas, pois desde sempre me encanta as artes: música, teatro e outras manifestações.

Entretanto, nem tudo são espinhos, há também a beleza das flores e, dessa forma, em 2008, o ano mais importante de toda minha vida, nasceu minha amada filha, Nathalia Cristiny Machado Duarte Rosa. Quando vi minha filhinha senti o que é ter o coração pulsando fora do peito, ela é a melhor das companhias. Para e por ela eu precisava vencer os tempos difíceis que se desenhavam a partir do nascimento dela. Eu precisava ser melhor para e por ela também.

Terminei a faculdade em 2010 e em 2012 comecei como docente primeiramente para complementar a renda. A surpresa, ao entrar em sala pela primeira vez, me apaixonei perdidamente pela profissão, e vi a possibilidade da realização de um sonho se concretizar. Ali naquele espaço estava a oportunidade que tanto buscava de militar contra as desigualdades sociais, vivenciadas, buscando através de uma educação realmente libertadora, respeitar cada um dos alunos envolvidos como um ser único, como um universo em expansão, digno de todo respeito e entendimento quanto as suas raízes. Por isso mesmo, a identificação com Freire:

A escola que problematiza que busca despertar a consciência de classe, pelo processo de subjetivação que leva ao despertar dos oprimidos, inquietá-los e levá-los à ação (libertação) neste sentido é que a investigação do tema gerador que se encontra contido no universo temático mínimo (os temas geradores em interação) se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 1987, p. 66).

Uma experiência maravilhosa muito marcante e que teve sua continuidade no ano seguinte 2013, em Mato Grosso. Na minha infância fui obrigado a ir por ser menor e ter que acompanhar meus pais, porém, dessa vez era por opção e não por imposição. E dessa forma aconteceu, entre os anos de 2013 a 2015 morei novamente em Alta Floresta, onde trabalhei como docente na Escola Estadual Jaime Veríssimo de Campos Junior, (JVC).

Foi nessa escola que começaram a brotar algumas sementes plantadas na infância e na adolescência por alguns padres da igreja católica. Apesar de grandes diferenças em muitos aspectos, reconheço que essa forma de conceber o mundo, e de lutar por justiça social, se deve em grande parte a alguns padres da teologia da libertação. Suas pregações eram nesse sentido: pelo respeito ao diferente, o direito à terra pelo lavrador, cantados em hinos como “Pai Nosso dos Mártires.

Pai nosso, dos pobres marginalizados/ Pai nosso, dos mártires, dos torturados/Teu nome é santificado naqueles que morrem defendendo a vida/ Teu nome é glorificado, quando a justiça é nossa medida/ Teu reino é de liberdade, de fraternidade, paz e comunhão/ Maldita toda a violência que devora a vida pela repressão/ O, o, o, o, o, o, o, o/ Queremos fazer tua vontade, és o verdadeiro Deus libertador/ Não vamos seguir as doutrinas corrompidas pelo poder opressor/ Pedimos-te o pão da vida, o pão da segurança, o pão das multidões/ O pão que traz humanidade, que constrói o homem em vez de canhões./ O, o, o, o, o, o, o, o./ Perdoa-nos quando por medo ficamos calados diante da morte/ Perdoa e destrói os reinos em que a corrupção é a lei mais forte/ Protege-nos da crueldade, do esquadrão da morte, dos prealecidos/ Pai nosso revolucionário, parceiro dos pobres, Deus dos oprimidos/ Pai nosso, revolucionário, parceiro dos pobres, Deus dos oprimidos/ O, o, o, o, o, o, o, o./ Pai nosso, dos pobres marginalizados/ Pai nosso, dos mártires, dos torturados.(KUHN, 2012).

Nestes versos, tantas vezes cantados, se forjaram as minhas primeiras experiências, como militante contra as formas de alienação e exploração dos oprimidos. E foi mediante essas lembranças, juntamente com todas as discussões realizadas durante a graduação, somada às leituras realizadas, que minhas antes tímidas tentativas de uma aula diferenciada ganharam força, e surgiram as muitas questões quanto ao fazer pedagógico: como fazer? Como construir uma educação de qualidade respeitando as diversidades, já que vivemos em um país de dimensões continentais, com tantas culturas diferentes? Como trabalhar em uma sala de aula, com tamanha pluralidade cultural?

Quanto mais procurava respostas, mais tomava gosto pela profissão, e assim, continuei meus estudos em busca de respostas a tais perguntas que carregava comigo. Sentindo a necessidade de procurar ajuda, já que as leituras e curso ofertados pelo governo não me traziam respostas convincentes. Acabei por fazer minha especialização em Didática do Ensino Superior, em Alta Floresta. Algumas perguntas foram respondidas, entretanto várias outras passaram a me fazer companhia, ainda bem, o que seria de mim sem as perguntas, felizmente inconcluso procurava por novas respostas mesmo que elas significassem novas dúvidas.

Era hora de partir, conhecer novos horizontes, procurar novas respostas, assim segui minha trilha, que dessa feita me levou as margens do Araguaia, mais precisamente para Barra

do Garças, cidade escolhida pelas belas paisagens naturais e a proximidade com a região sul. Enquanto professor havia me preparado para a mudança, e pelo caminho criava expectativas a respeito da cidade, de como seria, como eram as pessoas que lá habitavam e quais eram os seus costumes, pois já carregava comigo a ideia da diversidade cultural existente no Estado. Eu que já conhecia um Mato Grosso que tinha sua população formada em sua grande maioria por pessoas do Sul, Nordeste e Norte e estava prestes a descobrir outro, com outros costumes, outras pessoas, outras histórias. Nesta cidade meu objeto de pesquisa foi tomando contorno no meu caminhar, nas vivências na escola, momentos fundamentais e necessários para fomentar o interesse sobre educação, mais especificamente a educação indígena.

1.3 A chegada

- Acorda, acorda! Chegamos na rodoviária de Barra, disse motorista. Levantei peguei meu violão desci, retirei minhas malas e me direcionei aos taxis, no caminho resolvi comprar um café, foi nesse momento que ouvi algumas pessoas conversando em uma língua que não compreendia. Quem seriam essas pessoas? Paguei, peguei meu café, segui para o taxi e pedi ao motorista que me levasse a um hotel próximo ao centro da cidade e assim ele o fez. Estando instalado faltava pouco para concretizar a minha estadia, era só me dirigir à Assessoria Pedagógica no dia marcado e escolher minhas aulas, pois havia feito a inscrição para o processo seletivo para cargo de professor de matemática temporário referente ao ano de 2016. Como havia se classificado em primeiro lugar na contagem de pontos tive a oportunidade de escolher a escola que gostaria de trabalhar. Essa conquista se devia em parte, as dúvidas que me provocaram a buscar respostas sobre o que era educação e suas dimensões pedagógicas num curso de especialização realizado em Alta Floresta e que neste momento me rendeu frutos.

Chegou o dia da escolha das aulas, me dirigi a Assessoria, e fiz a opção por pegar aulas em uma escola no centro, pela facilidade de acesso ao lugar onde, a essa altura, já residia. Na primeira semana aconteceu a Semana Pedagógica e logo a seguir foi aberto um seletivo para coordenador. Eu que chegara à cidade com a intenção de conhecer e talvez pegar algumas aulas, em menos de um mês já era coordenador, cargo ocupado por aproximadamente seis meses. Foi uma pequena experiência, porém inesquecível. Ocorreram muitos atritos, muitas divergências, mas as oportunidades de olhar para a educação de uma outra posição, me obrigou a crescer, a ampliar minha visão sobre o chão da escola. Nesse

local, passei a compreender que, no mínimo, uma dualidade existia nesse local. As leituras realizadas no curso de especialização contribuíam para fundamentar a minha compreensão.

A educação pode existir livre, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 1998, p. 10).

Acostumado com a posição professor em sala de aula, via meu universo pedagógico se ampliando para o contexto de uma escola inteira na função de coordenador. Eu que tinha somente o olhar de professor voltado para a minha sala de aula, era obrigado pela função, a ampliá-lo para as outras salas, alunos, professores, funcionários, enfim toda a comunidade escolar. O novo cargo, mesmo que temporário, me exigia a compreender a escola pela visão da gestão, afirmo que foram necessárias muitas leituras, estudos direcionados para o melhor desempenho da função.

A escola como eu percebia não era mais, nem a escola libertadora, nem a escola estatal opressora. Ela se transformara no centro de uma batalha no qual eu podia observar iniciativas de resistência e transformação com justiça social buscada pelos libertadores, e de outro lado o uso como ferramenta de controle, manipulação e doutrinação de massa pelos opressores.

Foi durante essas observações e leituras sobre o contexto escolar com o objetivo de desempenhar minha função, que conheci pessoas maravilhosas e inesquecíveis pois, “nem tudo nessa vida são espinhos, sempre haverá belas flores pelo caminho plantadas que podem ser colhidas por outro alguém”. Essas pessoas me trouxeram de volta ao mundo da arte, da música, do teatro, das viagens, das vivências, das experiências, enfim do mundo mambembe, do mundo do circo, no qual me encantei com a palhaçaria.

Fui me envolvendo com esse mundo e sua peculiar forma de conceber as existências em volta, mais que isso, de sentir a energia das pessoas. Como era possível que um palhaço, com o mesmo espetáculo, conseguisse fazer rir pessoas do Maranhão ao Rio Grande do Sul, qual era a mágica por detrás do nariz vermelho, qual era a sua leitura de mundo e como eles a usavam para transformar em riso, como conseguiam atingir tantas pessoas ao mesmo tempo. E eu não deixei escapar a oportunidade de aprender sobre essa arte ímpar. Unindo essas descobertas com as minhas antigas companheiras, as “perguntas”, encontrei aí parte das respostas que tanto procurava. Então uma nova pergunta se formulou: Como seria possível usar tais conhecimento em prol de melhorias na educação?

Sonho adiado, devido a algumas divergências quanto a visão sobre o funcionamento da escola, acabei por voltar a sala de aula, entretanto agora com outro olhar, a oportunidade como coordenador me abriu uma outra visão sobre a educação e a escola, entendimento esse que, ainda hoje, permanece.

Com as dificuldades enfrentadas na coordenação, e o aprendizado que tudo isso me proporcionara somado à magia do mundo circense, mais uma vez as vozes das dúvidas que me acompanhavam. Como saná-las, o que faria agora que estava de volta em sala de aula. Como resposta, retornava um sonho antigo que sempre me pareceu impossível, mas pelo qual eu estava disposto a lutar, mesmo que impossível fosse, tinha certeza que no decorrer da caminhada seria enriquecedor. Dessa forma, buscando através de leituras e conversas informais com as pessoas que me acolheram nessa terra abençoada, o ano se encerrou, então decidi que era hora de mais uma vez partir e fui para Cuiabá. Na capital do Estado, conheci o terceiro Mato Grosso e com isso uma outra parte da cultura mato-grossense: Flor Ribeirinha, Cururu, Siriri, o sotaque, a comida, as roupas e a forma peculiar de ser desse povo tão singular e ao mesmo tempo tão rico em suas práticas e manifestações culturais.

Mais uma vez, trabalhei como professor interino por 2 anos consecutivos, sendo em 2017 na Escola Estadual Padre Ernesto Camilo Barreto, e em 2018 na escola estadual governador José Fragelli. Grandes foram os desafios, aprendizados e as oportunidades, e em uma dessas oportunidades, tive a honra de perceber através do olhar do palhaço como era ver o mundo por de traz do nariz vermelho. Acabei por fazer um curso de palhaçaria que iria transformar para sempre a minha forma de ser em sala de aula. Nasceu através dos olhos e por de traz do nariz vermelho do palhaço o personagem “Engraçadinho”. Este foi o nome que meu palhaço recebeu, e junto com esta nova parte de mim, veio a compreensão de que a arte pode realmente produzir ações libertadoras. Neste sentido comecei a pesquisar sobre como era possível realizar uma educação libertadora na perspectiva de Paulo Freire.

É o que eu faço, quer dizer, o que eu faço, faz meu corpo. ... A importância do corpo, então, é indiscutível; o corpo atual memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, nem eu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. (FREIRE, 2006, p 92).

Então novas questões sobre a liberdade que se inicia com a libertação do corpo e das ações que o corpo produz, suscitaram sobre como a arte poderia se aliar a educação, ou a educação se aliar a arte, para produzir na escola um espaço que permitisse o entendimento da educação numa perspectiva intercultural,

A educação intercultural é um processo que promove o diálogo e visa reconhecer os conhecimentos e os saberes de diferentes grupos, para que sejam reconhecidos. É necessário compreender que a diferença difere de desigualdade, a diferença é uma riqueza. Para promover a educação intercultural é preciso reconhecer a diferença como riqueza e promover processos de diálogo entre diferentes grupos sócios culturais promovendo uma igualdade sócio cultural. (CANDAUI, 2017, vídeo).

Seria sim possível atender as diferentes necessidades de aprendizado, e o palhaço, que já habitava em mim, me ajudaria a entender, a compreender, a sentir a energia do ambiente, das pessoas e dos seus corpos como parte do processo educativo. Dessa forma, ao respeitar as diferenças coletivas e individuais de cada etnia, cada grupo, cada indivíduo, acabaria combatendo diretamente a desigualdade imposta em sala, muitas vezes, pelo próprio educador.

De posse desse aprendizado, para além das mudanças ocorridas em sala de aula, em conjunto com outros professores, foi proporcionado também aos alunos das escolas que atuei como professor em Cuiabá, peças musicais e apresentações culturais nos eventos realizados. Transformar a sala de aula em um local leve era a proposta, mesmo quando, se tratava de aulas densas como de geometria ou logaritmo, por exemplo. Não que não usasse dessas ferramentas, na elaboração de aulas anteriormente, porém, nunca com a concepção que o meu eu palhaço acrescentará.

O olhar para o outro de minha posição enquanto professor não mais existia. Com a palhaçaria tive a oportunidade de não apenas olhar, mas sim de me colocar no lugar do aluno e tentar compreender o ambiente da aula segundo a percepção do aluno. Mais do que isso era dada a oportunidade de repensar a minha concepção sobre a percepção do aluno e as consequências desta, para o processo, tanto de ensinar, como de aprender com o outro. Nesse sentido, a observação participante em sala que aprendi sendo o palhaço Engraçadinho se tornou muito eficiente, pois para além das falas eu passei a observar, também, os gestos, a forma com que se comunicavam entre si, como se sentavam, passei a observá-los como num todo, tudo fazia sentido, sentir a energia de cada um. E, com o respeito a forma de aprender e aos costumes de cada um comecei a tornar a aula mais atraente, os risos eram constantes e a aula fluía naturalmente.

O ano de 2018 estava para acabar e, novamente, era hora da escolha de onde iria trabalhar no próximo ano. Escolhi com o coração e voltei para as margens do Araguaia novamente para Barra do Garças. Assim em 2019 voltei para Barra do Garças novamente, para a Escola Estadual Jose Ângelo dos Santos, uma pequena, porém excelente escola de ensino fundamental. Minha função era ser o professor de matemática que ocuparia o lugar deixado pela professora que havia assumido o cargo de diretora.

Essa escola foi o último passo para a entrada no mestrado, com o apoio da gestão muitas atividades foram realizadas no sentido de uma melhoria quanto a qualidade de ensino.

Para além do espaço sala de aula, nesta escola tínhamos autorização da gestão para explorar o espaço escolar, e se tratando de aulas de matemática a observação do real, somada ao manuseio do concreto são, sim, ferramentas importantíssimas para o real aprendido. Nesse sentido um dos trabalhos desenvolvidos foi juntamente com a UFMT, que nos deu total apoio tanto quanto as atividades desenvolvidas em sala, quanto ao apoio oferecido a alunos com alguma espécie de dificuldade ou mesmo lacunas existentes quanto ao aprendizado anterior.

Foi nessas condições de produção que o projeto de mestrado tomou corpo, e nos direcionou definitivamente para a busca de uma educação no sentido intercultural. E essa trilha que tantas vezes me levou e trouxe sobre espinhos encontrados no caminho, pelas lutas travadas, pelas derrotas muitas vezes injustas e doloridas, que acabaram por me direcionar ao ‘impossível’ mestrado fazendo valer todos os percalços passados.

E esse eu professor\ palhaço seguiu pela trilha no sentido continuar a descobrir respostas e encontrar novas perguntas.

1.4 O Encontro

Ecoam em minha memória o ano de 2016, as vozes e as imagens do pequeno grupo de pessoas na lanchonete, em minha chegada a Barra do Garças. A língua que eles falavam era incompreensível, mesmo ouvindo não reconhecia nenhuma palavra ou mesmo som. Um dos homens do grupo usava uma espécie de adorno no pescoço com uma pena pendurada no próprio colar na parte de trás da cabeça, que mais tarde acabei por saber através de alguns alunos Xavante que se tratava da Gravata Emblema Xavante (*tsõrebzu*). E que é usado por homens Xavante em rituais, e que firmava uma espécie de relação entre o tio por parte de mãe com o sobrinho. Soube mais, que era produzida a partir do fio grosso trançado de algodão.

As mulheres que faziam parte do pequeno grupo, em silêncio apenas observavam o ambiente mantendo o olhar fixo como se em nada, tive a impressão que seus olhares me atravessavam como se eu nem estivesse ali. Vestidas de roupas comuns, sem adereços eu não as ouvi dizerem uma palavra ou emitirem um som, nesta ocasião apenas as vi como acompanhantes silenciosas e discretas do grupo de homens que conversavam animadamente. Já as crianças, por sua vez, brincavam livremente pelo espaço, corriam de um lado para o outro e de vez em quando se aconchegavam com os adultos, principalmente com as mulheres.

Uma das crianças me olhou e sorriu, depois voltou a brincar ignorando a minha presença. O olhar da criança, no meu entender naquele momento se devia talvez pela maneira com que me apresentava, barba por fazer, mochila nas costas, jaqueta do exército, uma das mãos puxando uma mala enquanto a outra segurava meu violão, quem sabe à minha maneira de falar. Hoje, entendo que provavelmente o estranhamento era a premissa do primeiro encontro de dois mundos completamente diferentes e jamais imaginado por nenhuma das partes. Para os Xavante era só mais um homem, igual a tantos outros que foram ao longo dos anos se achegando e apropriando do seu lugar de pertencimento.

Pertencer à terra, em lugar de ser proprietário dela, é o que define o indígena. A terra é o corpo dos índios, os índios são parte do corpo da Terra. A relação entre terra e corpo é crucial. A separação entre a comunidade e a terra tem como sua face paralela, sua sombra, a separação entre as pessoas e seus corpos, é uma operação indispensável executada pelo Estado para criar populações administradas. (VIVEIROS DE CASTRO, 2016, p. 191).

Para mim, era o nascimento de um questionamento: se Mato Grosso, como fora dito em outros tempos, não era um lugar de “índios”, então, quem eram essas pessoas? A que grupo pertenciam? Que língua era aquela tão incompreensível e forte, mas ao mesmo tempo tão encantadora? Porque sobretudo me parecia familiar por soar quase como uma música, ora forte e intensa, ora quase um lamento.

No pouco tempo que permaneci na lanchonete, observei suas formas físicas buscando identificar a qual povo pertenciam, mas então percebi que meus conhecimentos eram tão parcos, que de imediato só pude realmente constatar que eram indígenas. Eram traços fortes marcados por cabelos pretos e lisos, uma estrutura robusta, altura mediana e com adereços bem discretos, dos quais notei apenas a gravata emblema. Mas se eram indígenas, então eram de qual etnia, será que existiam aldeias próximas a cidade, será que era comum a presença deles na cidade ou estavam só de passagem. Segui para o hotel e muitas perguntas povoavam minha mente sobre aquele grupo de pessoas com as quais nem sequer troquei uma palavra, mas me senti atravessado pelos olhares curiosos das crianças, enigmáticos das mulheres e indiferentes dos homens.

Durante a semana comecei a perguntar para as pessoas sobre os indígenas e acabei por saber pela atendente do hotel onde me instalei, que eram indígenas da etnia Xavante e que a sua presença era constante, pois vários deles inclusive moravam na cidade. E realmente ela tinha razão, pois os encontros se tornaram comuns. A todo instante era possível vê-los nas ruas ou comércios locais e para além de encontrá-los fisicamente estavam presentes também tatuados no corpo da cidade, como afirma Borges.

Por outro viés, instaura a contradição, pois o corpo da cidade, também, vai sendo marcado pelas impressões do corpo indígena, empiricamente e na memória (por muito tempo a “Praça dos Garimpeiros” ainda será dita como a “Praça dos Índios”). Outras marcas passam a ser inscritas, como, por exemplo, em um nome impresso numa placa de rua “Rua Xavante”, em uma pintura que decora um muro, em uma escultura de um artista, no nome da maior viação de ônibus do lugar, “Viação Xavante”, na fachada que nomeia uma autoescola “Autoescola Xavante” e, propriamente, na presença viva frequente desses sujeitos que movimentam e se movimentam pela cidade (BORGES, 2018, p. 103).

Uma alegria misturada com ansiedade tomou conta de mim, que via a possibilidade do reencontro e muitos outros encontros, como o que ocorrera na lanchonete da rodoviária e que iria se estender pelas ruas, praças, feiras, comércios e adentrariam também nas escolas em que trabalhei. Com todos estes encontros a minha história, pelo menos da minha perspectiva, começava a se entrelaçar com a história desses outros, notadamente no espaço escolar.

1.5 O Outro

Como já foi relatado, após a atribuição ao cargo de professor interino na Assessoria Pedagógica do município, comecei a conviver com os alunos Xavante, para os quais num primeiro momento exerci a função de coordenador pedagógico e mais tarde ministrei aulas de matemática. Dentro das limitações impostas pelo desconhecimento sobre quem são, que língua falam e como aprendem, se nota logo de início, que é uma premissa de grande parte da comunidade escolar que os recebe, não se envolverem com estes alunos, deixando-os, muitas vezes, à margem do processo educativo. Isso ocorre pela compreensão de que existe uma dimensão cultural nos processos pedagógicos.

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAUI, 2011, p. 253).

A situação posta no chão da escola me incomodava profundamente, e então num dado momento ouvi alguém mencionar que eles, os indígenas, eram os Outros. E passei a me questionar quem são e como é ser o Outro no processo educativo. Os questionamentos me levaram a buscar o que temos teorizado sobre essa distinção entre o eu e o outro. Nesta perspectiva encontrei o pensamento de que: “O eu é elaborado referente ao outro. O eu se constitui em relação ao outro. Ele é o seu correlato. O nível no qual o outro é vivido situa

exatamente o nível no qual, literalmente, o eu existe. (LACAN, 2009, pp. 71-72). A estreita relação entre o eu e o outro de acordo com Lacan é interdependente, entretanto ao analisar as falas e o cenário da escola, percebi que o uso da palavra outro se destinava exatamente ao contrário: neste caso dos estudantes Xavante, o “outro” era usado para determinar a desigualdade, o distanciamento, e até mesmo a anulação do sujeito, considerado como alguém alheio ao contexto educativo urbano.

[...] ao desqualificar o outro, sua voz, seus saberes, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, esvazio qualquer sentido que possa existir na defesa do diálogo. Esvazio qualquer sentido que possa haver na palavra “democracia”. Esvazio qualquer sentido [...] que tenha a diferença como valor. Diferença entendida aqui como este profundo respeito e consciência da existência do outro da legitimidade de seu lugar no mundo, respeito que me permite, mesmo no conflito, mesmo na disputa, instaurar um espaço de negociação, ouvir o outro, e neste processo, ouvir-me através do outro. (SERPA, 2011, p. 165).

Na contramão deste processo eu desejava conhecer esse Outro, me aproximar deles, ver como eles pensavam, como eu poderia ensinar matemática a eles. Comecei a pesquisar sobre a etnia xavante, onde ficava a sua ou suas Terras Indígenas, quais eram as suas aldeias, qual a distâncias dessas com a cidade, que tipo de conhecimentos estes alunos traziam para a escola e como isso poderia ser acessado, por que estudavam na cidade e se existiam escolas nas aldeias. E notadamente, por que tinham um comportamento tão introspectivo, com raras palavras ditas, quase sempre pelos meninos e nunca pelas meninas.

As primeiras questões sobre localização e existência ou não de escolas nas aldeias logo se resolveram por conta das informações dos moradores de Barra do Garças, principalmente da comunidade escolar. Mas, ainda assim, eram informações esparsas e sem a consistência que eu precisava para me comunicar com eles, e estabelecer um vínculo que garantisse o ensino e a aprendizagem. De outro lado eles continuavam a frequentar a escola da mesma forma, sempre tentando ser parte, ainda que não lograssem tanto resultado.

Observava os olhares das pessoas nos mais variados espaços em que eles chegavam, de um lado era uma mistura de querer atendê-los rapidamente para que eles fossem embora mais rápidos ainda, e do outro eles, sempre de passos lentos e firmes, olhares interrogativos e poucas palavras em português. Nas vivências dentro do espaço escolar observei que eles, ainda que usassem uniformes e os mesmos materiais escolares que todos os demais alunos, eram observados com os olhares por vezes indagadores sobre o direito de estarem ali. Esse olhar estava cruzado pela projeção de uma imagem construída ao longo dos tempos e percebida pelos brancos de que os povos indígenas são selvagens e possuem uma cultura hierarquicamente inferior.

Viveiros de Castro (2002)³ aborda a descrição dos povos indígenas, elaborada desde os primórdios até os dias atuais, que orienta a percepção de muitas pessoas dentro de uma perspectiva de que todos podem ser denominados como “índios” e caracterizados como selvagens inconstantes conforme os relatos a seguir feito por Serafim Leite, o historiador da Companhia de Jesus no Brasil:

Essa proverbial inconstância não foi registrada apenas para as coisas da fé. Ela passou, na verdade, a ser um traço definidor do caráter ameríndio, consolidando-se como um dos estereótipos do imaginário nacional: o índio mal-converso que, à primeira oportunidade, manda Deus, enxada e roupas ao diabo, retornando feliz à selva, presa de um atavismo incurável. A inconstância é uma constante da equação selvagem. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 23).

Essa imagem dos indígenas continuou a ser descrita ao longo dos tempos, reforçando uma representação social que também encontrou apoio na perspectiva acadêmica da historiografia desde os escritos do reacionário Varnhagen (1854) que os descreveu como: “falsos e infieis; inconstantes e ingratos.”, até a antropologia racialista de Freyre (1954) que destaca a importação de mão-de-obra africana, sendo justificada pela incapacidade de os índios suportarem o trabalho na plantação canavieira. Deste modo, os preconceitos latentes sobre a representação social do índio passaram a fundamentar uma imagem construída hegemonicamente a partir de quatro equívocos básicos:

1 – Considerar os índios homogêneos; 2 – Identificar as culturas indígenas de forma “congelada”; 3 – Entender as tradições indígenas como atrasadas e, portanto, portadoras de conhecimentos pertencentes ao passado; 4 – O instituído hegemônico não reconhece a cultura indígena como uma das matrizes de formação da identidade brasileira, em privilégio de uma perspectiva eurocêntrica (MONTEIRO, 2007, p. 162-3.)

Ao constatar que existia uma percepção feita pelo viés de quem olha, que isso foi construído cultural e historicamente, e que essa imagem, por vezes, pode ser reforçada no ambiente escolar, passei a analisar quais eram os conceitos e preconceitos sobre os povos indígenas, que eu ouvi desde a minha época de estudante até a formação como professor. Em que momento se falava dos povos indígenas na escola, e o quão estava longe o imaginário produzido por imagens associadas a cultura do colonizador branco, que insistia em tornar o indígena sua mão de obra escrava, ou por vezes seus estereótipos exóticos capazes de render algum interesse de outras culturas.

Procurei por materiais publicados sobre os Xavante, para que pudesse ter algum conhecimento sobre essa etnia e assim realizar uma aula de forma a romper com essa cultura

³ “Inconstância da alma Selvagem, capítulo III – o mármore e a murta”

que se materializava nas práticas educativas. Nessa busca por uma melhor compreensão sobre o Outro, primeiramente é preciso compreender e delimitar o eu, e dessa forma buscar compreender o processo de sua construção. Tendo a alteridade como mediadora, nesse sentido não podemos ter um olhar unilateral, seja ela sobre: cultura, religião, étnica, etc., se assim o fizermos, existira o perigo de tanto não reconhecermos e respeitarmos o outro e sua cultura, assim como também tornaríamos cegos quanto a nossa própria realidade. A sapiência sobre a própria cultura perpassa, quase que obrigatoriamente, pela compreensão de demais culturas.

A educação tradicional do povo A'uwẽ se dá nos tempos, espaços e por toda a vida, acontecem todos os dias, na socialização pela vida e para a vida de toda a comunidade. As crianças e a juventude aprendem com os mais velhos e os princípios alcançados com a interferência dos estágios e etapas dos aprendizados comuns na formação moral, intelectual e social. Tudo isso são retransmitidos através das dinâmicas organizadas pelos anciões que vivem na aldeia e preservam essas práticas até os dias de hoje. (TSAWEWA, 2016, p. 88).

Quando temos nossa cultura como única, ou superior as demais, aligeiramos o perigo do etnocentrismo, essa forma hegemônica de concepção de cultura, aparentemente criou-se em versões novas ideológicas, absolutistas, religiosas, políticas, culturais e, nesse sentido, confrontam de forma dura a sociedade nas últimas décadas.

A cultura escolar predominantemente nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças, jovens a que se dirige e à multiculturalidade das nossas sociedades. Parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos os conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando está de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês configurado pela cultura ocidental, considerada como universal. (CANDAUI, 2008, p. 182).

Esse entendimento, esse respeito, para além do reconhecimento que somos apenas uma entre várias culturas possíveis inibe esse desrespeito cultural, econômico, racial, religioso e político, fortalecendo a intraculturalidade, e assim possibilitando-nos olhar através das lentes de uma outra cultura, e compreendermos melhor a diferença, como é o caso sobre ‘o que é uma sociedade feliz\avançada’

No contexto da sociedade indígena, no entanto, a felicidade é posta em outro lugar e os esforços são investidos em outros campos. A natureza não é objeto para ser simplesmente explorado. Nessa atitude de respeito, as sociedades indígenas chegaram a um equilíbrio perfeito, utilizando uma tecnologia que, comparativamente à do Ocidente, é muito simples. Por outro lado, se considerarmos a qualidade de vida alcançada por essas sociedades- em que ninguém tem mais que o

outro e há abundância e menos violência-, notaremos que elas são mais desenvolvidas que a não indígena. (MUNDURUKU, 2016. p. 49).

É neste cenário que encontrei elementos para construir uma proposta de trabalho pautada no viés da educação intercultural, que, também, era algo completamente novo para mim. Esse processo de reconhecimento das diferenças me colocava diante de um impasse, pois se para mim e os demais membros da escola eles eram outros, do lado de lá e pensando que estes povos sempre estiveram aqui, então somos nós que chegamos depois, e desconsideramos tanto a existência dessas pessoas como dos seus saberes, conhecimentos, enfim de sua cultura. Então o outro não são eles, sou eu, e quem é esse Brasil indígena.

O Brasil indígena reflete hoje as grandes e complexas contradições históricas enfrentadas na relação com o estado e com a sociedade nacional. Do ponto de vista da história colonial, o Brasil indígena foi e continua portando diferentes imaginários discriminatórios e excludentes. Tais imaginários reducionistas escondem o Brasil indígena real, com suas limitações, grandezas, potencialidades e oportunidades. O Brasil indígenas de pessoas e civilizações complexas e milenares, de cidadãos com vozes, direitos e agendas políticas próprias e diferenciadas entre si e com relação ao país, mas que clamam por atenção e interação com a agenda nacional. O Brasil indígena de grande e rica diversidade cultural, linguística e econômica que precisa ser conhecida, valorizada e promovida. (BANIWA, 2019, p. 18).

Dessa forma, entendemos que seja necessário instrumentalizar-se para combater essa forma de organização da cultura, e que essa tarefa passa pela busca de estratégias de proteção aos direitos humanos. É diante do entendimento do outro, respeitando as diferenças e combatendo as desigualdades impostas, que a alteridade nos orienta enquanto relações humanas.

1.6 A pesquisa

A contextualização do problema de pesquisa se deu em primeiro plano, no ambiente escolar onde o contato com os alunos Xavante despertou e se intensificou, corroborando para a realização deste trabalho. Entretanto, como relatado no texto, existe um processo que fundamenta a opção metodológica, desde a minha construção como elemento questionador de conhecimentos e conceitos sobre o outro, até a opção pela luta por uma educação que respeitasse a diversidade de culturas e sujeitos. Esse entendimento reforça a ideia de que a escola deve ser um espaço que de acordo com Brasil (1997) serve para reconhecer e valorizar a diversidade cultural, atuando sobre os mecanismos de discriminação, exclusão e entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação. Desse cenário nasce o

interesse pela pesquisa o que possibilitou muitos encontros, nos quais a cultura acadêmica entrou em contato com a cultura Xavante e vice-versa numa relação que é relatada neste trabalho e que poderá também ser vista e entendida por distintos olhares.

Com o objetivo de entender A Percepção de Estudantes Indígenas Xavante Sobre Processos de Escolarização em Escolas de Barra do Garças /MT foram construídos os seguintes objetivos específicos, cuja a função era dar suporte as atividades de pesquisa para atingir o objetivo proposto. Estes objetivos trazem a orientação das atividades que foram realizadas durante a preparação e a coleta dos dados, bem como da sua análise e entendimentos gerados a partir da sua execução. Inicialmente nos propomos a investigar como os alunos da Etnia Xavante se veem e como eles imaginam que são vistos pelos não indígenas, nas escolas não indígenas. De posse desta informação passamos a buscar informações sobre como eles percebem o processo educacional no qual estão inseridos e se existem ou não ações para amenizar os conflitos gerados neste processo. E por fim entender o porquê destes alunos buscarem uma escola urbana.

De posse destas informações foi construído um texto dividido em quatro seções que se complementam, pois dialogam tanto sobre o pesquisador, o pesquisado e a pesquisa em si. Na Seção 1 – Introdução – é apresentado o tema de pesquisa contextualizando-o, desde o local, passando pelos relatos sobre quem é pesquisador, como foi o encontro, quem é o outro e a pesquisa na qual se justifica o método e apresenta a estrutura do trabalho. A Seção 2 – Metodologia: a Vereda que me levou ao Araguaia para conhecer os Xavante – demonstra o caminho metodológico percorrido para a construção do objeto de pesquisa, bem como todas as etapas, desde a escolha do tema até a redação final da dissertação. Já na Seção 3 - Educação Intercultural: a presença dos alunos Xavante em escolas urbanas de Barra do Garças-MT – são abordados os conceitos de uma educação intercultural ao mesmo tempo em que se analisa a presença dos alunos Xavante nas escolas sob a luz da reflexão teórica destes conceitos. Nesta seção aventamos com base na teoria, refletir sobre o olhar da escola sobre a cultura destes alunos. E por fim na Seção 4 – A percepção dos alunos Xavante sobre o processo educacional – são abordados os dados obtidos na pesquisa em três momentos: a) na observação participante, que traz algumas situações vivenciadas no interior da escola e que passaram a ser realizadas a partir do momento em que elaborei o projeto de pesquisa. b) na roda de conversa com os alunos Xavante, momento em que eles relatam suas percepções sobre a educação escolar. c) Na análise de desenhos produzidos pelos alunos Xavante que se dispuseram a retratar suas percepções de uma forma mais lúdica.

SEÇÃO 2 METODOLOGIA: A VEREDA QUE ME LEVOU AO ARAGUAIA PARA CONHECER OS XAVANTE

Antes de adentrarmos no assunto referente a metodologia é válido ressaltarmos aqui sobre o atual momento de pandemia da COVID 19⁴ atravessado pelo Brasil. Dentre os tantos impactos que tivemos em nossas vidas, a minha vida acadêmica foi atingida de forma crucial em relação a proposta que eu tinha para a coleta de dados que pressupunha um contato direto com os participantes. Com o avanço do vírus e, conseqüentemente, do isolamento social, fez-se necessárias medidas alternativas, por exemplo, quanto as metodologias utilizadas no desenvolvimento da pesquisa, para preservação da saúde de todos os envolvidos. Assim a metodologia proposta inicialmente foi reorganizada de acordo com as medidas exigidas e embasadas em uma sólida base científica, respeitando, dessa forma, todas as orientações da OMS e órgãos de saúde competentes, quanto aos cuidados necessários para amenizar ao máximo a disseminação do vírus, e assim contribuimos para fortalecimento de ações para o enfrentamento da COVID-19. E principalmente, conseguimos realizar a coleta de dados com a mesma qualidade que planejamos inicialmente para ser presencial e que se realizou em parte virtual para o acompanhamento do pesquisador e ao mesmo tempo presencial com a colaboração do interprete que reuniu os alunos em segurança para que pudessem tanto dar os depoimentos quanto registrar suas percepções com a elaboração de desenhos.

2.1 Vereda: Escolher ou Ser Escolhido

A pesquisa de campo que realizamos durante esse trabalho remeteu-nos a reflexões anteriores ao seu acontecimento. Por quê, Para quem, Com quem, Quando, Como e Onde rondavam a preocupação com a estrutura mais adequada para nos alicerçar no desenvolvimento de uma pesquisa que havia sido planejada para vivências com muitas pessoas, principalmente com os estudantes Xavante. Durante essa caminhada, levando em conta o cenário da pandemia, essas provocações surgiam a todo instante, colocando em xeque

⁴ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um beta coronavírus descoberto em amostras de lavado bronco alveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero *Sarbecovirus* da família *Coronaviridae* e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2. (BRASIL, 2020).

o nosso, antes sólido, mundo vivenciado sempre na perspectiva presencial e que agora ganhava um novo modelo, o da manutenção à distância.

Neste contexto, fomos construindo a convivência à distância, para poder conhecer e registrar a percepção dos alunos Xavante e depois poder analisá-las.

Outro fator desafiante foi a posição de educador pesquisador acerca de um processo no qual se encontrava totalmente envolvido com conceitos e opiniões formadas, uma ilusão! Para realizar a pesquisa foi preciso me reorientar, no sentido de me tornar o sujeito-pesquisador a investigar minhas próprias vivências entrelaçadas com as vivências de outros sujeitos tão próximos, e ao mesmo tempo, tão distantes. Eu não dispunha nem do conhecimento sobre os sujeitos da pesquisa e nem das ferramentas para realizá-lo, mesmo assim, desejava fazê-lo.

Muitas eram as barreiras culturais que se instalavam nessa construção e, sobre algumas delas, só tive a dimensão quando me propus a estudar esse processo. Um dos desafios, talvez o maior, era me afastar do eu docente para que, dessa forma, não me deixasse afetar pelas convicções e emoções das minhas práticas pedagógicas como balizadoras de uma análise que não era minha, mas, também, era.

Japiassu (1975) afirma que não há objetividade absoluta. Também o cientista jamais pode se dizer neutro, a não ser por ingenuidade ou por uma concepção mítica. É neste envolvimento com o objeto de estudo que foi possível desencadear o meu interesse pela pesquisa, e ainda, garantir uma relação para que os estudantes Xavante se manifestassem, e me fizessem enxergar para além das minhas próprias percepções e convicções. Foi preciso então, dialogar com a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e com a perspectiva do método materialista histórico dialético, para entender sobre o processo de educação de jovens Xavante e quais suas concepções sobre o sistema de educação.

O método não era apenas um caminho, mas sim a possibilidade de desenvolver reflexões sobre a metodologia escolhida. Assim, cada autor escolhido, foi sobre a premissa de compor um quadro de referencial teórico metodológico, que respeitasse os sujeitos da pesquisa, como detentores de um conhecimento particular constituído de saberes próprios e tradicionais cunhados desde tempos imemoriais.

As leituras e reflexões trouxeram o entendimento, sobre a saída das aldeias em busca de formação escolar como consequência de anos de descaso, desde a colonização, que configura os discursos preconceituosos e discriminatórios para com os povos originários. Apesar de todos os percalços, observamos que existe uma luta que, historicamente, vem sendo travada, e produz um espaço de resistência, neste caso em especial, o chão da escola, no qual

os jovens Xavante permanecem e lutam por uma educação de qualidade, que atenda às suas necessidades, sem, contudo, deixarem de ser indígenas, povos originários.

Para a escolha do método, foi considerado primeiramente os sujeitos da pesquisa e o espaço no qual eles se inserem, qual seja, a escola urbana.

A Escola, que se coloca como neutra, tem por finalidade ensinar os valores, hábitos e costumes de uma determinada classe social, colocando-os como naturais e universais. Ao lado das informações chamadas científicas e mesmo embutidas nelas, temos uma ideologia que mostra o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau. A competição, a submissão à ordem estabelecida, o medo às autoridades, o respeito à hierarquia é mostrado e ensinado como se sempre tivessem existido e, portanto, passam a ser percebidos como naturais. É neste lugar que se aprende, com esses valores, a se tornar um "bom" e "respeitável" cidadão (COIMBRA, 1988, p.2).

A opção pela pesquisa qualitativa, proporcionou a compreensão do comportamento e experiências já vividas na escola, como parte do processo ensino/aprendizagem. Neste sentido, o referencial teórico nos serviu de base para fundamentar a observação participativa nos espaços onde a pesquisa aconteceu. Esses fundamentos foram necessários para uma melhor compreensão, sobre o entendimento do quanto a “Educação não indígena afeta um indígena”.

Já o materialismo histórico dialético, contribuiu no sentido de dar conta de estudar todas as interfaces do tema proposto para análise nesta pesquisa. Isso porque de acordo com Martins (2018) a investigação científica pode ser entendida como um processo de enriquecimento do pensamento do sujeito investigador, que se confronta com o objeto investigado em um processo de sucessivas aproximações, visto que as determinações não estão isoladas entre si. Elas estão articuladas dentro da totalidade do objeto, num verdadeiro sistema de mediações. Conhecer o objeto é alcançar suas múltiplas determinações e relações numerosas.

A metodologia para coleta de dados foi pautada na abordagem etnográfica. Esta abordagem de acordo com Dalmolin (2002) se enquadra como metodologias qualitativas possíveis que favorecem a comunicação entre os sujeitos da pesquisa trazendo novas contribuições, ao privilegiar a compreensão dos padrões culturais, desnaturalizando assim, as construções sobre a educação. A imersão no contexto cultural em estudo foi baseada no princípio da solidariedade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, em que o pesquisador ofereceu apoio às necessidades dos sujeitos quanto aos conteúdos e espaços de diálogos sobre a escola, e os alunos Xavante, ao aceitar se inserir nesse diálogo forneceram informações e suas perspectivas sobre o contexto em estudo.

No início de minhas reflexões sobre o processo educativo do qual fazia parte, buscava compreender como nele, os alunos Xavante, eram tratados, cheguei à hipótese de que tudo o que ocorria, era em função dos professores, não terem um processo formativo adequado para receber tais alunos na escola. Então, me reportei à análise do processo de formação continuada, e quais as suas contribuições, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas a serem utilizadas em sala de aula. Essas questões inquietaram-me e me levaram a questionar a instituição responsável, por nos orientar quanto a formação de professores na época, o CEFAPRO. De outro lado comecei a procurar em que momento os cursos de formação de professores, as licenciaturas, abordavam a preparação do graduando para atender as necessidades de cada aluno que adentrasse a sala de aula. Perguntas surgiam sobre como estavam se dando esses processos formativos e até que ponto atendiam os anseios e necessidades dos futuros e atuais educadores, que sequer imaginavam os desafios de uma educação intercultural.

Compreendendo que os alunos em geral, trazem consigo toda uma cultura, uma compreensão de mundo, e nesse sentido, no caso dos alunos Xavante, é preciso ressaltar que estes elementos se diferem radicalmente da cultura e compreensão de mundo da cultura ocidental cristã. Desse modo a formação dos professores, que não possuem quase nenhum conhecimento sobre a cultura Xavante e ainda não são preparados para vivenciar as diferenças acabam por não saber como agir diante dos alunos e muitas vezes os isolam das atividades realizadas em sala de aula.

É com esse cenário e a concepção construída enquanto coordenador que estudei, mas ainda dava os primeiros passos na elaboração de uma educação libertadora e inclusiva, que em breve conheceria pelo viés da lente do professor, a realidade vivida na escola.

A primeira vez em sala de aula como professor, foi no mínimo chocante. De um lado pairavam as histórias que ouvia dos professores e me fizeram imaginar, fantasiar uma imagem um tanto confortável sobre os alunos Xavante. Para os professores eles eram silenciosos e dispersos, então recomendaram que não me preocupasse com eles, pois estavam habituados a permanecerem calados e a reproduzir tudo o que fosse orientado. De outro estava eu preparando as aulas e fantasiando com o que encontraria em sala. Imaginei uma atividade em pequenos grupos, onde os alunos pudessem interagir com os colegas e resolver as atividades matemáticas em grupos. Elaborei as questões problemas e, então, aguardei o tão esperado momento em que veria os alunos Xavante, incluídos nos grupos de trabalho, discutindo sobre como poderiam elaborar cálculos para resolver os problemas matemáticos, de acordo com os enunciados.

Na sala de aula, a parte da divisão dos alunos em grupo foi tranquila, mas quando apresentei a tarefa percebi os olhares de todos os alunos Xavante. Eles revelavam uma outra realidade, não havia um entendimento do que havia sido enunciado pelo professor, e deste modo os alunos também não conseguiam se entender. Ali ficava claro para mim como professor que a língua portuguesa era a segunda língua para os Xavante. Assim, de um lado estava o professor, que não falava a língua Xavante, nem entendia a cultura dos jovens dessa Etnia. De outro, os jovens Xavante, que não dominavam o idioma oficial e nem compreendiam os rituais escolares. E no meio de tudo os outros alunos que também não entendiam a língua Xavante e tampouco a proposta do professor em envolvê-los numa atividade em que em última análise precisava estabelecer um diálogo.

Neste cenário de muitas incertezas pedagógicas sobre ensinar e aprender, primeira ou segunda língua, interpretações e diálogo, dificuldades e exclusão, meus questionamentos se ampliam. Como desenvolver uma educação respeitando as diversidades culturais existentes em sala, já que convivemos em um país de dimensões continentais, com tantas diferenças culturais? Como atuar em sala de aula, com tamanha pluralidade cultural? Como poderia ensinar matemática para Xavante e não Xavante de forma que eles pudessem dar a mesma resposta exigida pelo sistema escolar? Ao mesmo tempo eu pensava sobre a trajetória dos estudantes Xavante, as razões para que eles, diante de tantas adversidades permanecerem nas escolas fora da aldeia, o que havia levado esses estudantes a deixarem suas aldeias para buscar outras formas de educação? E por fim quais seriam suas percepções em relação a este processo vivenciado.

A situação vivenciada, me levou a criar algumas hipóteses para resolver essa situação, e uma delas, seria de que a educação no município de Barra do Garças, precisava de um olhar voltado para as especificidades daquela comunidade. Apesar do envolvimento, por parte da comunidade escolar, em relação a alteridade posta no âmbito escolar, são encontradas muitas dificuldades para atingir seus objetivos, é quase que uma constante, o debate por parte dos docentes a esse respeito. Esses professores buscam uma saída possível, porém a ausência de apoio por parte do estado tem dificultado o desempenho da atividade docente, um exemplo clássico é a falta de intérprete em sala de aula, que não é assegurada nas escolas de Mato Grosso.

Contrapondo assim o ensino ofertado nas aldeias, a qual possui amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que em seu artigo de número 78, aborda sobre a oferta de ensino aos povos indígenas:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrado de ensino e pesquisa, 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-índias (BRASIL, 1996).

Sobre tudo é válido ressaltar que há iniciativas por parte de alguns, como é o caso de alguns professores da rede, que desenvolvem atividades, buscando inserir palavras em Xavante e, por vezes, até ensinando algumas com o auxílio desses (as) alunos (as), entretanto, em Mato Grosso, não existe uma política estadual que atenda a necessidade dos alunos Xavante. Já no estado de Goiás, a presença de um professor intérprete foi instituída a partir de um plano piloto no município de Aragarças, construído com a participação de professores e estudantes indígenas, equipes gestoras da rede estadual de ensino e da Gerência do Campo, Indígena e Quilombola da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUCE-GO), pesquisadores e professores da Universidade Federal de Goiás e FUNAI. Este grupo elaborou uma política de inclusão a diversidade cultural linguística para a rede escolar do Estado de Goiás. Em relação aos Xavante, a SEDUCE realiza acompanhamento da aprendizagem a 26 estudantes e oferece atendimento especializado de intérprete da língua materna a 19 estudantes indígenas matriculados em turmas vinculadas a escolas não indígenas, no município de Aragarças, jurisdicionado a subsecretaria regional de Piranhas.

A SEDUCE – GO, buscou currículos sendo de professores Xavante com domínio na língua Xavante e língua portuguesa, com a melhor formação possível (sabendo que os indígenas estão chegando ao curso superior recentemente) e de acordo com respeito a cultura e os clãs. O líder Xavante foi convidado a participar desta equipe de professores intérpretes e buscar perfil de professores indígenas. No ano de 2015 estes profissionais foram contratados como apoio, pois, até então não tinha a função de professores intérpretes a língua materna. Em 2016 a função de professor intérprete foi criada. (SOUZA, 2017, p. 48).

Os profissionais continuam atuando na rede escolar do estado de Goiás e, mesmo durante a pandemia, continuaram a atender os alunos, o que facilitou a permanência tanto dos estudantes quanto deles no sistema de ensino, embora com todas as restrições de isolamento, uma vez que o contato passou a ser virtual. Alguns alunos foram para as aldeias e como o professor intérprete, é Xavante, também foi para a aldeia e conseguiu orientar os alunos para continuarem seus estudos de forma remota.

Em Goiás, há 186 estudantes indígenas, dentre os quais 92 estudam na cidade e 94 são matriculados em escolas indígenas. A rede estadual de ensino possui 14 escolas

regulares com estudantes indígenas, em Goiânia, Aragarças, Goiás e Jataí. Esses estudantes são acompanhados por um dos 46 professores intérpretes da Seduc. (GOVERNO DE GOIÁS, 2020, p. 1).

Ao observar, por um lado, a presença deste profissional e, de outro lado, constatar a não presença deles nas escolas onde atuei tanto como coordenador e ou professor, constatei que existe uma distância significativa, entre o que se ensina para estes alunos e a forma como eles entendem o que está sendo ensinado. A falta de comunicação pelo desconhecimento do português por parte do aluno Xavante, e da língua Xavante por parte dos profissionais da escola cria um abismo cultural que reverbera numa relação de estranhamento.

É comum que ocorram momentos de estranhamento quanto às características do outro grupo, seja em seu modo de falar, agir ou interpretar a realidade. Dessa forma, podem ocorrer reações de afastamento ou de aproximação. O choque cultural ocorre dentro de toda a humanidade em diversos momentos, mas é bastante evidente na época da globalização. (FERREIRA NETTO, 2018, p. 02).

Na perspectiva antropológica, o estranhamento é visto como estratégia metodológica para dar ao estudo a possibilidade de um afastamento do outro e, com isso, ter melhor capacidade de análise. Nessa direção, a relação com o outro poderia garantir a alteridade do sujeito, que teria a sua identidade reconhecida na negação de si em função do que o outro é. Essa perspectiva, também, poderia garantir a possibilidade de manifestar e compreender as diferenças culturais e, assim, respeitar a diversidade cultural e sua realização enquanto multiculturalismo.

O estranhamento, na perspectiva de Laplantine (2000), permite ao pesquisador olhar a cultura do outro e a sua própria cultura de forma diferente, ou seja, não mais a partir das pré-noções e/ou preconceitos, mas reconhecendo que a sua cultura não é tão familiar e, portanto, precisa também ser estudada; e que a do outro já não se apresenta sob a forma de cultura exótica como concebida, até então. Deste modo, a partir da “prática do estranhamento”, deixamos de ser cegos em relação à cultura do outro, e deixamos de ser míopes em relação à nossa própria cultura.

Entretanto esse processo tem uma duplicidade de sentidos, já que o estranhamento pode ser entendido também como divisão, usado para reforçar as desigualdades. Caso aconteça dessa maneira, se estabelece uma hierarquia cultural, na qual a perspectiva etnocêntrica vai dar elementos para manifestações pejorativas em relação a cultura do outro, no que tratamos, essencialmente, se essa estiver associada aos povos originários, ou que não tenha a mesma projeção globalizada.

Numa terceira via temos a concepção Marxista, que trata o estranhamento como um processo de desumanização do trabalho. Este processo, de acordo como Ranieri (2001) ocorre

a partir do momento em que se tem a produção e seus produtos como alvo da apropriação por parte de um segmento social distinto daquele que produz, tem-se igualmente o estranhamento, na medida em que esse conflito, essa oposição entre apropriação e expropriação é aquela que funda a distinção socioeconômica e, política entre as classes.

Com base nesta reflexão metodológica, outras inquietações ressurgem e coloco-me a pensar nas consequências sobre a escolha do método e, como isso, pode interferir nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e me pergunto: será que é possível ter um entendimento da percepção dos alunos Xavante sobre o processo de escolarização não indígena no município de Barra do Garças (MT), a partir das leituras sobre o processo de estranhamento? Ou será que esse processo de estranhamento pode conduzir ao fortalecimento das desigualdades como condição posta, da qual nada se poderá fazer além de reconhecer que existe uma desigualdade.

Para responder essas indagações, organizamos uma abordagem de pesquisa que, em primeiro lugar fosse criado espaço para se ouvir a voz dos Xavante. Na sequência, que a análise das suas percepções encaminhasse para uma leitura, que, mesmo não dando conta de compreender toda a dimensão das suas falas, ainda assim se apresentaria como leitura de um mundo de sentidos e significados que pertencem ao outro, ao diferente de mim. E por fim, que os outros precisam ser ouvidos e não apenas acatados dentro do processo de educação, que tenha por objetivo o pertencimento e não apenas a inserção no espaço escolar.

2.2 Abordagem de Pesquisa

Como já anunciamos, para realizar esta pesquisa usaremos a abordagem qualitativa, a qual possibilita fazer uma análise das informações diretamente com os sujeitos da pesquisa, auxilia a retratar os participantes e os espaços onde a pesquisa acontece. Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), caracterizam a pesquisa qualitativa, afirmando que, na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

É sempre interessante a preocupação com a imparcialidade na pesquisa e análise dos dados, todavia, é sabido que não há neutralidade na pesquisa. Não existe neutralidade científica em pesquisa alguma, e menos ainda, em investigações vinculadas a projetos

vinculados às práticas sociais. No entanto, realizar um trabalho de partilha na produção social de conhecimentos, não significa o direito a pré-ideologizar partidariamente os pressupostos da investigação e a aplicação de seus resultados (BRANDÃO e BORGES, 2007).

Ainda assim, a escolha por um método tem em si a opção pela realização de uma pesquisa aberta ou fechada, nos ideais e percepções do pesquisador. Ademais, o método materialista dialético, conforme disposto por Marx (2011), não ignora a relação existente entre sujeito investigador e objeto investigado. Deste modo, a nossa opção se pauta na reflexão sobre uma realidade, de modo que seja possível conhecer, pensar e propor interferências que promovam a transformação em outras realidades. Neste sentido, uma pesquisa que esteja pautada nos pressupostos da corrente materialista histórico-dialética, tem como base, o entendimento de que seja possível fazer uma leitura de mundo, construída pelas percepções sociais do lugar onde o fato ocorre. Segundo Paulo Freire (1991) a leitura de mundo é uma percepção que antecede a leitura da escrita. Mas é a escrita o espaço de reflexão e transformação do mundo em que o sujeito vive.

Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus nexos causais. Apreende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise o que é autêntico hoje pode não ser amanhã para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido. (FREIRE, 1967, p. 98).

Outro fator relevante acerca da opção pelo materialismo histórico dialético, é o destaque dado às categorias de análise como recurso para compreensão do objeto de estudo. A primeira categoria, pautada na teoria de Saviani (1991), diz respeito à concepção de problema da investigação científica que não se reduz a um questionamento de pesquisa, mas sim no confronto teórico, entre o conhecimento já alcançado pela humanidade a respeito dos processos naturais e sociais, e aquilo que ainda se faz necessário conhecer.

Portanto, há que se destacar aqui que o problema de pesquisa é fundamentalmente a expressão teórica que sintetiza elementos de conhecimentos teóricos alcançados em pesquisas científicas já realizadas e necessidades humanas permanentemente existentes na prática social concreta (PINTO, 1979).

A segunda possibilidade de categorização se refere à dialética, cujo conceito pressupõe o movimento, posto que considera todas as coisas em movimento, relacionadas umas com as outras. Nessa perspectiva, “a dialética é caracterizada pelo movimento ao formar uma tese e uma antítese, que possam através desse movimento demonstrar versões diferentes sobre o mesmo assunto” (GADOTTI, 1997, p 16). Neste movimento é possível, a partir das reflexões, concluir e elaborar uma síntese. Entretanto a síntese não é o final do processo, mas uma parte que poderá ser questionada ou mesmo refutada, e assim engajar-se num movimento cíclico da produção de conhecimento.

A terceira categoria, se baseia na perspectiva de que um ciclo de produção de conhecimento, deve ter como função a transformação da realidade ou a luta para que os saberes não se solidifiquem como verdades absolutas e cristalizadas. Frigotto (2008), ressalta que ao realizar esta opção metodológica se estabelece a necessidade de demarcar uma postura, que enquanto práxis, possibilita novas sínteses no processo do conhecimento da realidade histórica.

Sob essa abordagem, assumimos a postura de realizar um trabalho, que tem na base do seu objetivo maior, gerar um conhecimento crítico, capaz de realizar interferências no processo, posto que seja inegável o posicionamento, de que, pesquisador e pesquisados são transformados ao serem chamados a falar sobre suas percepções de qualquer processo, ainda mais se este abrange a área de educação.

2.3 Fundamentos Metodológicos

A opção metodológica deste estudo é pautada na abordagem qualitativa entendendo que a mesma possui características que se adequam a este tipo de pesquisa.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetos buscado pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados, os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo de pesquisa para todas ciências (GERHADT; SILVEIRA, 2009, p.32).

Teremos por referência o método proposto pela etnografia tradicional de (Geertz, 1989; Lévi-Strauss, 1988). É nesse sentido que enquanto pesquisador compreendo a importância de apreender, compreender as constituições da essência que tornam compreensíveis os costumes, as organizações e os procedimentos.

[...] a etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade (frequentemente escolhidos, por razões teóricas e práticas, mas que não se prendem de modo algum à natureza da pesquisa, entre aqueles que mais diferem do nosso), e visando à reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles; ao passo que a etnologia utiliza de modo comparativo (e com finalidade que será preciso determinar em seguida) os documentos apresentados pelo etnógrafo (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 14).

Entretanto para tal estudo com povos originários há de se considerar que.

Todavia, como no estudo da cultura a análise penetra no próprio corpo do objeto, isto é, começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las –, a linha entre a cultura (marroquina) como um fato natural e cultura (marroquina) como entidade teórica tende a ser obscurecida[...]. Resumindo, os textos antropológicos são eles mesmas interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura (GEERTZ, 1989, p. 25).

Da mesma forma observamos as mais modernas como as de (Erikson, 1992; Mehan, 1992; Willis, 1977). Estes autores defendem que uma pesquisa etnográfica envolve um período de observação de no mínimo um ano. Este período se faz necessário para que o pesquisador possa entender e validar o significado das ações dos participantes, de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas pesquisadas dariam a mesma ação, evento ou situação interpretada.

2.4 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos seguirão dois momentos que interagiram entre si, posto que ambos se articulam no fazer científico: a pesquisa bibliográfica para fundamentação teórico-metodológica e a pesquisa de campo para a coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica foi um momento de suma importância para acessar a teoria que nos preparou para uma leitura mais ampla e aprofundada do objeto de estudo. Na medida em que realizamos a busca pelos referenciais teóricos publicados impressos e ou eletronicamente, observamos que estes escritos, como artigos científicos, livros e páginas de *websites* sobre o tema, ampliam a capacidade de análise de um fato que antes só era possível relatar. A busca nas plataformas da Biblioteca Digital da Universidade do Estado do Mato Grosso, UNEMAT e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD, resultaram em achados sobre produções científicas próximas ao nosso objeto. A utilização dos materiais encontrados serviu de base durante todo o nosso trabalho, desde a reorganização da metodologia até a análise de dados.

A seguir são apresentados os quatro descritores utilizados para a pesquisa nas bases de dados já mencionadas.

Quadro 1- Descritores utilizados para a pesquisa.

1º	Alunos Indígenas em escolas Urbanas.
2º	Cosmologia xavante.
3º	Xavante na cidade.
4º	Educação xavante.

A escolha das dissertações e tese que se seguem, se deram devido à proximidade pelo objeto de pesquisa.

1º- Alunos Indígenas em escolas Urbanas. Foi localizado a dissertação de Mestrado: “Educação e Urbanidade indígena: nas Fronteiras Xavantinenses”, de autoria de SERPA, Aila Oliveira, realizada em uma escola pública do município de Nova Xavantina (MT) no período de 2016 a 2017, tendo a (UFMT) como instituição realizadora. Este trabalho buscou compreender a relação e a interação entre os A’uwe (Xavante) e os gestores e professores e se a escola reconhece a sua importância na formação Xavante. A pesquisa de tipo etnográfica, teve como objetivo entender como se dá essa relação. Cultura, alteridade, identidade e interculturalidade foram os conceitos centrais para o entendimento das relações interétnicas, e formação das fronteiras em que essas relações ainda hoje acontece.

O autor tem sua pesquisa fundamentada em teóricos como: Abramo (1979), Abramovay (2003), Agier (2001), Almeida (2003), Azevedo (2011), Bandeira (1995), Baniwa (2006), Barth (1998), Bartolomé (2006), Berger (1995), Both (2006), Bourdieu (1989, 1997) e Brandão (1986, 1999), dentre outros.

Serpa (2017) destaca algumas das possíveis causas para a formação de fronteiras étnico raciais: a falta de formação para os educadores e não reconhecimento da diversidade por parte dos discentes.

2º- Cosmologia xavante. Para este descritor foi encontrada a dissertação: “Os Xavante e sua História pelo Olhar dos Salesianos Bartolomeo Giaccaria e Adalberto Heide”, escrita por SILVA, Luilton Sebastião Lebre Pouso da, em 2017 na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

Neste trabalho de mestrado Silva (2017) analisou como os olhares de Bartolomeu Giaccaria e Adalberto Heide, contribuíram para o entendimento sobre a cosmologia Xavante,

e suas tradições antes baseadas na oralidade, mitos e sonhos. A importância da elaboração de fontes documentais com ilustrações de próprio punho dos Xavante, vídeos, relatos orais, fotografias e como colaboraram sobre a escrita da história Xavante (por brancos).

Essa pesquisa se deu mediante a análise de três escritas de Giaccaria e Heide: “Xavante (Auwê Uptabi: Povo Autêntico)” (1972), “Jeronimo Xavante Conta” (1975a) e “Jeronimo Xavante Sonha” (1975b);

3° Descritor: Xavante na cidade. Sobre esse descritor foi localizado a dissertação de mestrado: “Educação indígena procurando dialogar com a educação escolar indígena”. De autoria de TSAWEWA, Martinho Tsire Edi, tendo como instituição a UNEMAT no ano de 2016.

Objetivo com este texto, buscar entender como acontece a relação entre aluno escolas e suas compreensões sobre sua própria cultura e a importância da continuidade da mesma. A pesquisa de cunho etnográfico por ser necessário observações em seus locais de convivência e por nos aproximar mais de nosso objetivo.

Tsawewa (2016) buscou entender as duas realidades Educação Escolar Indígena e Educação, refletindo sobre o tema juntamente com os alunos e ao final lançou uma proposta pedagógica que atendessem aos anseios de uma educação de qualidade e que sobre tudo respeitasse a etnia Xavante.

O autor tem sua pesquisa fundamentada em teóricos como: Brandão (2002); Brasil (1993, 1994, 1988, 1996)); Rnei (2005); Carrara (1997); Giaccaria (1972, 1984); Grupioni (2003); Revista em Aberto (2003); Karasch (1780-1889); Carneiro, (1992, 2009); Lachnitt (1988, 2002), Leontiev (2004); Lopes (1984; 1986; 2002); Lopes, Carneiro, (1992, 2009); Maybury (1984); Marx (1985).

4° Descritor: filosofia e educação xavante. Para este descritor foi encontrado a tese “Os artefatos e mentefatos nos ritos e cerimônias do Danhono: por dentro do octógono sociocultural A'uwê/Xavante”. Este trabalho tem como autor; SILVA, Adailton Alves da, e foi realizado na Instituição: (UNESP) Universidade Estadual Paulista no ano de 2013.

Silva (2013) buscou através da convivência entender/compreender a articulação entre os mitos, ritos e cerimônias e saberes matemáticos do povo. Formando uma visão teórica/metodológica/epistemológica dos saberes e fazeres do povo A'uwê/Xavante a partir do seu funcionamento no interior da cultura. A realização desse trabalho etnográfico realizou-se de 2006 a 2010 nas aldeias pertencentes à Terra Indígena Pimentel Barbosa. Diante dos

fatos com esse trabalho mostrou-nos de como são imbricados os saberes e conhecimentos à cultura Xavante, e de como são singulares seus saberes.

A base teórica foi formada com autores, tais como: Boff (2001, 2006), Caillois (1979), Campos (2001), Cardona (1985), Carrara (1997, 2002), Viveiros de Castro (2002, 1996), Certeau (2007), Clastres (1982, 2003), Cliford (2002), D. Ambrósio (1999, 2004).

Mediante estudo sobre as obras acima citadas, observamos a convergência quanto ao reconhecimento sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes em se trabalhar uma educação de cunho intercultural. Como sabido, compreendemos que está lacuna se dá também na formação inicial dos envolvidos, e nesse sentido a falta de políticas públicas contribuem para o agravamento. A realização desse trabalho é de importância impar para compreensão, de como vem se construindo pensamentos no viés de nossa pesquisa, e nesse sentido deixa claro a importância para uma melhor compreensão da atual realidade dos alunos Xavante em escolas urbanas.

Em relação à pesquisa de campo foram considerados dois momentos, sendo o primeiro, um relato sobre as vivências com os alunos Xavante, levando em conta os aspectos culturais e as circunstâncias em que se dá o encontro e as vivências escolares. Nestes espaços ocorreram muitas situações que intensificaram a necessidade de procurar por conhecimentos que pudessem auxiliar no entendimento da dimensão de tais eventos para a vida dos envolvidos, principalmente dos alunos Xavante.

No segundo momento, foi realizada uma roda de conversa e uma produção artística retratando o entendimento dos alunos sobre os sentidos e significados da escola em suas vidas. Este evento foi semipresencial e contou com 3 alunos e 5 alunas Xavante, assessorados por uma professora e um intérprete para o acompanhamento do pesquisador via internet. Durante a roda de conversa os alunos trataram dos seguintes assuntos:

1. A primeira atividade desenvolvida foram dois desenhos, cada aluno (a) recebeu uma mesma folha de cartolina, que foi dividida ao meio com um risco, a proposta inicial era que, de um lado desenharam a aldeia e do outro lado a escola na cidade.

2. A segunda atividade centrou em algumas perguntas que nos direcionassem no caminho de sua concepção quanto às escolas não indígenas.

Em relação à primeira atividade, isto é, à produção artística, os alunos Xavante foram orientados a produzir desenhos, retratando o que eles entendiam como escola da cidade, e outro desenho retratando a aldeia. Este momento da coleta de dados foi registrado via gravação na Plataforma google meet, e os dados foram transcritos para a análise que se fez na terceira seção. Os desenhos com legendas, também, devem compor esta parte do trabalho.

A análise dos dados, seguindo a premissa da pesquisa qualitativa, se deu por duas estratégias: 1. Uma feita via relato reflexivo sobre a vivência com os Xavante e 2. Outra pela apresentação das falas, ações, interações e reações dos sujeitos enquanto era realizada a coleta dos dados. Flick (2009, p. 291) diz que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”, em outras palavras, tornar visíveis os dados de maior profundidade, de forma a alcançá-los e expô-los em concordância com os objetivos propostos. O material gerado a partir dessas estratégias de sistematização e análise, estão no texto como resultados da pesquisa.

Com essa pesquisa, buscamos facilitar quanto ao entendimento dos docentes e comunidade escolar, com relação a percepção dos alunos Xavante sobre o processo de escolarização não indígena vivenciado por eles. E dessa forma fortalecer a perspectiva de uma Educação de cunho intercultural.

SEÇÃO 3 - EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A PRESENÇA DOS ALUNOS XAVANTE EM ESCOLAS URBANAS DE BARRA DO GARÇAS-MT

3.1 A Escola e o aluno Xavante

O objetivo deste capítulo é refletir sobre os processos de escolarização que se estabelecem a partir da presença dos alunos Xavante nas escolas urbanas do Município de Barra do Garças, MT. O contexto onde se localiza a escola, é organizado pedagogicamente para atender um perfil pré-estabelecido de aluno, ou seja, um sujeito que habita a cidade e que deve ser formado numa cultura, que lhe proporcione e promova tanto a capacitação para o mercado de trabalho e quanto a sua formação um cidadão conhecedor dos seus direitos e deveres sociais.

As escolas urbanas, notadamente as públicas, se pautam num currículo estabelecido pela legislação e princípios organizacionais do Estado. A meta desse tipo de currículo é a produção de um trabalhador, mas que em tese, apresenta a ideia de uma formação acadêmica e profissional destinada ao sucesso como podemos conferir:

O processo, denominado ensino/aprendizagem tem a função de garantir o acúmulo e domínio dos conhecimentos necessários à formação de indivíduos capazes de enquadrar-se na sociedade de acordo com suas leis, quais sejam elas, morais, religiosas, econômicas, sociais e outras. A escola é dada a função de preparar os indivíduos para a vida coletiva, sendo que para isso a condição primeira é constituir-se como cidadão produtivo, habilitado para o consumo para fazer parte da sociedade a que pertence. O tempo também se caracteriza como sequência e evolução no qual há necessidade de vencer obstáculos e conquistar promoções em determinados espaços (SELUCHINESK e CASTORINO, 2015, p. 32).

Essa escola, ainda que atenda uma estrutura de organização voltada para um modelo pré-estabelecido de educação hegemônica, também, é espaço de produção de conhecimentos onde se pode promover a reflexão sobre a função da educação.

Assim, é possível identificar nesse espaço, geralmente, defendido como neutro e promotor de um ensino laico, tanto atividades educativas promotoras da liberdade, quanto repressoras e formativas do sujeito trabalhador e submisso às ordens sociais estabelecidas pelo sistema capitalista.

A partir do pressuposto de que existem duas concepções de educação nesse ambiente, as identificamos, neste trabalho, como a primeira sendo a educação conservadora e a segunda à educação libertadora.

A primeira, a educação conservadora\bancária. Essa desempenha o papel de ferramenta de dominação e manutenção de uma classe sobre outra, ela tem como meta ludibriar, alienar, ocultar a realidade vivida pelo trabalhador, criando dessa forma uma falsa realidade, para que ele não reconheça sua situação social de oprimido.

Nessa perspectiva, quem define os conteúdos, o currículo, é o Estado, que obedece e integra a superestrutura, servindo aos interesses da classe dominante, que tem o papel de controle sobre os trabalhadores. Dessa forma, acolher as sugestões instruídas por essa escola aos trabalhadores, acaba por formar uma falsa consciência, alienando-os e tornando-os, meros homens unilaterais.

Falar da realidade como algo parado, estático compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1987, p. 33).

A segunda é a escola libertadora, que busca humanizar, desalienar, tornando o cidadão um sujeito crítico, capaz de questionar e buscar ações que levem a superação da alienação imposta. Ainda que não seja muito presente no Ensino Básico, e que faça parte do discurso do Ensino Superior, notadamente dos cursos de pós-graduação, a educação libertadora proposta por Paulo Freire (1987) é uma alternativa possível para atender a necessidade de diálogo entre quem ensina e quem aprende. Essa concepção de ensino quando vivenciada por alguns profissionais da educação, e em contraposição a escola conservadora\bancária, tem buscado a formação do homem omnilateral.

A formação omnilateral pode ser o meio para a superação da fragmentação do homem moderno que deixou de refletir para apenas fazer, mas para isso precisamos conhecer o que é formação omnilateral e nos apropriarmos dela enquanto sujeitos comprometidos com a humanização dos outros. Comprometimento que não nasce do nada, mas surge das práxis conjunta no trabalho, na escola, na comunidade. Por isso, o homem contemporâneo deve ser um ser menos técnico e pragmático, formando-se mais unitário e humano. (DUARTE, OLIVEIRA, KOGA, 2016, p. 14).

Essas duas formas de educação se contrapõem, constantemente, nessa arena chamada escola, pois há ali também a presença de no mínimo dois educadores. Temos o educador conservador, que assim como a educação conservadora, defende mesmo que inconscientemente pela sua forma alienada de ser, a ideia do opressor sobre educação escolar. E o educador humanista, que deve proceder da seguinte forma:

Um educador humanista é antes de tudo um revolucionário. Sua ação, identifica-se, desde logo, com a dos educandos e deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 1987, p. 35).

É neste espaço de contradições que os alunos Xavante procuram encontrar, nas escolas de Barra do Garças, uma possibilidade de realizar seus estudos. Como essas escolas são planejadas para atender um perfil de aluno, notadamente ocidental, falante da língua portuguesa e com hábitos e costumes urbanos, o aluno xavante, assim como outros alunos que não se enquadram no perfil, vão viver à margem do processo educativo. Isso se deve ao fato de que uma das características da escola conservadora\bancaria é de que o espaço educativo se destina à formação de uma cultura hegemônica dita “civilizada” e, por assim dizer, todas as demais culturas se tornam elementos a serem superados.

O processo civilizador escolar tem o intuito de disciplinar e doutrinar comportamentos, tais como os modos de pensar, falar, ouvir, respeitar, agir e de se relacionar social e hierarquicamente, tomando-se por molde determinado estereótipo de comportamentos considerado “ideal e civilizado” frente à “alta cultura” da sociedade (BOTO, 2010, p. 2).

A presença dos alunos Xavante nas escolas de Barra do Garças deveria impulsionar e se caracterizar como um processo educacional com diversidade multiétnica e, conseqüentemente, multicultural. Nesse sentido esse fator poderia ser entendido como riqueza de saberes e conhecimentos como apregoa a LDBEN de 1996, em seu, Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

Inciso VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; apregoa que, ao delegar aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de respeitar as normas comuns e as do seu sistema de ensino, bem como de se articular com as famílias e a comunidade e criar o processo de interação da sociedade com as escolas (BRASIL, 1996).

Entretanto o currículo escolar tem bases em diretrizes curriculares definidos pela BNCC (2018) na qual se estabelece o que deve ser ensinado de forma que todos os alunos das escolas do país, independente da sua localização e ou frequentadores, tenham no mínimo 70% de similaridade entre os conhecimentos trabalhados. Os 30% restantes devem ser destinados as especificidades estaduais e municipais, contemplando assim a comunidade escolar local no que tange aos planejamentos, como refere a própria BNCC.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos –

como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2017, p. 15,16).

Entretanto, neste cenário, a Educação Indígena sequer foi tratada na reformulação das diretrizes curriculares. Assim o aluno Xavante que se desloca da aldeia para a escola urbana, e que traz consigo uma cultura e saberes diferenciados, modos de ser, de comer, de vestir, de amar, de falar... vão ser confrontados com estas duas formas de educação. Quando ele participa de um modelo conservador\bancária, que não leva em consideração a sua realidade e conhecimentos, conseqüentemente, terá maior dificuldade para socialização e participação nas atividades desenvolvidas. No entanto, se neste espaço, for oportunizada uma educação de qualidade, libertadora, transformadora que respeita a diversidade culturais, saberes e conhecimentos, os alunos Xavante e outros, que não se adéquam ao perfil padronizado, poderão se sentir parte do processo educativo.

A foto a seguir reporta-se a um desses momentos. Esse vivenciado em um laboratório de aprendizagem de matemática, com os alunos (as) da UFMT de Pontal do Araguaia, em parceria com a escola José Ângelo de Barra do Garças. Esse projeto foi desenvolvido buscando minimizar a defasagem de conteúdos existentes, quanto aos conteúdos de matemática referentes ao ano letivo de 2019. Como podemos observar encontram-se os alunos da UFMT, que desempenhavam o papel de tutores, e os alunos do terceiro ano do segundo ciclo “sexto ano”, enquanto desenvolviam algumas atividades lúdicas referente aos conteúdos trabalhados.



Figura 1: Foto dos alunos do terceiro ano do segundo ciclo “sexto ano”, da Escola Estadual José Ângelo, durante a atividade de Matemática através de jogos, desenvolvida por alunos do curso de matemática da UFMT de Pontal do Araguaia e os educadores. **Fonte:** (ROSA, 2019).

Quebrar a rotina e proporcionar momentos de interação interétnicas, não constitui tarefa fácil, considerando a dificuldade em relação ao idioma oficial por parte dos alunos Xavante. Porém, quando possível, tem demonstrado grande avanço em relação a troca e construção de conhecimento mediada por alguns poucos professores, que mesmo sem formação para tal, buscam construir essa ponte.

Conforme afirma Freire,

Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimento” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objetivo cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscente, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p. 39).

O trabalho docente tem sido confrontado com as indagações, que mostram a fragilidade do sistema de educação de reconhecer a diversidade cultural existente em sala, de reconhecer importância da cultura no currículo, assim, como, de buscar orientações multiculturais às suas práticas. Então, como podemos trabalhar com esse aluno? Como desenvolver os conteúdos com discentes com culturas específicas com costumes tão singulares? Reflitamos:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes. Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes. Houve um tempo em que a resposta se abrigava, segura de si, no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envolvidos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que nós os humanos, somos diferentes de fato, porquanto temos cores diferentes na pele e nos olhos, temos sexo e gênero diferentes além de preferências sexuais diferentes, somos diferentes na origem familiar e regional nas tradições e nas lealdades, temos deuses diferentes, diferentes hábitos e gostos, diferentes estilos ou falta de estilo; em suma, somos portadores de pertença culturais diferentes. Mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. *The right to be different*, é como se diz em inglês o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motivamos muito mais, em nossas demandas, em nossas condutas, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (PIERUCCI, 1999, p. 7).

Reconhecer a diversidade cultural, entender a diferença como riqueza seria o primeiro pressuposto para uma educação que pudesse não apenas garantir o acesso dos alunos Xavante, mas sim a permanência de forma participativa. Aqui seria importante falar da minha

pesquisa, que trata, justamente, das condições de produção do deslocamento desses sujeitos para a cidade...

Nos modos de identificação do sujeito indígena, produzindo sentidos, a cidade vai adquirindo a sua significação. Barra do Garças não se separa da presença indígena; é impossível pensar a cidade sem esse sujeito; ele está nela e é constituído nas diversas maneiras de presença, historicamente: no imaginário colocado ao passado (memória), no conflito, na luta pelo espaço urbano em que se inscreve o preconceito, a negação, mas abre possibilidades para outros sentidos (BORGES, 2018, p. 63).

Vencida a barreira da diferença cultural, a presença dos alunos Xavante, ainda, precisa superar outras dificuldades que são enfrentadas por ambos os lados. De um lado, o professor, que não fala a língua Xavante, nem entende a cultura dos jovens dessa Etnia. De outro, os jovens Xavante, que não dominam o idioma oficial e nem compreendem os rituais escolares.

Os povos indígenas segundo Grupioni (1995) no contexto atual de inserção nos estados nacionais têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Ainda que possa parecer uma ameaça à manutenção dos seus modos de vida, foi condição para que eles passassem a ser entendidos como pessoas de direitos para decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário.

Entretanto, por diferentes razões, nem todos os indígenas têm permanecido nas suas áreas e, conseqüentemente, frequentando as suas escolas. Muitos jovens se aventuram a viver nas cidades para estudar em escolas que não estão preparadas para atender as particularidades do processo de aprendizagem desses povos, e nem mesmo para garantir seus direitos a uma educação que atenda às suas necessidades.

Ainda que haja a preocupação e reconhecimento da necessidade de criar e manter escolas indígenas, em relação aos alunos que saem das aldeias isso não ocorre. A inserção dos alunos indígenas no ensino fundamental e médio em escolas urbanas, é um processo que não está previsto, pelo menos não nos currículos escolares destas escolas. Isso gera uma situação em que se reforça o pressuposto de Santos (2010, p. 31), sobre o fato de que a desigualdade dos diferentes enquanto humana é a forma mais radical de produção das desigualdades. Quando o indígena passa a ser um estudante das escolas urbanas, sofre discriminação por não falar o português fluente, passando por tratamentos e olhares de reprovação e julgamentos preconceituosos por parte, até mesmo, de alguns professores.

Nesta perspectiva se encontram os alunos Xavante, que estudam na cidade de Barra do Garças e se veem excluídos no processo de sua escolarização, principalmente pelo diferencial entre a cultura vivenciada na aldeia e a cultura da cidade. Esse fato é determinante para que um número significativo de alunos Xavante que adentra nas escolas todos os anos, acabe abandonando-as. Esta situação se deve a alguns fatores que não são atendidos, como a necessidade da mudança na dimensão pedagógica das instituições, principalmente por meio da “capacitação específica de professores e gestores das escolas para o trabalho com indígenas” (PAULINO, 2008, p. 149); da revisão de conteúdo, métodos e modelos educacionais, no sentido de planejar e executar uma proposta de escola indígena diferenciada; da “formação dos professores para maior conhecimento sobre questões da história e cultura indígena, em relações étnico-raciais” (JODAS, 2012, p. 126); e da implementação de “medidas de avaliação direcionadas ao acompanhamento pedagógico desse aluno, incentivando-o a participar de eventos que contribuam com a sua formação” (PEREIRA, 2011, p. 151).

Neste contexto em que se pressupõe a execução de um processo de ensino aprendizagem, temos uma situação dúbia, na qual de um lado está o que vive o aluno indígena e do outro o que preconiza a escola.

Para frequentar as escolas urbanas os alunos Xavante dividem o tempo entre a cidade e a aldeia, tornando ainda mais complexo o seu aprendizado. O calendário das escolas urbanas não está preparado para atender este aluno, que, por ter outra percepção de mundo e, conseqüentemente, outro entendimento da dinâmica existencial, não consegue se adaptar aos moldes de nossa sociedade não indígena, portadora de outros conceitos e concepções. Pierre Clastres em seus estudos sobre povos indígenas da América, teoriza sobre outras percepções, que estrutura o pensamento destes povos tais como o conceito de poder e política. Clastres (2014) defende que não podemos contentar em enunciar que nas sociedades onde não se observa a relação de comando-obediência (isto é, nas sociedades sem poder político), a vida do grupo como projeto coletivo se mantém através do controle social imediato, imediatamente qualificado de apolítico.

Isso implica em imaginar que o processo educacional para eles tem outras dimensões, que não devem descaracterizar a capacidade de aprender e de manifestar esta aprendizagem.

Os povos sem escrita não são então menos adultos que as sociedades letradas. Sua história é tão profunda quanto a nossa e, a não ser por racismo, não há por que julgá-los incapazes de refletir sobre a sua própria experiência e de dar a seus problemas as soluções apropriadas. (CLASTRES, 2014, p. 32).

Quando nos reportamos a concepção Xavante sobre educação, entendemos que ela se difere do ambiente escolar no qual existe uma estrutura de poder mediada, por processos de formação profissional para o mercado de trabalho, enquanto que na aldeia a educação é um processo de preparação para a vida. Na aldeia o processo educativo é realizado através das interações seja ela entre pessoas da mesma geração ou de gerações diferentes “entre os mais velhos e mais novos”, ficando os anciões participantes ativos na formação dos mais jovens.

Olhamos para a aldeia buscando ver que tudo que se manifesta neste espaço é elemento gerador de conhecimento, as brincadeiras, os rituais e a própria vida cotidiana é algo muito importante para a formação da criança dentro deste espaço de saberes tradicionais, pois a criança vive em um contínuo relacionamento com sua família e com os demais membros do seu grupo de convívio. Compreendemos as crianças como sujeitos históricos e produtores de conhecimentos, portanto no contato umas com as outras estão constantemente em processo de produção de conhecimento e trocas em todos os espaços e momentos de convivência. Os processos de partilha realizados nos momentos de brincadeiras e de participação nos rituais típicos da cultura Xavante expressam experiências realizadas na comunidade pelos adultos que são repassados e transmitidos para crianças e ou produzidos por elas mesmas na interação com outras crianças. (TSAWEWA, 2016, p. 46).

Mesmo que exista uma diferença entre a finalidade e a realização da educação nos espaços da escola e da aldeia, ainda existe algo que é mais complexo neste universo, que é o modelo de escola que temos, que se pauta na crença de que a mesma é um espaço formativo. Ou seja, é na escola que se dá o formato ao aprendiz que se prepara para ser uma peça, uma engrenagem do sistema, que na nossa sociedade vigente regida pelo capitalismo.

Assim pensar e realizar a educação, mesmo dentro de uma escola do sistema de ensino vigente, poderia estar ancorada numa visão mais libertadora, que segundo Freire (1991) é possível tornar a escola um lugar onde se pode aprender de forma agradável e prazerosa, permitindo tocar a sensibilidade e a capacidade criativa de cada um. Contudo, para a escola tornar-se um espaço de leituras, é preciso considerar que o aluno possui um corpo, e que nele reside a capacidade de sentir e interagir consigo mesmo e com os outros. E, nesta interação, o aluno constrói suas percepções sobre e na forma como vive e se relaciona com o mundo.

No entanto, como expusemos, a contradição entre o que o aluno indígena vive e o que a escola ensina há inúmeras incompatibilidades. Um exemplo, dentre outros, destas incompatibilidades, são os tempos destinados às atividades ritualísticas dos povos, que não estão presentes nos calendários oficiais, e tampouco fazem parte dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Numa dimensão mais acentuada, está o sentido dado às necessidades de participarem de eventos que ressignificam a própria existência do povo, e que não são alcançados pelo currículo escolar não indígena. Alguns rituais os proibem de falarem por um

determinado tempo, especialmente, com mulheres, isso se torna um elemento desagregador da presença do indígena na escola, pois não se relacionará com garotas por determinado período, também, terá de faltar às aulas no caso de um funeral que dura cerca de um mês. Para o aluno é o tempo necessário, mas para a escola pode parecer um tempo demasiadamente longo.

A educação, assim como a vida, é vista e interpretada de formas diferentes, pois conforme D'Ambrósio, (2005) a educação se apresenta como uma estratégia de estímulo ao desenvolvimento individual e coletivo gerada por grupos culturais, com a finalidade de se manterem como grupo, e de avançarem na satisfação das necessidades de sobrevivência e de transcendência.

Neste cenário de incompatibilidades em que a escola com suas práticas fundamentadas num currículo cristalizado não alcança a realidade dos alunos, podemos dizer que muitos outros aspectos da vida Xavante tornam a presença deles, na escola urbana, um desafio. O processo, podemos dizer: de exclusão, entretanto não tem logrado na desistência dos alunos que continuam chegando às escolas. Podemos então pensar que seja necessário entender não os fatores que excluem, mas também as potencialidades que garantem esta resiliência cultural com a continuidade da chegada de novos alunos na escola urbana a cada novo ano que se inicia.

Por isso mesmo, é importante reiterar a pertinência desta pesquisa e observar as relações sociais vividas por esses diferentes sujeitos dentro da escola pública, de maneira a buscar compreender a dinâmica entre as culturas e educação, nessa escola que se vê transpassada por movimentos sociais, contra as desigualdades em todas as direções, é nesse sentido que se exige a compreensão acerca de uma educação na perspectiva intercultural.

3.2 A perspectiva de uma Educação intercultural: conceitos, princípios e aplicações

O processo de educação escolar tem como pressuposto o ideal de que é possível ensinar tudo a todos. No Brasil, de acordo com a Constituição de 1988, a educação é entendida como um direito de todos e deve ser garantida pelo Estado. É nesta lei que se menciona pela primeira vez o direito à educação para os povos indígenas respeitando as suas especificidades. De acordo com Grupioni (2001), as leis que tratam da educação, como a LDBEN/1996, PNE, RCENI, PCNs têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como docentes em suas comunidades.

Ainda que a legislação esteja clara em relação ao direito às especificidades das culturas, pouco tem se efetivado na prática de uma educação que respeite as diferenças como riqueza, estando ancorada em conceitos como o multiculturalismo, intraculturalidade, interculturalidade, igualdade e diferença. Conhecer os conceitos que elucidam a dimensão de uma educação intercultural dentro do ambiente escolar, pode auxiliar no entendimento de como é possível a escola contribuir na construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária.

É sobre estes conceitos e suas implicações no sistema educacional que trataremos a seguir. Inicialmente falaremos sobre multiculturalismo como sendo o primeiro indicativo da possibilidade de um processo educativo que tenha como premissa a interculturalidade.

3.2.1 Multiculturalismo

Para acessar o conceito de multiculturalismo, se faz necessário compreendermos alguns conceitos prévios como o de “Cultura”.

A cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, 2002, p 1).

Observamos nesta declaração que o conceito de Cultura é entendido como sendo todo o conjunto de conhecimentos e toda ação humana usada e aprendida socialmente. De posse desta informação passamos então a acrescentar a palavra cultura o prefixo multi e assim buscar o entendimento do termo multicultural.

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. (HALL, 2003, p. 52).

Segundo o conceito apresentado o termo multicultural pode ser entendido como sendo muitas culturas, ou seja, que vem de muitas culturas, que inseridas em um mesmo espaço, interagem entre si, vivendo em sociedade e conservando traços da cultura étnico-social, própria.

De posse dos conceitos de Cultura e Multicultural, ampliamos a abordagem para o termo/conceito do Multiculturalismo ou Pluralismo Cultural, como sendo um que se refere à presença de muitas culturas em uma região, cidade ou país, com no mínimo uma prevalecente. Segundo Candau existem três grandes blocos de definições para multiculturalismo a saber: o

multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista e o multiculturalismo aberto e interativo.

Sobre o Multiculturalismo assimilacionista é preciso destacar que parte do reconhecimento de que nas sociedades em que vivemos, todos os cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades, não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como indígenas, negros, homossexuais, deficientes, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e pertencentes a grupos com altos níveis de escolarização.

Uma política assimilacionista vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados a valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere ao conteúdo do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados. (CANDAU, 2011, p 246).

A intensão nesse caso é incorporar os sujeitos sociais, à cultura dominante, sem contestar a ação opressora da classe dominante. Assim busca a integração de todos na cultura hegemônica fundamenta a proposta de uma escola única universalizada, ignorando os conhecimentos apresentados pelos discentes encontrados na própria comunidade escolar.

Outra definição para o multiculturalismo é a entendida como multiculturalismo diferencialista. Para esta forma de multiculturalismo Candau traz o conceito de Amartya Sen de que:

A monocultura plural, parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. (CANDAU, 2012, p. 243).

Nesse caso, reconhece as diferenças, porém nessa visão cristalizada, o processo de construção das identidades culturais, desconsidera a interação entre culturas diferentes. Assim tornando-se um dos caminhos para o essencialismo extremista quanto as identidades culturais. Constituindo uma sociedade com várias culturas, mas que não interagem entre si, não havendo, portanto, troca de experiências entre os sujeitos pertencente às culturas diferentes.

Na terceira definição apresentada por Candau, temos o Multiculturalismo Aberto e Interativo, que é ressaltado como sendo a opção que a autora escolhe.

Trata-se de um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais. (CANDAUI, 2017, p. 243).

Essa perspectiva é reconhecida como interculturalidade, na qual se busca fomentar a interatividade entre os vários grupos de uma mesma sociedade, para combater as desigualdades e dessa forma reconhecer e fortalecer as diferenças existentes. Nesta premissa se considera que existem interações entre culturas diferentes, e que estas vivências em sua grande maioria não é, e nem foi pacífica. Isso se deve em partes ao fato de que em sua constituição, as sociedades estão sempre sendo atravessadas, pelo preconceito, discriminação, relações de poder, e outras.

Então ao tratar da educação e dos espaços onde existam vivências educativas se faz necessário conscientizar os sujeitos envolvidos para construir uma educação intercultural, como forma de garantir o respeito as diferenças e a promoção de uma sociedade mais justa com todos os envolvidos.

Ao analisar o espaço escolar que é objeto deste estudo, bem como o processo educativo que ali se realiza, entendemos que o multiculturalismo que fundamenta as relações e interações possui o papel assimilacionista e diferencialista, dessa forma integra o grupo dos aparelhos ideológicos do estado sobre a classe oprimida. Contudo é válido ressaltar que existem debates e questionamentos feitos pela comunidade escolar sobre estes aspectos o que têm no mínimo provocado inquietações quanto ao multiculturalismo interacionista.

O Multiculturalismo tem sido tema de debates nos estudos que fazem parte do processo de formação continuada dos professores nas escolas públicas de Barra do Garças (MT). Entretanto isso ocorria mais em momentos de rodas de conversas, realizadas antes ou depois do momento da formação. Neste sentido é importante ressaltar a necessidade de se estender esses debates para momentos institucionais, coordenado pela equipe da escola e ou até mesmo por convite a pessoas ou instituições que tenham conhecimento sobre este assunto e suas implicações no processo educacional. Com esta dinâmica também poderia ser dado um passo significativo para a elaboração de propostas de Ensino, fundamentada na intraculturalidade que como veremos a seguir é um conceito fundamental para o respeito a identidade da pessoa.

3.2.2 Intraculturalidade

É ação pela qual o sujeito se reconhece pertencente a uma cultura distinta, valorizando-a, firmando-se e não deixando, no entanto que os processos de interação com outras culturas apaguem a cultura própria, conforme a citação que segue:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2013, p.1).

Nessa perspectiva, o trabalho docente reflexivo quanto as limitações encontradas na construção de uma educação intercultural, procura conexões entre trabalho docente e educação, reconhecendo a escola como espaço dessa dinâmica entre diferentes sujeitos pertencentes a diferentes classes, religiões, culturas, etnias e outras. Busca desenvolver práticas pedagógicas pautadas no respeito à diversidade e assim desenvolver a intraculturalidade fortalecendo a identidade dos sujeitos presentes quer seja individual ou coletiva.

3.2.3 Interculturalidade

Falar sobre interculturalidade pressupõe uma dinâmica entre culturas como impreterível, sugere, por vezes, um projeto político que torne possível o diálogo e assim garantindo uma forma de convivência pacífica. Segundo Catherine Walsh (2012, 2013, 2014, 2015) existem no mínimo três entendimentos sobre interculturalidade: relacional, funcional e crítica.

A **interculturalidade relacional** é vista como o intercâmbio cultural preestabelecido entre os diferentes grupos étnico-culturais que convivem no mesmo espaço geográfico. Dessa maneira, pressupõe-se que sempre existiu a interculturalidade nos países da América Latina, em razão da formação étnico-cultural diversa; já a **interculturalidade funcional** aposta no reconhecimento da diversidade sociocultural e nas diferenças existentes, tolerando as diferentes expressões socioculturais, visando a integração dos grupos considerados diferentes no interior das estruturas sociais existentes. Esta forma de interculturalidade legitima o monoculturalismo e a sua “suposta” superioridade. Pelo contrário, **na interculturalidade crítica** entende-se que as diferenças se constroem dentro de uma matriz de poder colonial, racializado e hierarquizado, assentes em espaços de questionamentos a respeito dessas relações de poder, podendo ser entendida também como projeto político, social, epistêmico e ético, que aposta, não apenas nas relações culturais, mas, sobretudo, no entendimento das estruturas e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação. [grifo nosso]. (TAVARES; GOMES, 2018, p. 57, 58).

A articulação entre intraculturalidade e interculturalidade passou a ser fundamental para o processo de um diálogo intercultural, pois não há contrapontos entre os dois conceitos, eles precisam estar em sincronia e de forma fluida sempre em movimento constitutivo e nunca de forma fixa e cristalizada. E é neste movimento que se articula com os dois conceitos sobre uma intraculturalidade / interculturalidade que vamos formar o conceito de que o antagonismo entre igualdade ou diferença não é possível como veremos a seguir.

3.2.4 Igualdade e Diferença

A articulação desses dois conceitos, se faz de importância ímpar para se trilhar o caminho em busca de uma educação intercultural, considerando Igualdade como o fato de numa comparação, mostrarem-se as mesmas proporções, aparências, naturezas, intensidades, uniformidade, lembrando que, conceitualmente, não se contrapõe à diferença e sim à desigualdade. A diferença é vista como qualidade ou estado de diferente, que difere, distingue por não existir semelhança, assim se diferindo de padronização. O ideal é procurar articular a igualdade e a diferença, tendo como desafio combater todas as desigualdades e promover a igualdade sempre respeitando as diferenças. Questionando nesse sentido a padronização e a homogeneização, entendemos que,

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56).

Com base nestes conceitos, é preciso compreender quais os motivos que vem inviabilizando o processo da dinâmica da Educação Intercultural em escolas que recebem sujeitos de culturas diversas. Procurar compreendê-las é o caminho para a relação respeitosa com identidade individual e coletiva, assim,

A educação intercultural é um processo que promove o diálogo e visa reconhecer os conhecimentos e os saberes de diferentes grupos, para que sejam reconhecidos. É necessário compreender que a diferença difere de desigualdade, a diferença é uma riqueza. Para promover a educação intercultural é preciso reconhecer a diferença como riqueza e promover processos de diálogo entre diferentes grupos sócios culturais promovendo uma igualdade sócio cultural. (CANDAUI, 2017, “vídeo abecedário”).

Daí se reforça a importância de buscar iniciativas orientadas e trabalhá-las numa perspectiva que promova a afirmação da diferença como riqueza, no entrelaçamento com a intraculturalidade e a interculturalidade, fazendo da escola um espaço de resistência ao buscar

promover o respeito mútuo, buscar instigar a formação de consciência e, portanto, a construção do sujeito crítico, ciente de seu lugar de fala. E, a partir de uma educação intercultural “reinventar a escola”.

Com base nestes conceitos passamos a refletir sobre como cada um deles se apresenta quando observamos o nosso objeto de estudo. Como o Multiculturalismo, a interculturalidade e ou intraculturalidade estão presentes no fazer pedagógico que envolve os alunos xavante neste desafio de promover uma educação intercultural.

3.3 A relação professor/aluno Xavante e o desafio da educação intercultural

Nas últimas décadas muito se tem falado sobre o processo de escolarização dos povos indígenas. Neste sentido tem ocorrido a implantação de unidades escolares dentro das aldeias, programas de qualificação de professores indígenas e leis que garantem a existência de um currículo voltado para as necessidades de cada povo. Entretanto algo que já ocorria antes continua sendo frequente: a saída dos jovens para estudarem em escolas fora das aldeias, como já anunciamos.

Ao abordar a educação indígena é preciso analisar questões que vão para além das fronteiras educativas, adentrando na realidade sociocultural, nas questões de cunho antropológico, imprescindíveis para o entendimento de qualquer estudo com povos indígenas. Mas sem, contudo, deixar de investigar no conhecimento sobre as trajetórias de estudantes indígenas e as razões para que, mesmo diante das adversidades, permanecerem na escola fora da aldeia. O que tem levado estes estudantes a deixarem suas aldeias para buscar outras formas de educação?

A questão primeira se refere ao entendimento de como os diferentes sujeitos, com diferentes conhecimentos se encontram no espaço escolar e produzem ações e reações um sobre o outro. Considerando que a dinâmica do encontro cultural, que por algum motivo vem sendo inviabilizada nas escolas, se faz necessário entender o que ocorre com os alunos indígenas, notadamente aos Xavante, neste processo. Estudos desta natureza, além de nos ajudar a entender melhor o contexto sociocultural dos jovens indígenas, proporcionará, antes de tudo, o conhecimento e o respeito sobre os seus saberes e sua cultura.

Algumas características especificam essa perspectiva. Uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas

assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. Em contrapartida, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (CANDAUI, 2008, p. 51).

A escola é o palco onde vão se encontrar professores e alunos para encenar o processo de ensino aprendizagem mediado por concepções culturais, conhecimentos e experiências. Mas é, também, neste cenário que muitas dificuldades são enfrentadas de ambos os lados. No caso dos alunos Xavante, de um lado, está o professor, que não fala a língua Xavante, nem entende a cultura dos jovens dessa Etnia. De outro, os jovens Xavante, que não dominam o idioma oficial e nem compreendem os rituais escolares. Então, como pode ser estabelecido o diálogo entre ambos, uma consideração fundamental na busca de uma melhor compreensão do cenário posto.

Considerando que a dinâmica do encontro cultural, por algum motivo vem sendo inviabilizada nas escolas, se faz necessário entender o que ocorre com os alunos Xavante neste processo. Tal estudo, além de nos ajudar a entender melhor o contexto sociocultural dos jovens da Etnia Xavante, proporcionará, antes de tudo, o conhecimento e o respeito sobre os seus saberes e sua cultura.

A escola contemporânea, diante dessa heterogeneidade de sujeitos que a habitam, tem sido marcada por fortes movimentos, que a questionam em todos os sentidos sobre as desigualdades, discriminações, nessa sociedade mutante. Muitos são os desafios para realizar, uma educação na perspectiva intercultural pautada na igualdade, diferença, intraculturalidade e interculturalidade e dessa forma buscar uma sociedade igualitária. Nesse sentido, reconhecer a complexidade da educação intercultural para a escola contemporânea, é sem dúvida um dos grandes desafios colocados aos educadores. Pensar o trabalho docente é pensar em atividades previstas como planejamentos diários e não previstas, pois, por vezes, é necessário criá-las no decorrer das aulas, sendo essa criação, fruto das relações interpessoais entre os sujeitos em relação. Se, por ventura, esse fato ocorre, podemos dizer que o professor se inscreve numa concepção de educação libertadora. A interação docente discente, deve ocorrer de maneira horizontal durante o período de aula, respeitando as diferenças individuais e coletivas.

Para além de se repensar o papel do professor, se faz necessário observarmos as condições físicas e estruturais da escola, e como ela vem sendo conduzida por parte do Estado mantenedor, pois dessa forma ele interfere diretamente no desenvolvimento do trabalho docente. O Estado toma para si a responsabilidade de gerir os recursos disponíveis para a manutenção de todo o sistema educacional, desta forma é ele que fornece a estrutura física, as normas, métodos, materiais didáticos e outros. Além disso o Estado também o responsável pelo pagamento dos profissionais que integram o quadro de funcionários da escola. Com os profissionais, a estrutura física e os recursos didático-metodológicos sob a sua tutela o Estado passa a dominar todo o processo escolar, desde o que é e como é ensinado, até para quem está destinado e qual a finalidade daquilo que se aprende na escola pública.

É preciso olhar também para além das fronteiras físicas do espaço escolar, observar outras implicações decorrentes de ideologias hegemônicas, intensões políticas, conteúdos midiáticos e toda essa constante transformação que a estrutura social contemporânea vive, seja ela material ou intelectual, que acabam por interferir na dinâmica entre professores e alunos e, por vezes, gerando grandes conflitos que, quando em demasia, terminam por desenvolver, até mesmo, quadros clínicos por parte de alguns professores, dificultando ainda mais o processo de ensino.

Dessa forma, observamos que ações tomadas pelos professores no sentido de uma educação intercultural, trazem à tona o quanto questões de cunho cultural tem influenciado a educação e, nesse sentido, é imprescindível buscarmos construí-la superando as contradições postas pelo pensamento hegemônico para com a escola.

Chamamos atenção aqui, para o fato dessa visão contra hegemônica de educação não estar sendo incluída nas discussões na formação de professores e, menos ainda, nos currículos escolares, dessa forma deixando a diversidade cultural à margem do processo educativo.

Alguns professores, de forma isolada promovem discussões sobre o assunto, tanto entre os pares quanto em sala, assim cientes dos problemas enfrentados se faz necessário buscarmos pesquisas e autores que nos referenciem, e dessa forma através das práxis educativas superar o mero discurso e ações isoladas.

Dessa forma, pressupomos que, através da educação intercultural, será possível proporcionar o desenvolvimento de projetos, que venham contribuir para o surgimento de novos estudos e promover a construção do conhecimento alicerçada em princípios como a interculturalidade, intraculturalidade, igualdade, diferença, equidade e outros.

Essas práxis pedagógicas têm por finalidade reconhecer as diferenças como riqueza e o perceber-se inconcluso como docente. Essa percepção fortalece, significativamente, a

construção de novos saberes, pautados no respeito para com a heterogeneidade de etnias existentes no contexto chamado escolar.

Nesse sentido, essa pesquisa, contribuirá, também, para a formação de sujeitos críticos, capazes de se libertarem da situação de oprimidos, excluídos, colonizados (no caso particular, dos estudantes da pesquisa).

SEÇÃO 4 – VIVÊNCIAS DE PESQUISA COM XAVANTE: DA OBSERVAÇÃO A REPRESENTAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DE ESCOLA E PROCESSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO

4.1 A OBSERVAÇÃO

Nesta seção do texto apresentamos às experiências vivenciadas como coordenador e professor, para com os alunos (as) da etnia Xavante nas escolas estaduais do município de Barra do Garças, que me permitiram refletir sobre as dificuldades encontradas e enfrentadas pelos professores em sala de aula. Dada tamanha dificuldade encontrada de se trabalhar a educação na perspectiva intercultural. E nesse sentido, pensar em possibilidades para uma construção de uma educação que respeite os direitos humanos, são base para desenvolver uma educação na perspectiva intercultural, reconhecer as diferenças como riquezas, combatendo as desigualdades entre os discentes e respeitando sua individualidade. Dessa forma o professor se torna de suma importância no processo de construção dessas práticas pedagógicas. E através delas criar atividades que fortaleçam o mecanismo, pois.

Nas sociedades contemporâneas, a escola é o local de estruturas de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de Promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, da constituição de Sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate entre ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p.31).

E nessa direção o reconhecimento do outro, passa antes pelo nosso próprio conhecimento, reconhecê-lo, interpretá-lo e falar sobre a partir de nossa visão de mundo, por mais que nos aproxime de nosso objeto, será sempre a nossa interpretação sobre olhar de alguém quanto um determinado objeto.

Mas conhecer um povo não me parece algo simples; assim, não tenho a pretensão de dizer que conheço os A'uwe-xavante, porém posso dizer que tentei ao máximo compreendê-los. Para tanto procurei informações junto aos índios ouvindo-os, observando-os, participando (de maneira bastante restrita, é verdade) do seu cotidiano e também junto a pessoas com as quais eles mantêm ou mantiveram contatos mais duradouros, além, é claro, de consultar as fontes bibliográficas. A partir daí apresento informações e reconhecendo dessa forma a subjetividade presente nas minhas observações, lembro ainda que “nós nos enganamos se imaginamos que podemos ser observadores passivos, imparciais, cada percepção,

cada cena, é moldada por nós, quer saibamos disso, quer essa seja nossa intenção, ou não” (COSTA, 2007, p. 51).

A construção de uma observação participante como saída para tal questão, com a intenção de conhecer melhor o outro e me aproximar mais foi importante, resolvi questioná-los, seja verbalmente, observando seus gestos, atitudes, semblante, em conversas informais, conversas em sala de aula sobre o “A percepção do Aluno Xavante sobre processos de Escolarização em Escolas não Indígenas de Barra do Garças - MT”. Tanto com os alunos Xavante assim como toda comunidade escolar.

A complexidade quanto a questão para a qual buscava resposta, tornara impossível a negação quanto ao despreparo da escola para que pudesse atendê-los de forma satisfatória. Muitas dificuldades são enfrentadas de ambos os lados. Reitero, de um lado, o professor, que não fala a língua Xavante, nem entende a cultura dos jovens dessa Etnia. De outro, os jovens Xavante, que não dominam o idioma oficial e nem compreendem os rituais escolares.

Passo a relatar aqui algumas dessas vivências em que, ora como observador, ora como participante, registrei já com o objetivo de trazer para essa discussão no final do último ano em que atuei como professor. Para garantir o anonimato dos sujeitos observados, identificaremos o aluno ou aluna Xavante como: X1, X2 e X3 de modo a preservar suas identidades. O mesmo procedimento será feito em relação aos professores e ou profissionais da educação que serão denominados de P1 e P2.

4.1.1 O Nome

Logo no início de minha chegada à escola, fui abordado pela direção da escola que já foi informando: - Você sabe que temos muitos alunos Xavante nessa escola e precisamos reconhecê-los, inclusive, pelos nomes. Achei a recomendação interessante de início, porém logo em seguida fiquei em dúvida sobre qual era a finalidade de saber os nomes dos alunos Xavante. Conhecê-los pelos nomes era para garantir o processo de inclusão respeitando as diferenças, ou se tratava de uma forma de identificação para reconhecê-los já nas listas de presença para saber se teria ou não, um ou mais alunos Xavante, na sala de aula. Diante desta incógnita as palavras de Boaventura nos provocam a pensar sobre os direitos a diferença.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Neste espaço a diferença do nome poderia ser usada como elemento de exclusão, para que ao serem reconhecidos, pudessem ser deixados à margem do processo educacional. A constatação desta possibilidade me levou a outra pergunta: Como era possível identificar e excluir uma pessoa só observando o nome? E como resposta me foi dito que era muito fácil identificar um Xavante pelo nome. - É muito simples saber se terá um Xavante na sua sala de aula, é só ler a lista dos alunos e logo saberá, são aqueles que tem um monte de consoante junto no nome.

Esta fala está marcada pelo entendimento de que desde o nome, estes alunos são considerados diferentes e com eles carregam o estigma de uma imagem do indígena que está na cidade, fora da sua terra. Ainda que seja um aluno como todos os outros, seu nome o identifica como um diferente e por isso também passa a ser tratado de outra forma. Via de regra a Constituição Federal de 1988 determina que os povos indígenas têm direito a educação escolar que respeite a sua identidade cultural. Assim se reforça a proposta de um modelo educacional que leve em conta a perspectiva intercultural.

A educação inter/multicultural demanda a proposição e implementação de políticas públicas que atentem para as diferenças socioculturais e linguísticas destes indígenas em contextos inter/multiculturais. Outra questão importante é o tratamento adequado da temática indígena que deve ser realizado em todas as escolas do país, por conta da necessidade do enfrentamento/desconstrução de estereótipos e preconceitos (MANCINI; TROQUEZ, 2009).

Ainda que as escolas, e por conseguinte os profissionais que nelas atuam, se identifiquem como favoráveis os processos de inclusão, logo nas primeiras dificuldades enfrentadas pela presença do “diferente” vão deixar transparecer seus preconceitos e descontentamentos, aliando tudo ao seu próprio processo de formação. Não se pode negar que o processo de escolar tenha sua parte de responsabilidade sobre a formação de conceitos e preconceitos, mas há de se considerar também que as vivências religiosas e demais práticas culturais também norteiam as atitudes humanas de forma significativa. Desse modo vemos docentes, coordenadores, diretores técnicos e apoio contrariando o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre o atendimento às indispensabilidades intrínsecas dos alunos (as):

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. (BRASIL, 1997, p. 96-97).

Nesse sentido a formação de professores/as e demais educadores deve contribuir mais incisivamente para romper esse paradigma de homogeneidade quanto ao ensino, para entender a rotina de alunos/as assim como compreender melhor a cultura de seus integrantes nesse espaço multiétnico.

Outro momento em que pude presenciar uma cena de falta de entendimento sobre a presença dos alunos Xavante na escola foi quando, na semana da pátria se organizavam rituais que para os professores eram tão naturais, mas que para alguns estes alunos talvez fosse a primeira vez que participavam.

4.1.2 O Hino

Eram por volta das 07:20 da manhã, os alunos e os professores estavam todos reunidos no pátio da escola. Alguns alunos agitados devido à demora que se dava, enquanto alguns professores, em tom áspero, os colocavam em fila e exigiam silêncio, para que ouvissem os comunicados e dessem sequência ao ritual de comemorações da Semana da Pátria.

Na perspectiva dos professores era fundamental que todos os alunos aprendessem o hino nacional brasileiro, devido a data de comemoração que se aproximava. Em silêncio observava a agitação dos professores contrastando com a indiferença dos alunos que com certa apatia tentavam repetir algumas palavras e gestos conforme se entoava a melodia:

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heroico o brado retumbante,
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da pátria nesse instante... (DUQUE-ESTRADA, 2003).

Palavras repetidas, gestos sincronizados na ordem da professora que determina que todos esteja na “posição de sentido” da mesma forma que um militar ordena a formação dos seus soldados. Os alunos ouvem e prontamente atendem a solicitação da professora, menos um menino Xavante que, como eu, observava curioso a cena. A professora o identifica e imediatamente se dirige a ele e em tom áspero e alto questiona:

PI: Porque você não está em posição de sentido? Fique em posição de sentido. Você não é brasileiro?
XI: (em silêncio continuou a olhar para a professora).

Neste monólogo, enquanto a professora falava cada vez mais alto, observei que o aluno Xavante tinha em seus pequenos olhos de criança muitas interrogações e, ao mesmo tempo, um sentimento de apreensão, pois todos passaram a olhar em sua direção esperando por uma resposta que ele parecia não saber como dar. Assim ele permaneceu em silêncio e seu

único gesto foi tentar fugir dos olhos enfurecidos da professora. Ainda que eu tenha visualizado todos os gestos do menino Xavante que olhou para o chão, apertou os olhos, tremeu os lábios, olhou por todos os lados e permaneceu imóvel, sem dizer uma só palavra, não é possível dimensionar o impacto desta cena para uma criança indígena que foi exposta desta maneira tão severa. O que se passava pela cabeça desta criança que tem o português como segunda língua? Ele cresceu numa cultura Xavante e com certeza saberia muito bem dizer que ele é Xavante, entretanto conceituar a palavra Xavante só seria possível na sua própria língua. Contudo a questão apresentada pela professora é sobre ser brasileiro e esta pergunta pressuponho que até mesmo a professora teria dificuldades para dar uma resposta mais elaborada.

Ao olhar para a cena, me perguntei também, afinal o que era ser brasileiro nesse contexto? Penso que nesse sentido, há duas visões distintas sobre o assunto. A primeira, sobre ser brasileiro para X1, que não tem domínio da língua portuguesa e conseqüentemente não domina os conceitos das palavras ditas nesta língua. Mas que poderia aproximar-se do significado se caso fosse incentivado a correlacionar os sentidos dados a um termo que lhe é familiar como é o caso do que é ser Xavante. Assim o questionamento estaria mais próximo de sua realidade de mundo, aprendida na aldeia sobre o seu pertencimento à terra. Para os Xavante a terra é um corpo do qual eles fazem parte e deste modo ao nascer e viver numa terra, cujo vínculo é notadamente afetivo, ele é a própria terra. Já para P1, escolarizada e com certo domínio da língua portuguesa e dos conceitos das palavras que a compõem, tem na sua forma acadêmica o entendimento de que ser brasileiro é um ato que se dá pelo nascimento em um território geográfico e político. Assim o entendimento corrente para o qual a professora chama a atenção do aluno é o que resulta dos cultos e rituais cívicos destinado aos símbolos da pátria, tais como a bandeira e o hino nacional. Reafirmando a história oficial, a professora desconsidera a heterogeneidade cultural existente no Brasil e conseqüentemente na comunidade escolar, o que complica a possibilidade de diálogo entre eles.

Ainda que estas diferenças culturais e conceituais possam estar presentes, um fator preponderante, é a falta de empatia que se nota na cena em que a professora deixa de cumprir o seu papel de ensinar, posto que o mesmo exige respeito ao conhecimento do aluno e também compreensão com o processo do outro sem descaracterizá-lo. A impaciência da professora que impõe uma atitude gerada por uma compreensão de mundo, defendia e repetia o ritual do hino como sendo uma manifestação patriótica, fazendo valer a sua capacidade de reforçar a ideologia hegemônica sobre o que é ser brasileiro, como afirma Gramsci,

Têm a função de unificar os conceitos para criação de uma nova cultura, que não se reduz apenas à formação de uma vontade coletiva, capaz de adquirir o poder do Estado, mas também a difusão de uma nova concepção de mundo e de comportamento. Nessa empreitada, torna-se fundamental o papel das instituições privadas da sociedade civil como a igreja, escola, sindicatos, jornais, família e outros, como entidades concretizadoras de uma nova vontade e moral social (MARI, 2011, p. 74).

Ao analisar a atitude da professora é possível identificar que para ela, ser brasileiro significa cumprir com deveres cívicos criados pelo Estado, com função de reforçar o seu poder simbólico e conseqüentemente material, para todos que vivem em seu território. Essa visão em nada se identifica com a visão de pertencimento ao território dos povos indígenas, nem mesmo de seus rituais que tem sempre uma perspectiva animista fundada sobre as vivências que são interconectadas, apolíticas e sem hierarquias.

O posicionamento da professora é reforçado pela ideia de que ela representa a escola e conseqüentemente o Estado, então precisa zelar pelo poder e controle das instituições sobre a vida material e imaterial de todos os que nasceram neste território. E que, por conseguinte toda pessoa que nasce no Brasil precisa ter uma identidade brasileira que pressupõe um comportamento de amor e obediência à pátria e também aos seus símbolos.

A professora apontando para a Bandeira do Brasil chama a atenção do aluno: - *“Essa é sua bandeira você deve respeitá-la”*. Olhando para a professora X1 permanece em silêncio, entretanto é possível notar pela sua expressão que não compreende o que a professora fala e de certo modo está paralisado e apreensivo.

As falas de integrantes da comunidade escolar não-indígena deixam perceber que o aluno Xavante não faz parte de seu “mundo” e que não compreendem que os estudos podem ajudar o povo Xavante nas tomadas de decisões frente ao sistema capitalista, neoliberal e globalizado que os rodeia. Parecem não entender que, com o estudo, o aluno Xavante pode ajudar o seu povo, podem exercer profissões como alguns já exercem principalmente no interior das aldeias e também que pode possibilitar maior diálogo e respeito entre os dois povos (REZENDE, 2004, p. 55).

Dando continuidade à cena que reforça o distanciamento provocado pelas falas dos professores, vemos P1 se aproximar mais ainda de X1, enquanto todos os outros presentes assistem sem saber até aonde ela irá com seu interrogatório. Diante de toda aquela cena e se sentindo observada por todos, P1 tentando manter o controle da situação ordena que X1 coloque a mão no peito. Ele olha assustado, dá um passo atrás, os lábios ficam trêmulos, olha para os lados como se pedisse socorro, segura as mãos, olha novamente para P1 com a expressão de quem diz que não está entendendo nada, e abaixa a cabeça.

Neste momento P1 demonstrando nervosismo começa a gritar repetidamente a mesma ordem:

Coloque a mão no peito. É uma ordem. Coloque a mão no peito. Coloque a mão no peito eu já disse. Coloque a mão no peito!!! (P1)

Então X1, sem olhar nos olhos de quem lhe ordenava em tom áspero e incisivo, levantou a mão cambaleante e trêmula na direção do peito de P1, tentando tocá-la. Ela leva um susto, dá um pulo para trás, e fica atônita com a situação. Neste momento X1 permanece com a mão levantada como se estivesse congelado e P1 recua, sem palavras, e assim permanece aquela cena por alguns segundos, até que alguém faz ressoar um sinal de campainha e todos se direcionam para as salas de aula sem dizer nenhuma palavra. X1 abaixa ao braço e se junta aos colegas de turma para voltar a sala de aula, enquanto P1 segue sem direção para algum lugar da escola levando consigo o resultado da sua intransigência da qual nem ela mesma tinha noção de onde iria chegar.

Esta cena foi chocante e pelo modo que observei no olhar dos outros professores não era uma cena rara, pois se tratava de mais um episódio da falta de comunicação, entre alunos e professores. Em certo grau era até mais do que a falta, pois a havia uma comunicação que tinha sim objetivos claros e precisos de impor uma cultura sobre a outra. Assim, estava posto um modelo de escola, cuja função era atuar com transmissora de cultura da classe dominante.

A “cultura” que se ensina nas escolas não passa efetivamente de uma cultura em segundo grau, uma cultura que “cultiva” visando um número, quer restrito quer mais largo, de indivíduos desta sociedade, e incidindo sobre objetos privilegiados (letras, artes, lógica, filosofia, etc.), a arte de se ligar a estes objetos: como meio prático de inculcar a estes indivíduos normas definidas de conduta prática perante as instituições, “valores” e acontecimentos desta sociedade. A cultura é ideologia de elite e/ou de massa de uma sociedade dada. Não a ideologia real das massas (pois em função das oposições de classe, há várias tendências na cultura): mas a ideologia que a classe dominante tenta inculcar, direta ou indiretamente, pelo ensino ou outras vias, e num fundo de discriminação (cultura para elites, cultura para as massas populares) às massas que domina. Trata-se dum empreendimento de carácter hegemónico (Gramsci): obter o consentimento das massas pela ideologia difundida (sob as formas da apresentação e da inculcação de cultura). A ideologia dominante é sempre imposta às massas contra certas tendências da sua própria cultura, que não é reconhecida nem sancionada, mas resiste. (ALTHUSSER, 1979, p. 44).

Esses posicionamentos, acabam por indicar a necessidade de se refletir sobre a escola, como mecanismo reprodutor das relações de produção. As atitudes por parte de alguns dos docentes, mostram, que em seu entendimento os alunos Xavante estão as margens dessa sociedade, e nesse sentido, não concebem a ideia, de que uma educação com viés intercultural, reconhecendo a não homogeneização em sala de aula, e a concepção desse povo originário quanto a aprender e educar.

Para os Xavante, ensinar é diferente de educar. O ensinar é alguém passar as suas experiências e sabedoria para outras pessoas, e passar o saber para que outras pessoas possam aprender novas coisas, são novas para os jovens as transmissões dos

antigos Xavante. No final da fala, os velhos sempre recomendam para os jovens se respeitarem uns aos outros como se fossem novas maneiras de viver. O educar para os Xavante é os velhos passando as suas falas, as suas orientações, principalmente para os jovens Xavante serem mais comportados, para que esses, ouvindo a fala aprendam a praticar durante a sua vida, é o que chamamos de educação comportamental e antropológica. Quando os jovens Xavante desejam ir para a cidade e estudar fora da aldeia, não conseguem se expressar em sala de aula, não se envolve com outros colegas nos trabalhos que os professores passam, para apresentarem depois em sala de aula. E fica esperando que outros o convidem. (TSI'RUI'A, 2012, p. 244, 245).

Depois daquele episódio, procurei na tarde do mesmo dia me aproximei de X1 e tentei falar com ele, então constatei que ele falava poucas palavras em português o que denota que ele sequer compreendia as palavras de P1 e tampouco compreendia o ritual patriótico imposto pela escola. Essa dificuldade de comunicação, linguística e cultural pelo não reconhecimento da diferença existente entre os dois mundos, demonstra o quanto se faz necessário a preparação dos professores numa perspectiva intercultural, pois ao negar ou:

[...] ao desqualificar o outro, sua voz, seus saberes, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, esvazio qualquer sentido que possa existir na defesa do diálogo. Esvazio qualquer sentido que possa haver na palavra “democracia”. Esvazio qualquer sentido [...] que tenha a diferença como valor. Diferença entendida aqui como este profundo respeito e consciência da existência do outro da legitimidade de seu lugar no mundo, respeito que me permite, mesmo no conflito, mesmo na disputa, instaurar um espaço de negociação, ouvir o outro, e neste processo, ouvir-me através do outro (SERPA, 2011, p. 165).

Uma educação que se realiza na perspectiva intercultural pressupõe o reconhecimento do outro e suas diferenças, pois este pode ser o caminho para se promover uma educação com equidade. Diante do impasse entre o que espera o aluno Xavante e o que a escola oferecia, foi possível identificar alguns dos motivos que vinham inviabilizando o processo educacional e o porquê de a dinâmica da Educação Intercultural não estar sendo promovida naquele espaço.

Como poderia haver essa dinâmica intercultural se nem aluno e nem professora estavam se comunicando, se ali haviam dois mundos se confrontando sob diferentes olhares e conceitos. Fatos como este que aqui foi relatado dão a dimensão das consequências do processo educativo para os alunos Xavante e de como se faz necessário uma discussão mais ampla sobre a educação intercultural, para a sociedade atual que, cada vez mais, traz à tona seu caráter multicultural.

Em raros momentos, quando alguém se dispõe a ouvi-los, logo formam um círculo animado com brincadeiras e curiosidades em formas de perguntas estratégicas e envolventes que surpreende o interlocutor. Numa dessas conversas, o alvo sou eu, que ao tentar entender

os relatos percebo que meu conhecimento, também, não alcança saberes tão elaborados e conectados com a natureza.

4.1.3 A Caça

Um dos horários mais destacados pelos alunos em geral é o momento do recreio. Assim, para o aluno Xavante o momento em que o sino toca, significa que estão livres para buscar aqueles com quem têm maior afinidade.

Aos olhos de quem os vê sem levar em conta que são falantes de outra língua, quase sempre juntos, pode ter a impressão de que eles gostam de se isolar em grupos familiares. No entanto, para quem já vivenciou a experiência de estar num lugar onde poucas pessoas falam a sua língua ou mesmo que tenha conhecimento de outras línguas vai saber que se trata de um momento ímpar: momento de falar e sobretudo de ouvir uma língua que lhe é familiar, identitária.

Como de costume dois alunos Xavante me esperam para conversar já na porta da sala. Ao mesmo tempo que eu tentava me aproximar observando-os, eles também me observavam e percebiam que, de minha parte, havia o interesse em ouvir e contar histórias com e para eles. Neste dia a conversa iniciou com eles me questionando sobre a caça e a pesca: - Professor você caça? - Eu repondo que não e, em seguida, chega outra pergunta: - Professor você sabe pescar? Eu digo que sim, mas que minha pescaria é só na época permitida. Então, eles me questionam como é que eu sei a época que pode ou não pode pescar. Explico que existe um período de piracema determinado por lei e que, nesta época, não podemos pescar. A conversa segue abordando aspectos da minha cultura sobre o que comer quando não pode pescar, tipos de instrumentos de pesca, iscas, nome de peixes até que eu passo de informante a interrogador. A conversa flui, e aos poucos, começo a entender que as perguntas e ou respostas curtas e objetivas são a única possibilidade para quem não tem o domínio de uma língua que não é a sua.

EU: Vocês caçam?

X2: Sim professor.

X3: Sim professor.

EU: O que vocês já caçaram?

X2: Porco do mato e mais bichos.

EU: e você X3?

X2: ele só calango, responde e ri.

EU: vocês caçam de arco e flecha?

X3: Sim professor.

EU: E quem faz o arco.

X3: nós.

EU: que madeira usam?
 X2: não sei professor.
 EU: E quem sabe?
 X3: O velho da aldeia sabe.
 EU: Ele caça?
 X2: Sim professor, ele é meu avô,
 EU: Qual a idade dele?
 X2: 84 anos,
 EU: E quando vocês caçam?
 X3: Quando fica seco.
 EU: E quando fica seco? Qual mês?
 X3: Quando fica seco.

Duas situações aqui me chamam atenção, primeiro que a leitura de tempo diverge da nossa quanto a datas e estações e segundo o reconhecimento e o respeito aos mais velhos, pessoa que na aldeia tem o respeito e a confiança dos mais jovens, em relação aos ensinamentos\conhecimento a ser passado por eles as gerações futuras. Era durante diálogos como esse, que buscava a melhor forma de conhecê-los, reconhecê-los como sujeitos, respeitando a diversidade e as diferenças existentes no espaço escolar, pois.

A escola atual, inserida em uma sociedade que se transforma rapidamente e que está marcada fortemente por movimentos que combatem as desigualdades em todos os sentidos, se vê frente a grandes desafios para que possa realizar, de fato, uma educação intercultural e cumprir seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária (SILVA e REBOLO, 2017, p. 02).

Enquanto conversávamos, observei que passaram alguns alunos e alunas de outras salas e os dois continuavam a conversar sem olhar para as meninas que ali circulavam, já havia observado, essa mesma situação, em sala de aula e em outros intervalos na própria escola onde trabalhava. Mas, ali era a quadra de esportes, um local externo, entretanto a forma de ser Xavante, que suponho ser comum, também à outras etnias, permanecia. O respeito com os demais que compartilhavam o mesmo espaço se mantinha, e não lhes permitia nem mesmo, com olhares, palavras ou gestos invadir os corpos dos outros estudantes que ali circulavam. A leitura que se observa nesta questão é a de que o corpo de uma pessoa tem outra dimensão para a cultura dos Xavante e que mesmo estando em outro ambiente, permanece igual a sua forma de se comportar diante da presença do corpo do outro. Havia no comportamento dos meninos uma outra cultura mediando o olhar que era dado em relação as outras pessoas e seus corpos.

O diálogo estabelecido era simples, porém já havia uma predisposição dos meninos a estar ali conversando porque, antes de tudo era uma conversa na qual não havia julgamento e nem obrigação de respostas. Mas era, sem dúvidas, o resultado de que por já ter trabalhado na sala onde eles estudavam, o processo de aproximação, vínculo e diálogo já havia sido construído. Para além das falas eu observava também seus gestos, semblantes e entonação da

voz, enfim a dinâmica que envolvia a minha prática pedagógica para com eles, conseguindo assim compreendê-los melhor. De certa forma já era possível conversar de forma mais suave, sem a habitual desconfiança dos alunos quanto a presença de um professor novo em sala de aula.

[...] nós, professoras e professores de didática e das demais disciplinas dos cursos de formação destes profissionais também estamos desafiados a trabalhar nesta direção, não somente teoricamente, mas incorporando esta perspectiva nas nossas próprias práticas pedagógicas. (CANDAU, 2011, p. 253).

Essa simples conversa com eles, me revelaram algumas questões sobre os Xavante. Velho para eles não significa o mesmo que velho em nossa cultura, não há ali tom pejorativo, muito que pelo contrário, eles exaltavam e dizem que ele era o sabedor de tudo, de quando caçar, de como fazer o arco, qual madeira usar, e outros, velho é sinônimo de respeito. Nesse sentido, também observei que o tempo para eles não é o nosso tempo, pois caçam “quando fica seco” e isso não se sabe ao certo o mês, de alguma forma eles leem a natureza, e saberiam a hora certa de fazê-lo, a nossa concepção de tempo com 12 meses ali não tinha sentido algum. Essa diferença põe em xeque as diferenças e quando temos ou não o direito a sermos diferentes.

Com estas reflexões encerro os relatos das observações levando em consideração que estes foram apenas alguns dos momentos em que pude constatar o quanto as diferenças servem para distanciar o aluno Xavante do local onde ele escolheu para estudar. É um processo de invisibilização dos alunos que não são recusados, mas também não são aceitos como parte da escola. Quando constatamos que existe um tratamento diferenciado no sentido de diminuí-los, exaltando suas dificuldades de comunicação como sendo dificuldades de aprendizagem percebemos o quanto a escola tem uma leitura errônea sobre quem na verdade são estes alunos e quais são as suas capacidades de aprendizagem. Na sequência vamos abordar o processo que se gera a partir da proposta deste estudo que é a de conhecer como os alunos percebem todas estas situações diante da ideia que tem da escola e dos elementos que compõem este cenário.

4.2 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS XAVANTE SOBRE O PROCESSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DOS WARADZU

Após a etapa de observação em que pude registrar e relatar vivências com os alunos Xavante em momentos da vida escolar, organizei um encontro para conversar e encontrar

estratégias para ir além do diálogo e, assim, poder registrar as percepções destes alunos sobre o processo educativo. Essa coleta de dados foi mediada pelo intérprete, da Etnia Xavante, e por uma professora que convidou os alunos e organizou o ambiente permitindo que eu pudesse acompanhar o processo virtualmente, pois não era possível o encontro presencial devido a pandemia, como já dito.

Os dados coletados, nessa etapa de pesquisa possibilitaram, além de identificar a percepção deles sobre realizar uma análise de como os estudantes da Etnia Xavante se vêem, e como eles acham que são vistos pelos não indígenas, nas escolas não indígenas; compreender, o que um aluno da Etnia Xavante busca em uma escola não indígena e suas maiores dificuldades nessa busca. Também foi possível acessar o modo como se dá o processo de ensino aprendizagem entre o professor e aluno da Etnia Xavante, segundo o ponto de vista do aluno; identificando a presença, ou não, de ações educacionais específicas para amenizar os conflitos gerados pelo fenômeno estudado.

Além das entrevistas foi solicitado que os alunos produzissem desenhos sobre o entendimento que possuíam sobre a vida na escola e a vida na aldeia como podemos observar na imagem a seguir:



Figura 2: Fotos dos alunos Xavante elaborando desenhos durante a realização de coleta de dados, novembro de 2021.

Diante da solicitação de que retratassem a Escola e a Aldeia foi evidente o desejo de retratarem a Aldeia, pois dentre todos os participantes, apenas um se dispôs a desenhar a escola e o fez dividindo o desenho em duas partes (Ver fig.3), a separação entre os dois mundos. De um lado estava a aldeia com as cores e a natureza presente, do outro lado a escola isolada e com a presença de uma cabeça sem corpo e uma pequena planta. Na aldeia está tudo conectado e disposto de forma que temos um céu com sol e estrelas e na terra as plantas e até mesmo uma casa. Também é na parte da aldeia que X4 escolhe para colocar o seu nome.

Do lado da escola não há elementos no céu e nem terra sob a casa, que entendemos seja o prédio da escola com o indicativo de muitas janelas. Solto no ar está uma cabeça que não tem corpo e nem mesmo o traço inferior do rosto. Na cabeça está a imagem de um cocar, logo abaixo do cocar pequenos olhos com sobrancelhas e o nariz. O risco abaixo dos olhos e do nariz é uma boca, bem grande. Esta cabeça é muito simbólica quando pensamos no como é para o aluno indígena olhar para a função da escola. A escola aqui é retratada como uma casa onde se prepara a cabeça, pois a maioria dos professores trabalha seguindo a premissa educacional de que sua função é instruir, é formar as cabeças. Nesta perspectiva, que é defendida pelos cognitivistas “as funções intelectuais como a memória, linguagem, atenção, emoções, assim como ensinar e aprender, são produzidas pela atividade dos neurônios no nosso encéfalo” (KOLB E WHISHAW, 2002, p. 04). É na cabeça que reside o pensamento que é o responsável pela aprendizagem.



Figura 3 – Desenho produzido por uma aluna Xavante que participou da pesquisa realizada em novembro de 2021.

A escola na cidade difere das escolas na aldeia que, por sua vez, traz intrinsecamente o modo de vida Xavante e sua cultura, pois tem a autonomia de atuar na gênese singular de cada etnia, no sentido de se analisar essa concepção sobre a educação vivenciada nas escolas urbanas, se faz necessário compreendermos a diferenciação, entre educação escolar indígena e educação indígena, e assim esclarecer o que se refere a essa reflexão quanto a essa dualidade na aldeia.

Pensar em Educação Indígena não é o mesmo que pensar em Educação Escolar Indígena. São dois temas distintos, o primeiro é um legado que a família e a

comunidade ao qual o indivíduo está inserido são responsáveis com o saber próprio, que implica no 32 aprendizado da cultura com seus costumes, onde se estabelece uma identidade com seus valores e princípios. Já a Educação Escolar Indígena é garantida pela legislação brasileira seguindo um regime de colaboração definido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Base de 1996 (LDB), sendo a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena administrada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a execução e garantia do direito dos povos indígenas a Educação Escolar é de responsabilidade dos Estados e Municípios. Desse modo, é importante refletir sobre a Educação Escolar Indígena no contexto do espaço da escola e nos espaços de aprendizagens do estudante indígena em sua Comunidade para entender a complexidade deste tema. (SOUZA, 2017, p. 31,32).

Quanto as escolas dentro das aldeias, vale reforçar ainda que,

Os povos indígenas têm o direito de definir e aplicar seus próprios programas educacionais, assim como currículos e materiais didáticos e a formar e capacitar seus descendentes e administradores. Prevê que quando os povos indígenas assim o desejarem os programas educativos serão efetuados na língua indígena incorporando conteúdos próprios e assegurando os meios necessários para o domínio da língua oficial do país (BRASIL, 1998, p. 36).

Assim a educação tradicional Xavante acontece em todos os locais, todos os dias, em todo tempo, durante toda a vida, independentemente dessas dinâmicas acontecerem em pequenos grupos ou entre toda a comunidade. Já Educação Escolar Indígena, oferece uma modalidade básica de ensino, propagada pelas Secretarias de Educação do país às todas etnias em suas comunidades, nessas oferecem conhecimentos indígenas da própria comunidade e conhecimentos não indígenas. Nesse sentido a educação Xavante, se aproxima da concepção de educação de Brandão.

Do latim “educere” que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. [...]. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa levar o ser humano a realizar suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. (BRANDÃO, 1984, p. 64 e 65).

Desigualmente, a escola na cidade traz consigo, um perfil voltado a uma educação hegemônica e homogeneizadora. O conceito pedagógico optado nas escolas urbanas, inclinam-se facilmente, a alterações, no entanto sabe-se que na maioria das vezes essa alteração seja para pior. Nas escolas urbanas é habitual o ensino centrado no docente, e ao ocorrer, por sua vez o mesmo desconsidera o conhecimento trazido pelo discente, ou seja, uma concepção bancária sobre a educação.

Parece que o sistema de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso aos conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando está de fato acontece (CANDAUI, 2008, p. 68).

Durante a atividade o tradutor, que também já foi um aluno das escolas urbanas relatou suas observações e expectativas que denotavam uma angústia pessoal e coletiva dos alunos que estavam presentes no momento da coleta de dados. Assim, passei a registrar também as suas percepções sobre o sistema educacional presente nas escolas urbanas. Ele afirmou que:

É muito importante que vocês estão fazendo esse trabalho, apenas na pesquisa, porque muitos brancos falam: que os Xavante são ruins, nem todo Xavante é ruim, a língua portuguesa é muito difícil para nós, desde o início, porque naquela época nós aprendemos a educação dentro de casa, por isso a geração como somos atualmente, nós aprendemos. Eu particularmente as primeiras experiências que tive na educação foram com meu pai que me ensinou. Na verdade, a maioria Xavante na geração, eles aprendem primeiro a nossa língua na aldeia, crescendo fala fluente conhece bem nossa cultura nossa existência. (Tradutor Xavante, novembro de 2021).

Nesse sentido sobre a forma da educação tradicional Xavante ensinada nas aldeias, afirma TSA'REI'Õ.

Desde os antepassados a educação foi muito importante para os povos indígenas, para orientar as suas gerações nas práticas do dia a dia. Ao longo de toda vida as pessoas passam por muitos aprendizados, aprendendo os mais diferentes jeitos de viver e em vários momentos. O que se aprende e com quem se aprende também é muito diverso em cada lugar. As crianças indígenas, por exemplo, aprendem muitas coisas com seus pais e parentes mais próximos, como os irmãos e os avós. Os conhecimentos podem ser transmitidos durante as atividades do dia a dia ou em momentos especiais, durante os rituais e as festas. É principalmente na relação com seus parentes que as crianças aprendem. Caminham junto com eles, observam atentamente aquilo que os mais velhos estão fazendo ou dizendo; acompanham seus pais até a roça, vão pescar com os adultos. As meninas acompanham e ficam perto de sua mãe, avó, tias e irmãs mais velhas e vão olhando elas fazerem as coisas do dia a dia. Aos poucos as meninas começam a fazer também as tarefas que cabem á mulheres. As crianças brincam muito! Cada brincadeira é um jeito de aprender uma habilidade que será importante no futuro, como saber caçar, pescar, fazer pinturas no corpo, fabricar arcos e flechas, potes, cestos, colares, etc. É por meio destes processos de aprendizagem que as crianças aprimoram as técnicas necessárias para realizar tais atividades. Na convivência com os mais velhos aprende-se o jeito certo de se comportar e de se relacionar com todos da família e o grupo. Dessa forma, as crianças aprendem, por exemplo, quem são as pessoas que devem ser tratadas como irmãos e irmãs, como tios e tias, com quem poderão se casar no futuro, etc. Dessa maneira, vão entendendo qual a sua importância na comunidade. Pouco a pouco, as crianças aprendem os modos de agir, os princípios e tudo aquilo que é importante para que se tornem pessoas produtivas e participativas. (TSA'REI'Õ, 2016, p:14, 15).

O não reconhecimento dessa cultura acaba por agregar, ainda, mais dificuldades a serem enfrentadas pelos discentes Xavante. A não compreensão da língua oficial brasileira, somada a desconsideração quanto a sua cultura e sua forma de aprender, por parte de alguns professores, tem tornado esse processo de educação ainda mais exclusivo. Como complementado pelo tradutor Xavante.

A saída da aldeia para estudar acontece quando termina na aldeia o ensino fundamental. Além disso que tem outras famílias dentro da aldeia querendo mandar os filhos para estudar na cidade, porque alguns que pensa é diferente né, e essa geração que vão para a cidade para estudar, e porque, pra nós é muito importante de agregar cultura, aprofundar de conhecimento da sociedade nas escolas, dos brancos. Assim fomos compreendendo amadurecendo, a língua portuguesa é uma segunda língua pra nós! Porque muitos brancos não entendem, eu acho que, então né, na minha experiência, ao contrário de vocês vamos dizer assim. Para você de modo atual como eu tinha estudado na cidade, é muita dificuldade, desde o início nós sofremos, alguns filhos dos brancos têm preconceitos só olham, e nós quando estávamos na escola da cidade, nós concentramos só ouvido, todo respeito. Quando nós aprendemos a linguagem, é muito importante a linguagem, para vocês também não indígena, é muito importante isso, muitos brancos não se interessam isso de modo atual, infelizmente. Para nós é uma grande honra uma oportunidade exercendo buscando conhecimento da língua portuguesa. (Tradutor Xavante, novembro de 2021).

Notamos em sua fala que as escolas dos *waradzu*, são de importância ímpar, primeiramente buscam aprender a língua oficial, segundo o tradutor.

A língua é preciso pois, é importante isso depois você aprende mais com seus amigos tem que ter o interesse e aproveitar a amizade com os indígenas e importante a língua depois você compreende e sobre a cultura as histórias depois se você aprende você compreende as histórias a cultura caça pesca. (Tradutor Xavante, novembro de 2021).

Sobre essa fala podemos observar a importância dada quanto ao aprendizado da língua como primordial, para se entender o outro, consideram que é tão importante para os indígenas quanto para os brancos. Entender a cultura dominante, como se fosse uma recíproca quanto ao estudo antropológico para com os Xavante. Dessa forma alicerçar a luta pelos seus direitos, mesmo de tantas dificuldades enfrentadas.

Como se pode notar nas falas dos alunos Xavante, além das muitas dificuldades que enfrentam, principalmente pela diferença cultural - a linguística, uma das principais - são também tímidos e se sentem envergonhados, e o que é pior é que sofrem ainda o peso do preconceito e da discriminação. (REZENDE, 2004, p. 83).

Em contraposição a esse estereótipo, buscamos uma educação libertadora, a qual busca o reconhecimento do outro em toda a sua dimensão cultural, respeitando dessa forma, as suas percepções e dúvidas sobre o processo educacional vivenciado nas escolas, pois como

já ficou claro. Mesmo de tantas adversidades os Xavante, por vezes, deixam suas aldeias e procuram pelas escolas no perímetro urbano.

Após essa fala do intérprete/Xavante, foi dado início a roda de conversa, em que os participantes eram livres para responder, questionar, comentar enquanto desenhavam, o tema do desenho era sobre educar\ ensinar, quer fosse na aldeia, na escola da aldeia ou na escola na cidade. Porém todos eram livres a se expressar segundo sua percepção quanto ao local que escolhesse. Inicialmente eu apresentava uma pergunta\tema, eles ouviam atentamente, logo após o intérprete traduzia para a língua Xavante, e os alunos eram livres para comentá-la ou não, e poderiam escolher responder em português ou sua língua materna. Inicialmente houve uma preocupação dos organizadores locais em produzir imagens dos rostos dos alunos que estavam presentes. Inclusive foram feitas fotos, mas que não serão expostas neste trabalho, pois, percebi um certo desconforto dos alunos ao serem fotografados.

A professora Leila, uma das responsáveis pela mediação da roda de conversa, já que estávamos realizando a mesma pelo google meet⁵, e eu me encontrava distante do local onde aconteceu a roda de conversa, também percebeu a situação e então disse a eles que não iriam fazer mais fotos e que as fotos realizadas que mostrassem seus rostos não seriam utilizadas no trabalho. Notei que após esse breve esclarecimento, ficaram mais calmos e passaram a interagir de forma mais suave e por muitas vezes riam enquanto desenhavam.

A comunicação entre eles, suas respostas e comentários ocorriam sempre em Xavante, da mesma forma que sempre ocorrera na escola, quando estavam reunidos, seja no intervalo ou em sala de aula desenvolvendo algum tipo de atividade, assim como quando jogavam futebol e outros. Esse fato me chamou a atenção, o qual fez-me retornar período em que atuei como professor nas escolas urbanas daquela cidade. Evidente que a preferência em falar a língua Xavante se dava também pelos sentidos que funcionam na própria língua, já que está era sua língua materna. Assim todas as perguntas foram traduzidas para a língua Xavante e, conseqüentemente, as respostas dadas pelos alunos também e que logo em seguida eram traduzidas pelo intérprete e registradas pelo pesquisador. Deste modo, as respostas apresentadas para as questões não são transcrição direta de falas, mas sim o entendimento traduzido pelo interprete e organizado pelo pesquisador.

⁵ Google Meet é uma plataforma de videoconferências do Google, pertencente ao Works Pace, oferecem planos gratuitos e pagos para criação de reuniões com até 250 pessoas, com duração de até 24 horas, criptografia e uma série de recursos disponíveis. O serviço do Google tem similaridades com programas como o Zoom e o Microsoft Teams, mas busca se diferenciar das rivais por conta da integração com outros serviços do Google. (GARRETT, 2021).

A primeira pergunta direcionada a eles foi sobre o local onde estavam morando atualmente. *Vocês moram somente na cidade ou moram na aldeia também?* Durante as respostas que foram dadas na língua Xavante observei que, quanto a seu pertencimento reconhecem sempre a aldeia como seu lar. Mesmo morando na cidade para estudar têm como perspectiva retornar para a aldeia. *“Estou na cidade para estudar e aprender, mas quando terminar quero voltar para a aldeia”* (resposta de todos os alunos que participaram da pesquisa).

Nos seus depoimentos eles reforçam a ideia de que buscam aprender a cultura do não indígena para compreendê-la melhor, e poder utiliza-la quando da necessidade de vivencia com os outros. Isso se deve a intensão de se defenderem inclusive politicamente, como estratégia de resistência quanto a permanência da cultura Xavante. Uma fala que ouvi algumas vezes pela cidade e que antes passara despercebida, se repetiu na voz de um dos participantes da roda de conversa *“nós queremos leis para os Xavante feito pelos Xavante”* (X4, 2021). Conforme o depoimento entendemos que estão agora fazendo o caminho inverso aos jesuítas, que aprenderam com o Xavante para depois catequizá-los (dominá-los). Entretanto os objetivos já não são os mesmos, pois nesse processo, conhecer *o homem branco* e sua cultura seria uma forma de se defender, antepondo suas atitudes hegemônicas e homogeneizadora, impostas pelos grupos dominantes.

Nada poderia feri-los mais do que a assimilação total do modo de vida do homem branco. Nas diversas faixas etárias, homens e mulheres temem ser engolidos pela cultura daqueles que tantos problemas lhes causaram. Procuram com muito esforço encontrar o ponto de equilíbrio sobre o qual poderão usufruir dos benefícios vindos do warazu [não-indígena, branco] sem jamais deixarem de ser A'uwê [Xavante] (LEEuwENBERG; SALIMON, 1999, p. 59).

Este esforço da parte deles não é entendido e nem praticado pela escola que apenas os recebe, mas não os integra no espaço educativo, pois ainda que aja uma lei de acesso à educação não regulamentação sobre as formas de permanência do estudante indígena em escolas fora da aldeia. Era necessário que a escola fosse concebida como mecanismo de incentivo a intraculturalidade e diferença, fortalecendo o processo de conquistas diante da realidade posta. A escola deveria atuar como mediadora das dinâmicas entre indígenas e não indígenas. E nesse caso assumir uma postura mais respeitosa e menos discriminativa deveria como pratica. No entanto, notamos pelas respostas e comportamentos dos alunos durante a atividade que essa ainda não é a realidade das escolas e o mais complexo é que mesmo sofrendo as consequências desse processo, os indígenas não encontram outra alternativa a não

ser se inserir neste cenário. Eles percebem que são excluídos, mas como crianças a única forma de resposta que sabem dar é a mesma que aprenderam com seus pais: resistir.

Na sequência foi perguntado então sobre quem já havia estudado nas escolas das aldeias. E como resposta obtivemos que todos estudaram na aldeia os anos iniciais, alguns, porém somente até o terceiro ano do primeiro ciclo. Este indicativo é de que como aprendem falar primeiro a língua Xavante e que na escola indígena, apesar dos conteúdos estarem em português, o professor fala Xavante, e também ainda tem disciplinas que são trabalhadas na língua, então chegam nas escolas urbanas sem dominar o português. Essa premissa cultural da linguagem, reforça ainda mais a existência de uma outra visão e concepção de mundo já formada, tornando-os, assim grupos discriminados, que muitas vezes não são reconhecidos pelos docentes, mediante as dificuldades de comunicação encontradas.

As dificuldades encontradas por todo aluno pertencente a qualquer grupo marginalizado pelo sistema escolar vigente em quase todo o país. Parece que esse sistema considera o baixo poder aquisitivo e a origem como defeitos congênitos que só atrapalha o bom andamento da escola. Ao considerar como a escola conduz essa situação e como ela tem entendido o que é “educar”, tal fato não deixa de ser verdade. Isso acontece porque a maioria das escolas não está preparada para receber pessoas diferentes daquelas consideradas dentro dos padrões que as escolas consideram “normais” (REZENDE, 2004, p. 92).

Ainda que a escola da cidade sempre seja comparada a escola da aldeia, retomei a conversa inserindo uma provocação no sentido de que eles se rememorassem a escola da aldeia e sua importância. Neste momento percebi que escola, ainda que fosse na aldeia continuava sendo escola. Os alunos disseram que a escola era uma casa grande que ficava perto da aldeia e que era um lugar de aprender com os professores. Interrogados ainda se haviam festas ou práticas culturais realizadas na escola eles voltaram a dizer que tudo da vida na aldeia acontece dentro da aldeia, e que na escola precisam ficar numa sala copiando o que o professor passa na lousa para os cadernos.

Este modelo de escola onde o professor ensina e o aluno aprende de certo modo é o mesmo, pois quando buscamos referências sobre as percepções de professores indígenas sobre a educação escolar desenvolvidas nas escolas indígenas temos a constatação de que:

A história da educação escolar indígena nos remete a uma história de vivências e aprendizados quando voltamos ainda no período colonial quando os índios eram remetidos a serem apenas catequizados. Com isso, percebemos que a educação até os dias atuais vive de lutas, perdas, conquistas, regressos e vitórias, já que grandes foram as lutas por políticas públicas que atendessem as expectativas dos povos indígenas, por uma educação específica, diferenciada e de qualidade. Sabemos que a luta continua, pois, as escolas indígenas necessitam colocar na prática tudo que está presente e que é vigente na Constituição de 1988, LDB e no RCNEI. (SOARES, 2021, p. 137)

Ao mesmo tempo em que refletia sobre sobre todas as questões reveladas em relação a percepção de como é a escola e do desenvolvimento da educação indígena, seja na cidade ou na aldeia, percebi que em relação ao espaço e o que se faz no interior da escola possuem para eles o mesmo significado, a exceção de que na aldeia se fala na língua. Então adentrei em questões mais específicas de como se dá o processo de aprender pela identificação de quem ensina?

As respostas dos alunos apresentaram como sendo aquele que ensina dependendo daquele que aprende, assim quem ensina a menina é sempre a mãe e a avó, e o menino fica a cargo do pai, tios ou avô. No caso dos meninos eles disseram que são ensinados a caçar e pesca e que isso ocorre desde que são crianças, pois no início ficam olhando e escutando os mais velhos. Depois eles vão brincar fazendo de conta que estão caçando e pescando com as outras crianças. Nesta brincadeira eles já vão aprendendo, e depois quando estão jovens já podem acompanhar os mais velhos e então depois podem ir sozinhos fazer a caçada ou mesmo a pescaria. Além das atividades de caça e pesca relatadas pelos meninos do grupo, eles falaram ainda sobre a aprendizagem sobre o respeito a cultura e da importância de não deixarem a cultura mesmo que fossem viver fora da aldeia.

Nascimento, Silva e Barcellos (2012, p. 23) destacam que são “[...] os anciões que prudentemente perpetuam o legado étnico cultural repassado como herança pelos seus pais e avós. Pelo cultivo da tradição oral um cabedal de crenças e valores [...] junto às práticas cotidianas de cada aldeia [...]”.

A observação enquanto transcorria a dinâmica da roda de conversa, trouxe à tona um fato relevante. Assim como narrado na observação do diálogo sobre a “CAÇA”, o aprender a educação tradicional para o povo Xavante, está diretamente ligado ao fazer tornando um único processo. Aprendem com os mais velhos, pais, tios, avós, e outros, enquanto desenvolvem as tarefas do dia a dia, sejam elas, caça, pesca, coletas e outras.

Em conformidade com a educação tradicional Xavante, o ensinar e o aprender fazem parte de um único e mesmo processo. Não se trata de processos dicotômicos, que primeiro se aprende a como ensinar para depois colocar em prática o processo em si da aprendizagem, tal qual ocorre com a educação escolar convencional. Ou isto dito de outro modo, para nós a aprendizagem e o ensinamento se dão ao longo de toda vida nas atividades cotidianas desenvolvidas tanto no contexto da aldeia, quanto em um contexto de contato mais estendido com a sociedade do entorno. Aprende-se dos mais diferentes jeitos e em vários momentos. O que se aprende e com quem se aprende também é muito diverso em cada lugar. A observação se constitui em um referencial muito importante do processo ensino aprendizagem das crianças Xavante na medida em que é observando a prática desenvolvida pelos adultos Xavante que elas assimilam aprendizados importantes para o contexto de mundo da vida próprio dos afazeres necessários. Assim, aprendem muita coisa com seus pais e parentes mais próximos, como os irmãos, parentes e os avós. Os conhecimentos podem ser

transmitidos durante as atividades do dia a dia ou em momentos especiais, durante os rituais e as festas. É principalmente na relação com seus parentes que as crianças aprendem. Caminham junto com eles, observam atentamente aquilo que os mais velhos estão fazendo ou dizendo; acompanham seus pais até a roça; vão pescar com os adultos e brincam muito! Cada brincadeira é um jeito, na medida em que requer o conhecimento e o domínio de determinadas habilidades que se revelam imprescindíveis para lograr o êxito desejado. É importante ressaltar que as brincadeiras relacionadas a educação tradicional Xavante são revestidas de um caráter pedagógico fundamental. Quer dizer, na nossa cultura tradicional, não faz sentido brincar por brincar! Ao contrário, toda e qualquer atividade lúdica tem como objetivo preparar a criança para o desempenho futuro de uma atividade realizada pelos adultos, por exemplo, os meninos aprendem a dominar técnicas de caça, pesca, e as habilidades requeridas na arte da pintura corporal, no rigoroso processo de fazer arcos e flechas, potes, cestos, etc. No momento que a criança Xavante está, no olhar de um não indígena, desenvolvendo uma brincadeira desprezível, sem finalidade, está na verdade potencializando as habilidades que serão indispensáveis para realizar as atividades do seu dia-a-dia para o resto da sua vida. (TSA'E'OMO'WA, 2016, p. 14).

Assim entendemos que os discentes esperam de seus professores para além de suas falas e aulas convencionais, a práxis vivenciada na educação tradicional Xavante. É sobre esse olhar que apreciam o trabalho dos professores. Imprimindo um desejo de que ao ensinar o professor também pudesse leva-los a praticar aquilo que é falado.

Com esse indicativo de que as atividades práticas complementam o diálogo e que uma sem a outra perde o sentido, tentamos saber o que eles mais gostavam de aprender/fazer na escola. As respostas foram unânimes em citar: “recreio e educação física”. Esses dois momentos permitem a interação e o movimento com mais liberdade. E quando foram dizer o que não gostavam na escola essa premissa se confirmou quando eles disseram que “não gostam de ir ao banheiro e nem de ir tomar água”. Então interroguei o porquê e obtive uma resposta direta que relaciona a liberdade do corpo que eles possuem na aldeia: eles não gostam porque precisa pedir para o professor e nem sempre o professor autoriza.

Ainda, no sentido de observar sobre seus comportamentos e suas ações que pude vivenciar enquanto professor\coordenador e durante a pesquisa de campo, somadas as leituras feitas, entendemos que esse apontamento nos remete diretamente a educação xavante, o aprender fazendo, brincando, observando, comum na aldeia, com certeza a interação nesses momentos comum também na aprendizagem, tem acrescentado muito para entendimento, tanto de suas preferências como de suas rejeições.

Olhamos para a aldeia buscando ver que tudo o que se manifesta neste espaço é elemento gerador de conhecimento, as brincadeiras, os rituais e a própria vida cotidiana é algo muito importante para a formação da criança dentro deste espaço de saberes tradicionais, pois a criança vive em um contínuo relacionamento com sua família e com os demais membros do seu grupo de convívio. Compreendemos as crianças como sujeitos históricos e produtores de conhecimentos, portanto no contato umas com as outras estão constantemente em processo de produção de aprendizagens e de trocas em todos os espaços e momentos de convivência. Os

processos de partilha realizados nos momentos de brincadeiras e de participação nos rituais típicos da cultura Xavante expressam experiências realizadas na comunidade pelos adultos que são repassados e transmitidos para as crianças e/ou produzidos por elas mesmas na interação com as outras crianças. (TSAWEWA, 2016, p. 46).

Para os Xavante as brincadeiras, adentram no campo da aprendizagem, tendo ligações diretas com seus fazeres da vida de adulto, aprendem para a vida durante as mais simples interações, até as mais complexas delas. A liberdade para ir e vir tem um sentido mais amplo e direto no qual as necessidades da pessoa, seja ela criança ou adulto, se dá pela natureza e não pelas convenções sociais, nas quais se torna necessário a permissão para que se possa fazer aquilo que o corpo diz que é necessário fazer.

Durante a conversa sobre essa questão, um dos alunos se levantou e perguntou: Por que quando não tem amizade, os brancos falam que os indígenas são ruins? Por que quando nós vamos em lanchonetes eles nos tratam diferente do que tratam os brancos? Por que quando falamos em Xavante o *aradwsu* reclama, acha ruim? Por que quando os indígenas falam em Xavante o homem branco acha que estamos falando mal deles?

Nestes questionamentos estão estampados a indignação sobre a forma que são vistos e como são tratados por falarem uma língua diferente e principalmente por serem culturalmente diferentes. Estes depoimentos abordam a reflexão que fora anteriormente apontada em relação as diferenças e como elas são trabalhadas ou não na escola, mas com os questionamentos do aluno percebemos que isso é uma prática para além dos muros da escola.

A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e também é o local mais discriminador. Tanto é assim que existem escolas para ricos e pobres, de boa e má qualidade, respectivamente. Por isso trabalhar as diferenças é um desafio para o professor, por ele ser o mediador do conhecimento, ou melhor, um facilitador do processo ensino- aprendizagem. A escola em que ele foi formado e na qual trabalha é reprodutora do conhecimento da classe dominante, classe esta, que dita as regras e determina o que deve ser transmitido aos alunos. Mas, se o professor for detentor de um saber crítico, poderá questionar esses valores e saberá extrair desse conhecimento o que ele tem de valor universal. (OLIVEIRA, 2001, p. 67).

As diferenças culturais podem ser identificadas, por exemplo, em delimitações geográficas, ou na ideia de superioridade de uma nação sobre a outra, provocando ideias de uma hierarquia de culturas e saberes. Assim, cabe ao professor e, por conseguinte, a escola contribuir para que isso não seja também reforçado dentro das práticas pedagógicas e sim combatidas e tratadas de forma que haja espaço para a coexistência de todas as diferenças.

Pensando no papel dos professores neste contexto perguntamos o que eles achavam dos professores, para que eles servem? Eles logo disseram que os professores da cidade são diferentes dos professores da aldeia. Na aldeia eles já conhecem os professores de outros espaços e atividades, alguns tem uma relação mais direta sendo tio, que tem a função de

ensinar outros saberes importantes para a vida. Sobre os professores da cidade eles apontam as divergências entre os mesmos, sendo cada um diferente do outro na forma de tratar os alunos. Eles destacam que já puderam ter professor que gostam de conversar e de ensinar coisas importantes para a vida, mas que também tem professores que não gostam dos alunos e gritam o tempo todo. Estes não respeitam os alunos, não deixam ir no banheiro e só ficam falando para copiar a lição. Alguns professores falam muito difícil, não entendem as perguntas deles e nem se preocupam com o aluno, só com os cadernos e as provas.

Ao observar estas falas pensamos em como deveria ser um professor da escola urbana para trabalhar com alunos indígenas. Entretanto só encontramos uma descrição feita por Ibene Kuikuro, Xingu/Mato Grosso que trabalha numa escola indígena.

O professor deve trabalhar na escola, pesquisar, fazer reunião na aldeia, avaliar os alunos, fazer diários de classe, varrer a escola, capinar em volta e orientar os alunos a fazerem a coisa certa. O professor tem o direito de descansar, participar da festa, ir ao rio, pescar, participar do curso, participar da reunião, ajudar o trabalho da comunidade. (BRASIL, 2002, p.19).

Um professor da zona urbana com certeza não tem essa vivência e por isso nem mesmo um curso de formação poderia fazer uma preparação para que a escola fosse uma parte da vida na aldeia. Entretanto cabe ao professor e a escola entender a sua limitação e assim buscar junto com os alunos, seus pais e a comunidade estratégias para que os alunos Xavante possa ver em ambos possibilidade de aprendizagem com respeito a sua diferença.

Por fim, foi interrogado sobre o que eles acham da escola na aldeia, e da escola na cidade. Os alunos ficaram um tanto confuso e começaram a fazer comparações. Um deles afirmou que na aldeia não era muito bom e que estava gostando mais da escola na cidade. Disse ainda que deseja aprender mais sobre a cultura dos brancos, e isso é possível na escola de brancos. Reafirmou que a cidade é diferente da aldeia, e que na cidade se aprende melhor sobre a cultura dos brancos.

Os demais responderam que gostavam mais da escola na aldeia porque lá era mais tranquilo e todos se entendiam, falavam a mesma língua. Mas também reforçaram a ideia de que a escola da cidade ensina conhecimentos que podem ajudar eles a voltar para a aldeia com uma profissão e poder atuar como professor ou profissional na área de saúde. O interprete se manifesta novamente dizendo que existem muitas diferenças entre estas duas escolas: a indígena e a urbana.

Muito diferente porque complicado porque tinham poucos professores a maioria são professores indígenas mesmo e falavam na própria língua por isso eles querem mudar para a cidade para apreenderem melhor português e sofrem de humilhação subjetiva o importante e buscar o conhecimento para se defender seu povo de

qualquer reação não indígena e que ensina os modos o comportamento dos brancos (Tradutor Xavante, novembro de 2021).

Respostas divididas, alguns gostam mais da escola da aldeia, era nítido em seus comportamentos a tranquilidade e a serenidade em seus rostos, talvez pela proximidade entre a educação Xavante e a escola na aldeia. Mas um dos alunos apontou a escola na cidade, que segundo ele, com olhar mais tenso enquanto se expressava, relata que na cidade se aprende melhor a cultura dos brancos. Opiniões divergentes, até certo ponto, pois convergem em determinado momento, quanto ao entendimento sobre a escola do *waradzu*, ambos a percebem como um local onde se aprende a cultura dos não indígenas.

Os alunos Xavante são conscientes das dificuldades, preconceitos e discriminações que enfrentam para realizar seus objetivos e sonhos - que são adquirir conhecimentos, poder trabalhar, saber se defender e poder ajudar sua comunidade, adquirir experiência e conhecimentos para passar para aqueles que vão seguir o caminho dos estudos. Sonhos, expectativas e necessidades parecem ser objetivos comuns aos povos indígenas que procuram a escola do não-indígena. (RESENDE, 2004, p 88).

Nesse sentido, perante a realidade atual vivenciada pelos Xavante, afirma GIACCARIA.

Se o índio estivesse completamente isolado no seu habitat natural, seria suficiente a educação indígena, porém, na situação atual de novas realidades e exigências provocadas pelo contato com os não indígenas, a educação indígena não preenche todos os requisitos necessários para os indivíduos e a comunidade poderem sobreviver (GIACCARIA, 2000, p. 155).

E sabedores desta realidade, os indígenas Xavante continuam a se deslocar para a cidade em busca de conhecimentos que se não é fácil obtê-los em função do espaço escolar ser tão segregador, pelo menos os prepara para dialogar com os *waradzu* e fortalecer o seu povo.

Os alunos Xavante percebem o espaço escolar como possibilidade de acesso à cultura dos não indígenas, ainda que para isso tenham de enfrentar muitas dificuldades de relacionamento e interação com a comunidade escolar. Durante a roda de conversa observamos que eles sempre destacam a dificuldade de interação por não haver a compreensão da língua e também das práticas culturais. Existe ainda o estranhamento pelas características físicas e pelo comportamento em relação ao entendimento do que é o corpo e como eles tratam o próprio corpo e o corpo do outro. Outro aspecto diferente ocorre no ato de ensinar e aprender que para eles faz parte da formação integral e é feito conforme a tradição oral, sem ser necessário a escrita. E principalmente porque eles relataram que veem os olhares de reprovação, ouvem as vozes alteradas e sentem a exclusão dos outros, é que não se pode

negar que os alunos Xavante entendem que a escola é um lugar de exclusão. Por todos estes elementos que notamos durante as vivências entendemos que eles têm a percepção e o entendimento, de que não é possível serem acolhidos pela escola, mas como necessitam acessar o mundo dos *waradzu*, precisam permanecer neste espaço de contradições.

A escola para eles é um mundo estranho, sem significados culturais, sem espaço de manifestação dos saberes do seu povo, mas que pode ser considerado como um lugar de formação do homem branco. Os alunos deixam claro que não querem ser o *waradzu*, entretanto querem seus conhecimentos para poder saber lidar com essa sociedade que tem influenciado significativamente sobre a vida e a cultura do seu povo.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Malditas sejam todas as cercas! Malditas todas as propriedades privadas que nos privam de viver e de amar! Malditas sejam todas as leis, amanhadas por umas poucas mãos, para ampararem cercas e bois e fazerem da terra escrava e escravos os homens! (Pedro Casaldáliga, poeta do Araguaia).

Esta pesquisa buscou conhecer a Percepção de Estudantes Indígenas Xavante sobre Processos de Escolarização em Escolas de Barra do Garças/MT. Foi através da observação sobre essa percepção que buscamos compreender, quais as dificuldades e desafios encontrados por esses alunos nas escolas do perímetro urbano. Nesse sentido, é importante salientarmos que a minha visão enquanto observador, é marcada pelo estranhamento e distanciamento, assim o meu entendimento, enquanto pesquisador em relação ao entendimento sobre o assunto posto, será sempre a interpretação de um observador sobre a compreensão do outro sobre algo, segundo suas próprias concepções.

Na busca de nos aproximarmos dessa compreensão, entendemos que o histórico vivenciado pelos povos originários nessa terra, denominada Brasil pelos *waradzu*, trazem elementos estruturantes para a formação desse olhar, tais como: as discriminações vivenciadas; o não reconhecimento das heterogeneidades culturais que circulam nesse espaço, os distintos modos de ser, estar e relacionar-se com o outro; a falta de políticas afirmativas; destruição e contaminação de suas fontes de água, florestas e animais por agrotóxicos; grilagem de terras para criação de gado; violência; invasão; desmatamento ilegal; construções de rodovias; redes de energia elétrica; plantações de soja e milho e outras monoculturas;

minerações; incêndios criminosos; pesca e caça ilegais; abusos, tentativas de integrações, e outros.

Estas ações promovidas por uma cultura desenvolvimentista têm por base a ideia de que para viver num espaço é preciso civiliza-lo com a exploração e dominação dos recursos. A este processo, por vezes existem pessoas, que os considere como um “avanço necessário”. Mas há também outras formas de olhar o mundo e todas as suas relações e interações que decorrem em outras interpretações.

E quando estas duas formas de ver o mundo se encontram, como acontece no espaço escolar vivenciado pelos alunos Xavante, objeto deste estudo, é possível notar que a ideia de escola e de escolarização que se forma para estes alunos recebem a influência de todo um conjunto de percepções que vão interferir na leitura que se faz deste espaço. Observamos que a construção dessa percepção, bem como os relatos dos alunos Xavante sobre o sistema educativo vivenciado nas escolas não indígena retratam um processo educativo fortalecido por práticas pedagógicas exclusivas e homogeneizadoras.

Podemos considerar que o cerne da questão, dado pelas falas dos alunos Xavante, bem como de situações presenciadas que os envolvem, é o não reconhecimento do “outro”. Ao dificultar o reconhecimento quanto a cultura destes, essas atitudes por sua vez, incentivam práticas etnocêntricas, hegemônicas de discriminação e preconceito. Penso que em alguns casos, jovens indígenas reconheçam essa prática, como medo do não indígena e que essa possa ser uma estratégia de defesa do mesmo, por temer o diferente e que, nesse caso, reconhecê-lo, seria fortalecer seu processo de intraculturalidade, galgando assim alguns degraus rumo a uma educação de cunho intercultural. Por outro lado, o desconhecido não é interessante para um processo homogeneizador, assim a ideia que se cria do outro é mais para justificar o seu extermínio do que para aproximar-se da sua cultura e dos meandros que a envolve.

As observações enquanto pesquisador, quer seja como professor\coordenador, quer seja das leituras que se deram durante o mestrado, sobre os “A’uwe Uptabi” (povo verdadeiro), ou mesmo nas observações durante a vivência em que aconteceu a roda de conversa, quando desenhos foram construídos e coletados, elucidaram a percepção dos alunos Xavante sobre as escolas e o processo educativo que nelas se desenvolvem. Com base nestas informações compreendemos que, para os alunos Xavante, as vivências dos mesmos nas escolas, tem possibilitado o entendimento de que esse sistema educativo se destina a preparação para a vida adulta dos não indígenas. A escola é assim, um local de transmissão de conhecimentos necessários para se viver na cultura ocidental.

Assim, o motivo destacado por eles, para permanecerem nesse ambiente por muitas vezes hostil, se deve ao fato de que, mesmo com todas as dificuldades encontradas, a escola ainda se constitui como possibilidade de acesso aos conhecimentos necessários para conviver e se defender da imposição de outra cultura. Esses discentes trazem muitas cicatrizes deste enfrentamento, mas permanecem firmes e buscam, mesmo diante deste cenário de contínua exclusão, “aprender” a cultura dos não indígenas, tais como, a língua, as práticas, as leis e outros elementos culturais. Isso para que ao retornarem a suas aldeias possam ajudar seu povo, tanto para se defenderem dos *waradzu* nos espaços que precisam compartilhar e defender seus direitos, quanto para fazer valer seus direitos, enquanto povos originários.

Eles apresentam um grande número de reprovação e retenção e tem sua maior concentração no primeiro, segundo e terceiro ano do terceiro ciclo, poucos avançam para o ensino médio. Como vimos no percurso da pesquisa, não encontram apoio diferenciado na escola e nem da FUNAI, órgão responsável por eles, no intuito de desenvolver suas atividades escolares a contento.

Muitos são os motivos provocadores do fracasso escolar dos discentes Xavante. Tais motivos estão arraigados na desigualdade etnocultural: entre os alunos Xavante e demais integrantes não indígenas da comunidade escolar, no preconceito que vem sendo historicamente construído, o que acaba por robustecer esses embates. É importante reiterar que os Xavante trazem consigo o aprendizado da escola na aldeia e, por terem um currículo diferenciado, acabam por colaborar quanto a defasagem perante o modelo adotado na cidade, já que não se reconhece esses saberes.

Um fator preponderante nesse processo é a concentração da língua oficial no sistema de ensino dominante, pois, obviamente, restringe a compreensão, inclusive na percepção das diferenças. O resultado é o sofrimento diante do despreparo docente, em geral, que não reconhece a “diferença”, pois há, dentre esses profissionais, aqueles que promovem iniciativas.

Com todos esses entraves é possível dizer que a escola se mantém numa posição hegemônica, de exclusão, homogeneizadora, que não busca a equidade e, muito menos, a aptidão para desenvolver uma educação de cunho intercultural. Podemos considerar, pelo pouco que extraímos da percepção dos estudantes Xavante que a escola urbana e os professores não indígenas não têm logrado êxito no sentido de ensiná-los conforme os seus direitos.

É nesse ambiente que se encontram e consolidam sua concepção sobre o sistema de ensino vivenciado. Assim a entendem, também, como um canal de aprendizagem sobre a cultura do *waradzu*, buscando assimilar essa complexa sociedade que os cerca, e diante dessa

realidade buscam defender-se e sobreviver nesse mundo capitalista, apartado do mundo da aldeia.

Os caminhos que outrora me levaram ao Araguaia, e me trouxeram ao mestrado, do PPGedu-UNEMAT, para realizar esta pesquisa, oportunizaram também o encontro com pessoas, leituras e debates que culminaram em um novo eu. O meu olhar sobre a escola transformou-se, pois não a reconheço mais como uma ferramenta de opressão, nem tão pouco libertadora, para mim ela é sim uma arena de batalha entre as duas ou mais concepções de mundo. Com os alunos Xavante passei a ver este espaço como um lugar de muitas culturas que se encontram, mas nem sempre dialogam no sentido de promover um processo de interculturalidade crítica.

Durante a pesquisa, tive a oportunidade de conhecer e dialogar várias vezes com alguns alunos Xavante, numa sempre rica troca, mas que agora com viés da interculturalidade crítica, enriqueceu nossas experiências. Mesmo não tendo vivências na aldeia ou nas escolas no segundo momento de coleta de dados que foi realizado via remota, devido ao momento de pandemia da COVID 19, ainda assim houve trocas significativas de aprendizados. O isolamento social e em especial para com os povos indígenas foi o melhor método de prevenção, o que não impediu que as conversas por telefone e vídeo chamadas se realizassem como momentos ímpares de trocas de conhecimentos.

Por fim, temos o entendimento de que este trabalho seria outro se pudéssemos ter realizado a vivência presencial, entretanto o desafio construiu outras possibilidades de conversar e de entender o mesmo assunto. Assim este trabalho se apresenta como uma das possibilidades de provocar esta discussão sobre a presença de alunos indígenas em escolas urbanas. Partindo das situações vivenciadas e dos depoimentos entendendo que a dinâmica vivenciada no espaço escolar perpassa, muitas vezes, por embates entre as visões de mundo que interferem na concepção que os sujeitos presentes possuem e que vão se manifestar de modo a compor um desafio complexo.

Nesse sentido faz-se necessário outros olhares que podem gerar uma discussão sobre outras perspectivas não expressas nessa pesquisa, mas que podem ser realizadas não só com Xavante, mas as tantas outras etnias presentes no Mato Grosso, no Brasil e outros países do continente americano. A proposta é de que se promovam discussões e movimentos procurando sempre promover uma educação baseada no respeito ao próximo, respeitando suas diferenças e, nesse sentido, construir uma sociedade com mais equidade, sem cercas, nem físicas, nem discriminatórias, nem excludentes, que se atente à percepção do outro e a incorpore à interação na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. A favor de Marx. Tradução Dirceu Lindoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BANIWA Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**- 1. Ed.- Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Águeda Aparecida da Cruz. **Da Aldeia Para a Cidade\ Processos de Identificação e Subjetivação e Resistência Indígena**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2018.
- BOTO, C. **A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v.3, n.2, p. 35- 72, 2010.
- BRANDÃO, C. R. O que é educação popular? São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **A Pesquisa Participante: um momento da educação popular**. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação, e das outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 fev. 1996, Seção 1.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**/ Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC; SEF, 2002. 84 p.
- BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 18/11/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 14 de novembro de 2021.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em 19 de dezembro de 2021.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol. 13, n. 37, pp. 45-56. ISSN 1413-

2478. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

CANDAU, Vera (org.). **Didática** – questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. São Paulo: Currículo sem Fronteiras. v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <<https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2021.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade. Educ. Soc. 33 (118) - Mar 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>>. Acesso em 20 de dezembro de 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Abcdário de educação e interculturalidade**. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10>. 2017. Acesso em 20 fevereiro de 2021.

CLASTRES, Pierre [1934-1977] **A sociedade contra o Estado** – pesquisas de antropologia política: Tradução: Theo Santiago. Prefácio: Tânia Stolze Lima e Marcio Goldman. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

COIMBRA, Cecília Maria B. **As funções da instituição escolar**: análise e reflexões. Revista Psicologia, Ciência e Profissão. Brasília, 1988. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98931989000300006>>. Acesso em 22 de janeiro de 2022.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. **A etnomatemática da alma**: A'uwe-xavante em suas relações com os mitos. São Paulo, 2007. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042008-112324/pt-br.php>>. Acesso em 21 de setembro de 2021.

D'AMBROSIO, U. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan. /abr. 2005, 103.

DALMOLIN, Bernadete Maria; LOPES, Stella Maris Brum; VASCONCELOS, Maria da Penha Costa. **A Construção Metodológica do Campo**: Etnografia, Criatividade e Sensibilidade na Investigação. Saúde e Sociedade, 11(2) 19-34, 2002.

DUARTE, Evandro Santos; OLIVEIRA, Neila Afonso; KOGA, Ana Lucia. **Escola Unitária e Formação Omnilateral**: Pensando a Relação entre Trabalho e Educação. **Anais da XI ANPED SUL**. Curitiba: UFPR, 2016.

DUQUE-ESTRADA, Joaquim Osório. **Hino Nacional Brasileiro**. In: PESQUISA Escolar. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003.

ERICKSON, F.; MOHATT, G. Cultural organization of participation structures in two classrooms of indian students. In: SPINDLER, G. (org.). Doing the ethnography of schooling. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1982.

FERREIRA NETTO, Letícia Rodrigues. **Choque cultural**. Palhoça/SC, 2018. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/choque-cultural/>. Acesso em 21 de abril de 2022.

FLICK, Uew. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4) - 80 páginas.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação "bancária" e educação libertadora**. In: PATTO, M. H. S. et al. *Introdução à psicologia escolar*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 61-78.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala** (formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal). Rio de Janeiro: José Olympio, 1954 [1933].

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 25-50.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARRETT Filipe. **Como funciona o Google Meet**. tech tudo, 2021. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/listas/2021/08/como-funciona-o-google-meet-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-app.ghhtml>>. Acesso em 17 de novembro de 2021.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIACCARIA, B. **Xavante – ano 2000: reflexões pedagógicas e antropológicas**. Campo Grande: UCDB, 2000. 173p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOVERNO DE GOIÁS. **Escolas de educação indígena em Goiás dão continuidade às aulas com ajuda de plataformas digitais**. Goiânia, 2020. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/servico/44-educacao/121448-escolas-de-educacao-indigena-em-goias-dao-continuidade-as-aulas-com-ajuda-de-plataformas-digitais.html>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GRUPIONI, L. D. B. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik [org.]. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

IBGE. **Barra do Garças: População**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística | v4. 6. 26. 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/barra-do-garcas/panorama>>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

JODAS, Juliana. **Entre diversidade e diferença: o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2012.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Poemas e crônicas: Ay Kakyri Tama = Eu moro na cidade**. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

KOLB, B.; WHISHAW, I.Q. **Neurociência do Comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.

KUHN, Cirineu. **Pai Nosso dos Mártires**. Álbum Fazendo Pastoral. PJ e Raiz, 2012.

LACAN, J. **O Seminário**, livro 1: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LEEUWENBERG, Frans e SALIMON, Mário. **Para Sempre A`uwẽ: os Xavante na balança das civilizações**. - Brasília – DF, 1999.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. Barcelona: Paidós, 1988.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Introdução: História e Etnologia**. In: *Antropologia Estrutural*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena**. Revista Tellus, Campo Grande, MS, ano 9, n. 16, p.181-208, jan./jun. 2009.

MARI, Cezar Luiz de. **O Papel Educador dos Intelectuais na Formação Ideológica e Hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana**. In: LEITE, Domingos (org.). *Trabalho e Formação Humana: o papel dos intelectuais e da educação*. Curitiba: UFTPR, 2011, p. 65-84.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educ. rev. vol.34 no.71 Curitiba Sept./Oct. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602018000500223&script=.sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 08 de nov. de 2020.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEHAN, H. **Understanding inequality in schools**: the contribution of interpretative studies. *Sociology of Education*, v. 62, n° 1, p. 265-286, 1992.

MONTEIRO, Aloísio J. J. **Violência Instituída e Educação Escolar Indígena Guarani no Sul do Rio de Janeiro**. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). *Educação com Exercício de Diversidade: estudos em campos de desigualdade sócio-educacionais*. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 145-69. (Volume 2).

MUNDURUKU Daniel. **O Banquete dos Deuses**. 1° Reimpressão. Global Editora, 2016.

NASCIMENTO, J. M.; SILVA, P. R. P; BARCELLOS, L. **O Povo Potiguara e a luta pela etnicidade**. In: NASCIMENTO, J. M.; SILVA, P. R. P; BARCELLOS, L. (org.). *Etnoeducação Potiguara, Pedagogia da Existência e das Tradições*. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2012.

OLIVEIRA, Eliana. **Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar**: questões para debate. IN: *Revista Espaço Acadêmico – Ano I- n° 07 – Dezembro de 2001*.

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas**: o caso do Paraná. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade**: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

PIERUCCI, Antônio Flavio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO GARÇAS. **História do Município**. Barra do Garças, 2020. Disponível em: <<https://www.barradogarcas.mt.gov.br>>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

RANIERI, Jesus. **A câmara escura**. Alienação e estranhamento em Marx. São Paulo: Boitempo, 2001.

REZENDE, Gerson Carlos. **A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas**: um estudo de caso na cidade de Campinápolis-MT. Cuiabá: UFMT/IE, 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SELUCHINESK, Rosane Duarte Rosa. **De heróis a vilões**: imagem e auto-imagem dos colonos da Amazônia mato-grossense. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

SELUCHINESK, R. D. R.; CASTORINO, A. B. **Uma experiência de Educação Indígena Intercultural no Ensino Superior em Mato Grosso**: o projeto da UNEMAT. In: XXVII Simpósio da ANPAE, 2015, Olinda-PE. *Anais do XXVII Simpósio da ANPAE*. Olinda-PE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, 2015. v. 1. p. 1-234.

SERPA, A. **Cultura escolar em movimento**: diálogos possíveis. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

SERPA, Aila Oliveira. **Educação e urbanidade indígena**: nas fronteiras xavantinas. 2017.150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2017.

SERPA, Paulo. **Povos indígenas no Mato Grosso**. São Paulo: ISA, 2021. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Bororo>>. Acesso em 27 de dezembro de 2021.

SILVA, A. A. (2013). **Os Artefatos e Mentefatos nos Ritos e Cerimônias do Danhono**: por dentro do octógono sociocultural A'uwẽ/Xavante. (Tese de Doutorado). UNESP/Instituto de Geociência e Ciências Exatas / Educação Matemática. Rio Claro – SP.

SILVA, Luiton Sebastião Lebre Pouso. **Os Xavante e sua História pelo Olhar dos Salesianos Bartolomeo Giaccaria e Adalberto Heide**. Dissertação de Mestrado em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2017.

SILVA Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor**. *Interações* (Campo Grande). 2017, vol. 18.

SOARES, Filipe Menezes. **O governo Médiçi e o Programa de Integração Nacional** (Norte e Nordeste): discursos e políticas governamentais (1969-1974). Recife: O autor, 2015.

SOARES, Lívia Késsia da Silva Rocha (et all). **Educação escolar indígena no Brasil**: avanços e retrocessos ao longo da história da educação. In: SILVA, Graciete Barros. *Educação: pesquisa em linguagens, leitura e cultura*. São Paulo: Científica Digital, 2021.

SOUZA, Valéria Cavalcante da Silva. **Intérpretes da Língua Indígena nas Escolas Regulares do Estado de Goiás 2015 a 2017**. Goiânia, 2017. Monografia apresentada como pré-requisito para a aprovação na disciplina Trabalho Final de Curso 2, da Faculdade de Ciências Sociais.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade**: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p.

47-68, mai. /ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8646>>. Acesso em 20 de abril de 2022.

TSA'E'OMO'WA, Nilson Tserewatsa. **A morte na Cultura Xavante**. Barra do Bugres, 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia Intercultural, Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso.

TSAWEWA, Martinho Tsire Edi. **Educação Indígena Procurando Dialogar com a Educação Escolar Indígena**. —Rob'uiwedze e niha te rob'uiwêl. Cáceres-MT, 2016. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGedu/UNEMAT, 2016.

TSI'RUI'A, Aquilino Tsere'ubu'õ. **A Sociedade Xavante e a Educação: um Olhar sobre a Escola a partir da Pedagogia Xavante**. Campo Grande, 2012. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. França: Organização Das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em 15 de novembro de 2021.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História geral do Brasil antes de sua separação e independência de Portugal**. São Paulo: Melhoramentos, 1854.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. **A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, 552 pp.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Aula pública durante o ato Abril Indígena**. Rio de Janeiro: Cinelândia, 2016. Reproduzido por Escola dos Saberes em abril de 2016.

WILLIS, P. **Learning to labor: working class kids get working class jobs**. Farnborough, Eng: Saxon House, 1977.

ANEXOS

ANEXO 1: REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: O olhar do aluno indígena sobre processos de escolarização em escolas não indígenas de Barra do Garças, MT.

Responsável pela pesquisa: Rogelio Duarte Rosa.

Endereço e telefone para contato: Rua E 4, nº432, Setor E centro, Alta Floresta, MT, (65) 992821299

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Objetivos: Identificar e compreender os principais aspectos da dinâmica cultural entre indígenas e não indígenas, enquanto jovens da Etnia Xavante que migram para a cidade de Barra do Garças, MT, em busca de escolarização.

Detalhamento dos procedimentos: Para realizar esta pesquisa usaremos a abordagem qualitativa, pois a mesma proporcionará fazer uma melhor análise das informações, retratar os participantes e os espaços onde a pesquisa acontecerá. Nos procedimentos metodológicos, nos apoiaremos na compreensão da Pesquisa Qualitativa com características Etnográficas, de imersão no contexto cultural em estudo, baseado no princípio da solidariedade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, onde o pesquisador oferece apoio às necessidades dos sujeitos quanto aos conteúdos e espaços de diálogos sobre a escola e os, alunos Xavante, ao

aceitar se inserir nesse diálogo, fornecerá informações e suas perspectivas sobre o contexto em estudo.

Objetivando evitar a disseminação do Vírus Covid-19, respeitaremos as medidas sanitárias orientadas pelos órgãos reguladores, sendo elas: o respeito quanto à distância mínima durante o período da entrevista entrevistas com os sujeitos no ambiente escolar, dar-se-á a locais abertos e com pouca circulação de pessoas, uso de máscaras, álcool gel frequentemente nas mãos. Quanto ao acesso a aldeia, as entrevistas aconteceram por WhatsApp, Google Meet. Havendo contaminação, será mantido isolamento durante 15 dias ou mais se necessário, respeitando o direito ao repouso do paciente, evitando a disseminação do vírus covid-19. Serão tomadas todas as atitudes para que possamos garantir aos participantes será garantido o mínimo de segurança possível.

Quanto aos sujeitos dessa pesquisa estimamos 10 (dez) estudantes Indígena, 05 (quinze) professores 03(cinco) pessoas que trabalham no ambiente escolar com esses alunos. A participação só ocorrerá mediante autorização devidamente assinado o termo de compromisso pelo responsável. Ao aceitar participar da pesquisa, não receberá remuneração financeira, nem terá custo algum. Havendo duvidas, serão esclarecidas independente de seu aspecto, poderá escolher participar ou recusar-se.

Forma de acompanhamento:

Serão feitas análises periódicas nos documentos e leis provenientes das esferas Federais, Estaduais e Municipal, que regulamentam a Educação escolar além de serem verificados os documentos norteadores construídos pela própria escola, dentre eles: registro de ocorrência, relatórios de início e finalização de turmas, atas e caderno de campo. Sempre que necessário será realizada análise e adequações contribuindo nesse sentido para uma melhor construção da investigação científica.

ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS

Descrição: Diante da atual situação, ainda que se tenha tomada todas as providencias necessárias, é possível que estejamos suscetíveis a alguns riscos, dessa forma, por se tratar de uma pesquisa onde os sujeitos são alunos indígenas, professores e toda equipe pedagógica, poderá haver desconforto ou insegurança durante a coleta de dados, por parte de algum ou alguns dos sujeitos da pesquisa, dessa forma podem se sentir pressionados quando indagados sobre determinados assuntos, seja por desconforto, ou pela falta de domínio, ou mesmo pela dificuldade de resposta.

Um outro risco é a contaminação pelo vírus da covid-19, considerando a velocidade com que se dissemina somada a falta políticas de prevenção por parte do atual governo negacionista tornando alta taxa de transmissão no Brasil.

Com a intenção de diminuir os riscos, daremos preferência a lugares e aberto e com pouca circulação de pessoas, quanto as rodas de conversa acontecerão via remoto e quando presenciais respeitaremos as orientações da OMS e órgãos responsáveis, a utilização de materiais individuais como mascara, copo, mesas e canetas serão devidamente higienizadas com álcool antes e pós uso dos participantes. Caso ocorra a contaminação por parte de algum dos sujeitos envolvidos durante o processo, incluindo o pesquisador, seu afastamento será imediato e o mesmo será afastada (o) por 15 dias, e os demais serão informados imediatamente e caso tenham tido contato com o infectado, ficarão afastados por 5 dias em observação, com recomendações que sob qualquer suspeita devem procurar um médico.

Será assegurado a privacidade aos participantes, reservando a imagem do mesmo. Assim o uso dos materiais coletados não acarretara em prejuízo de nenhuma espécie, sejam elas financeiras, morais ou intelectuais, nesse sentido ainda, será garantido o respeitado a sua cultura e seus costumes individuais e grupais.

BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Considerando que durante o período da pesquisa, os participantes correm risco, e que os mesmos serão minimizados ao máximo, justificando assim os benefícios da pesquisa, a mesma justifica-se pelo fato de propor desenvolver uma investigação que busca dialogar com ambos os lados, na busca de uma melhor compreensão do cenário posto.

A pesquisa sobre o tema, a partir do enfoque proposto trará relevantes informações sobre a situação em que se encontram os jovens da Etnia Xavante, inseridos na escola de ensino não indígena. Dessa forma as informações obtidas no desenrolar da pesquisa poderão servir de base para reflexões e ações que possam tornar menos conflitante e, principalmente, mais prazerosa e produtiva, a vida dos alunos indígenas que fizerem a opção de realizar seus estudos fora das aldeias. Neste sentido, outro benefício que se apresenta, e caminho de reflexão quanto ao processo de inclusão dos alunos Xavante na perspectiva de uma educação intercultural buscando a superação do mesmo, atentando também, para o composto de conhecimento construídos que poderão ser usados pelos docentes, equipe pedagógica, e demais interessados que buscarem informações sobre essa temática.

PROCEDIMENTOS, INTERVENÇÕES, TRATAMENTOS, MÉTODOS ALTERNATIVOS.

Explicação:

Considerando os aspectos culturais e as circunstâncias em que se dá a dinâmica atual do encontro entre as culturas, pretendemos implantar a metodologia de rodas de conversa, onde organizaremos rodas de diálogos, quando os alunos Xavante discutirão entre si e com o pesquisador, sobre diferentes assuntos correlacionados à sua vida de estudante.

Nas rodas de diálogos, os alunos poderão escolher o tema a ser abordado e poderão escolher se pronunciarem ou não. Se optarem por falar, poderão fazê-lo em português ou em sua própria língua. Para além dos assuntos e informações narradas oralmente, serão observadas outras formas de narrativas, como seus gestos, hesitações, momentos de interação e colaboração entre eles, dentre outros.

As oficinas de estudos e rodas de conversas facilita uma aproximação e interação mais efetiva entre o pesquisador e os alunos Xavante. Esse vínculo poderá fornecer outros elementos para o entendimento do problema de pesquisa, mas também deve servir para validar o entendimento de situações observadas durante o tempo de pesquisa.

É válido ressaltar que os participantes podem requerer esclarecimentos sobre o projeto sempre que acharem necessário, os mesmos poderão tecer críticas construtivas durante o período da pesquisa. Sendo eles contrários a algum dispositivo, poderão requerer a remoção de seus nomes da pesquisa, caso peçam terão seus nomes prontamente retirados mediante o pedido feito diretamente ao pesquisador, assim como à comissão de ética se necessário for. Dessa forma para que não haja perda quanto ao número de sujeitos na pesquisa solicitar-se-á inserção de novo participante em caso de alguma desistência.

PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O ASSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO.

Esclarecimento: O período previsto para a coletas de dados aconteceu durante o primeiro semestre e parte do segundo em 2021, com estimativa do término de coleta de dados em setembro de 2021. Todos os dados coletados serão preservados para conhecimento do pesquisador e devidamente excluídos após análise, bem como, serão conservados em sigilo absoluto nomes dos envolvidos na pesquisa. Vale lembrar que todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo a continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Sendo assim, eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Alta Floresta -MT, 06 de maio de 2021.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

Pesquisador Responsável

Rogelio Duarte Rosa

Rua E4, n°= 432, Bairro centro setor E

CEP: 78. 580.000

Alta Floresta MT.

Fone: (65) 992821299

E-mail: rogelioprofessor@gmail.com

ANEXO II: REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DESTINADO AO TUTOR DO MENOR.

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Seu filho (a) está convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de autorizar seu filho (a) a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65)992821299.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: O OLHAR DO ALUNO INDÍGENA SOBRE PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS DE BARRA DO GARÇAS, MT.

Responsável pela pesquisa: Rogelio Duarte Rosa

Endereço e telefone para contato: Alta Floresta, Mato Grosso, rua E4 setor E nº 432ª. (65)992821299.

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Objetivos: Identificar e compreender os principais aspectos da dinâmica cultural entre indígenas e não indígenas, enquanto jovens da Etnia Xavante que migram para a cidade de Barra do Garças, MT, em busca de escolarização.

Detalhamento dos procedimentos: Será realizada uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico para avançar na compreensão do objeto de estudo por meio de análise bibliográfica, documental, observação participante e aplicação de roda de conversa junto aos estudantes, professores e equipe gestora que se disponibilizar a participar.

Para evitar o contágio pelo Vírus Covid-19, vamos respeitar todas as medidas sanitárias repassadas pelos órgãos reguladores, tais como: respeitar o distanciamento na hora das entrevistas com os participantes no ambiente escolar, priorizar locais abertos, evitar ambientes lotados, usar máscaras, álcool gel, higienizar as mãos regularmente. Em relação aos alunos que estiverem isolados na aldeia, faremos as entrevistas por vídeo chamadas, WhatsApp, Google Meet. No caso de mesmo com essas medidas haver a contaminação, vai ser respeitado o período de isolamento sem qualquer tipo de contato pelo período de 15 dias ou mais se

necessário, desta forma, respeitamos o direito ao repouso total do paciente, e evitamos a proliferação do vírus covid-19. Essas são medidas necessárias para garantir aos participantes o mínimo de segurança possível.

Sendo sujeitos desta investigação uma estimativa de 07 (oito) estudantes Xavante, 04(quatro) estudantes não indígenas, 05(cinco) professores, 02(dois) pais de alunos Xavante, 02(dois) pais de aluno não indígena. Para participar deste estudo quando menor de 18 anos, o responsável legal pelo aluno deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se.

Forma de acompanhamento: Serão feitas constantemente análises dos documentos advindos das esferas Federais, Estaduais e Municipal, leis que regem a Educação escolar e documentos das próprias escolas pesquisada, como atas, relatórios de início e finalização de turmas e anotações em caderno de campo. Serão realizadas adequações sempre que necessárias, e no sentido de sular o bom andamento da investigação científica.

ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS

Descrição: Mesmo tomando todos os cuidados necessários é possível que alguns riscos sejam inevitáveis, neste sentido, considerando que os sujeitos participantes da pesquisa são os alunos indígenas, professores, colegas de classe, e toda equipe pedagógica, pode haver que durante a pesquisa de campo alguns participantes como professores, sintam-se inseguros ou desconfortáveis com algumas perguntas e/ou observações, assim como os sujeitos poderão sentir-se pressionados a responder sobre assuntos que lhes cause desconforto, ou que não tenha domínio, ou ainda que não saibam responder.

Outro risco que devemos considerar é a possibilidade de acontecer que o entrevistado perca o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, em relação aos prejuízos pessoais, esses podem perde tempo de realizar suas atividades pessoais e profissionais, ocasionado pelo tempo que o participante precisa dedicar-se ao responder a entrevista.

Para diminuir ou evitar esses danos, vamos priorizar local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, e sempre que necessário readequar as indagações. Manter uma postura neutra durante as observações, a menos que solicitem a participação do pesquisador. Sendo assim, deixaremos claro o direito do participante de se reservar, ou se preferir, novas possibilidades de responder em outro momento, quando este, se sentir preparado e confortável.

Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico. O diálogo em todas as relações é essencial para evitar conflitos, neste caso para evitar desperdício de tempo para ambas as partes, desta forma nos adequaremos a disponibilidade de tempo de cada um, nos atendendo para os horários e locais por eles indicados.

Limitar o acesso aos termos/documentos apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa. Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras). Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades.

BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Mesmo considerando que a pesquisa apresenta risco ao participante, o risco se justifique pelos benefícios esperados, em que a pesquisa apresenta elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender o processo de inclusão de alunos indígenas em escolas urbanas. Deste modo apresentar-se como uma seta para compreender e direcionar ações para promover a inclusão desses alunos. Deixando bem claro que a pesquisa não traz qualquer forma de compensação financeira pela participação dos voluntários. Em conformidade a resolução nº 466/2012, o benefício será o “proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante em decorrência de sua participação na pesquisa”.

Neste sentido, consideramos como possível benefício, a oportunidade de refletir sobre os processos de inclusão desses alunos, e os desafios que se apresentam neste percurso, consideramos também, o conjunto de informações que posteriormente poderá ser usado pelos professores, gestores, colegas que estarão iniciando pesquisas nesta temática e demais interessados.

PROCEDIMENTOS, INTERVENÇÕES, TRATAMENTOS, MÉTODOS ALTERNATIVOS.

Explicação: Considerando que os sujeitos serão entrevistados, e que estes expressarão seus pensamentos e opiniões a respeito do tema investigado, todos os envolvidos poderão solicitar esclarecimentos que consideram importantes sobre o projeto e intervir construtivamente nos delineamentos da pesquisa. Caso discordem de algum procedimento, podem solicitar a retirada de seus nomes da pesquisa que serão devidamente atendidos, encaminhando

solicitação diretamente ao pesquisador, bem como à comissão de ética se necessário for. Para manter o número previsto de sujeitos na pesquisa será solicitada a inclusão de novos nomes em caso de alguma desistência.

PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO.

Esclarecimento: O período de participação ocorrerá no decorrer do primeiro e parte do segundo semestre de 2021, com previsão de encerramento de coleta de dados no mês de setembro de 2021. Todos os dados coletados serão preservados para conhecimento do pesquisador e devidamente excluídos após análise, bem como, serão conservados em sigilo absoluto nomes dos envolvidos na pesquisa. Vale lembrar que todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo a continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Alta Floresta -MT, 06 de maio de 2021

Nome _____

Endereço: _____

RG/ou CPF _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Responsável pela Pesquisa: _____

ANEXO III - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS.

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: O olhar do aluno indígena sobre processos de escolarização em escolas não indígenas de Barra do Garças, MT.

Responsável pela pesquisa: Rogelio Duarte Rosa

Endereço e telefone para contato: Rua E 4, nº432, Setor E centro, Alta Floresta, MT, (65) 992821299

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Objetivos: Identificar e compreender os principais aspectos da dinâmica cultural entre indígenas e não indígenas, enquanto jovens da Etnia Xavante que migram para a cidade de Barra do Garças, MT, em busca de escolarização.

Detalhamento dos procedimentos: Para realizar esta pesquisa usaremos a abordagem qualitativa, pois a mesma proporcionará fazer uma melhor análise das informações, retratar os participantes e os espaços onde a pesquisa acontecerá. Nos procedimentos metodológicos, nos apoiaremos na compreensão da Pesquisa Qualitativa com características Etnográficas, de imersão no contexto cultural em estudo, baseado no princípio da solidariedade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, onde o pesquisador oferece apoio às necessidades dos sujeitos quanto aos conteúdos e espaços de diálogos sobre a escola e os, alunos Xavante, ao aceitar se inserir nesse diálogo, fornecerá informações e suas perspectivas sobre o contexto em estudo.

Objetivando evitar a disseminação do Vírus Covid-19, respeitaremos as medidas sanitárias orientadas pelos órgãos reguladores, sendo elas: o respeito quanto à distância

mínima durante o período da entrevista entrevistas com os sujeitos no ambiente escolar, dar-se-á a locais abertos e com pouca circulação de pessoas, uso de máscaras, álcool gel frequentemente nas mãos. Quanto ao acesso a aldeia, as entrevistas aconteceram por WhatsApp, Google Meet. Havendo contaminação, será mantido isolamento durante 15 dias ou mais se necessário, respeitando o direito ao repouso do paciente, evitando a disseminação do vírus covid-19. Serão tomadas todas as atitudes para que possamos garantir aos participantes será garantido o mínimo de segurança possível.

Quanto aos sujeitos dessa pesquisa estimamos 16 (dezesesseis) estudantes Xavante. A participação só ocorrerá mediante autorização devidamente assinado o termo de compromisso pelo responsável. Ao aceitar participar da pesquisa, não receberá remuneração financeira, nem terá custo algum. Havendo dúvidas, serão esclarecidas independente de seu aspecto, poderá escolher participar ou recusar-se.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO:

Serão feitas análises periódicas nos documentos e leis provenientes das esferas Federais, Estaduais e Municipal, que regulamentam a Educação escolar além de serem verificados os documentos norteadores construídos pela própria escola, dentre eles: registro de ocorrência, relatórios de início e finalização de turmas, atas e caderno de campo. Sempre que necessário será realizada análise e adequações contribuindo nesse sentido para uma melhor construção da investigação científica.

ESPECIFICAÇÕES DOS RISCOS

Descrição: Diante da atual situação, um dentre os riscos é a contaminação pelo vírus da covid-19, considerando a velocidade com que a mesma se dissemina, somada a falta políticas de prevenção por parte do atual governo negacionista tornando-se alta taxa de transmissão no Brasil.

Com a intenção de diminuir os riscos, daremos preferência a lugares e abertos e com pouca circulação de pessoas, quanto as rodas de conversa acontecerão via remoto e quando presenciais respeitaremos as orientações da OMS e ou órgãos responsáveis, a utilização de materiais individuais como mascara, copo, mesas e canetas serão devidamente higienizados com álcool antes e pós uso dos participantes. Caso ocorra a contaminação por parte de algum dos sujeitos envolvidos durante o processo, incluindo o pesquisador, seu afastamento será imediato e o mesmo será afastada (o) por 15 dias, e os demais serão informados

imediatamente e caso tenham tido contato com o infectado, ficarão afastados por 5 dias em observação, com recomendações que sob qualquer suspeita devem procurar um médico.

Alguns outros riscos ainda podem compor nosso trabalho, que por se tratar de uma pesquisa onde os sujeitos são alunos indígenas, poderá haver desconforto ou insegurança durante a coleta de dados, por parte de algum ou alguns dos sujeitos da pesquisa, quanto a sua imagem/autoimagem, preconceito/estigma, percepção do espaço escolar, inclusão/exclusão, isolamento/limitações, reprovação/desistência, relação professor-aluno, relação aluno indígena Aluno não indígena, inferioridade/violência/violações, brincadeiras/provocações/caçoadas e entre outros aspectos que integram comumente os espaços de escolas regulares. Nesse sentido os mesmos podem se sentirem pressionados quando indagados sobre determinados assuntos, seja por desconforto, ou pela falta de domínio, ou mesmo pela dificuldade de resposta.

Como ações mitigadoras visando diminuir ou evitar esses danos, vamos priorizar local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, e sempre que necessário readequar as indagações. Manter uma postura neutra durante as observações, a menos que solicitem a participação do pesquisador. Sendo assim, deixaremos claro o direito do participante de se reservar, ou se preferir, novas possibilidades de responder em outro momento, quando este, se sentir preparado e confortável.

Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico. O diálogo em todas as relações é essencial para evitar conflitos, neste caso para evitar desperdício de tempo para ambas as partes, desta forma nos adequaremos a disponibilidade de tempo de cada um, nos atendendo para os horários e locais por eles indicados.

Limitar o acesso aos termos/documentos apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa. Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras). Procurando garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos, éticos, financeiros, morais ou intelectuais, nesse sentido ainda, será garantido o respeito a sua cultura e seus costumes individuais bem como os hábitos e costumes pôr a pesquisa envolver o povo Xavante.

BENEFÍCIOS DECORRENTES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Considerando que durante o período da pesquisa, os participantes correm risco, e que os mesmos serão minimizados ao máximo, justificando assim os benefícios da pesquisa, a

mesma justifica-se pelo fato de propor desenvolver uma investigação que busca dialogar com ambos os lados, na busca de uma melhor compreensão do cenário posto.

A pesquisa sobre o tema, a partir do enfoque proposto trará relevantes informações sobre a situação em que se encontram os jovens da Etnia Xavante, inseridos na escola de ensino não indígena. Dessa forma as informações obtidas no desenrolar da pesquisa poderão servir de base para reflexões e ações que possam tornar menos conflitante e, principalmente, mais prazerosa e produtiva, a vida dos alunos indígenas que fizerem a opção de realizar seus estudos fora das aldeias. Neste sentido, outro benefício que se apresenta, e caminho de reflexão quanto ao processo de inclusão dos alunos (as). Xavante na perspectiva de uma educação intercultural buscando a superação do mesmo, atentando também, para o composto de conhecimento construídos que poderão ser usados pelos docentes, equipe pedagógica, e demais interessados que buscarem informações sobre essa temática.

PROCEDIMENTOS, INTERVENÇÕES, TRATAMENTOS, MÉTODOS ALTERNATIVOS.

Explicação:

Considerando os aspectos culturais e as circunstâncias em que se dá a dinâmica atual do encontro entre as culturas, pretendemos implantar a metodologia de rodas de conversa, entrevista semiestruturada e pesquisa participante, onde organizaremos rodas de diálogos, quando os alunos Xavante discutirão entre si e com o pesquisador, sobre diferentes assuntos correlacionados à sua vida de estudante.

Nas rodas de diálogos, os alunos poderão escolher o tema a ser abordado e poderão escolher se pronunciarem ou não. Se optarem por falar, poderão fazê-lo em português ou em sua própria língua. Para além dos assuntos e informações narradas oralmente, serão observadas outras formas de narrativas, como seus gestos, hesitações, momentos de interação e colaboração entre eles, dentre outros.

As oficinas de estudos e rodas de conversas facilita uma aproximação e interação mais efetiva entre o pesquisador e os alunos Xavante. Esse vínculo poderá fornecer outros elementos para o entendimento do problema de pesquisa, mas também deve servir para validar o entendimento de situações observadas durante o tempo de pesquisa.

É válido ressaltar que os participantes podem requerer esclarecimentos sobre o projeto sempre que acharem necessário, os mesmos poderão tecer críticas construtivas durante o período da pesquisa. Sendo eles contrários a algum dispositivo, poderão requerer a remoção de seus nomes da pesquisa, caso peçam terão seus nomes prontamente retirados mediante o

pedido feito diretamente ao pesquisador, assim como à comissão de ética se necessário for. Dessa forma para que não haja perda quanto ao número de sujeitos na pesquisa solicitar-se-á inserção de novo participante em caso de alguma desistência.

PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO, TÉRMINO, GARANTIA DE SIGILO, DIREITO DE RETIRAR O CONSENTIMENTO A QUALQUER TEMPO.

Esclarecimento: O período previsto para a coletas de dados aconteceu durante o primeiro semestre e parte do segundo em 2021, com estimativa do termino de coleta de dados em setembro de 2021. Todos os dados coletados serão preservados para conhecimento do pesquisador e devidamente excluídos após análise, bem como, serão conservados em sigilo absoluto nomes dos envolvidos na pesquisa. Vale lembrar que todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo a continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Alta Floresta - MT, 11 de julho de 2021

Nome _____

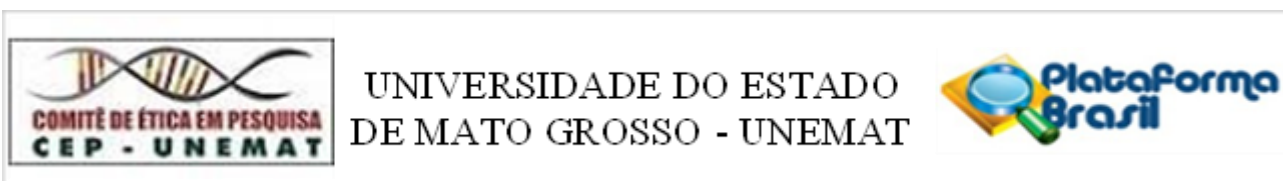
Endereço: _____

RG/ou CPF _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Responsável pela pesquisa.

ANEXO IV - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (PÁGINAS DE APRESENTAÇÃO E APROVAÇÃO).



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O OLHAR DO ALUNO INDÍGENA SOBRE PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS DE BARRA DO GARÇAS, MT. Pesquisador: ROGELIO DUARTE ROSA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 46535821.5.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.888.822

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas do arquivo contendo as Informações Básicas da Projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1724798.pdf) e do projeto detalhado.

Esse projeto de pesquisa tem como principal objetivo principal dialogar sobre o processo de escolarização não indígena no município de Barra do Garças Mato Grosso, e como vem se dando esse encontro de diferentes sujeitos, com diferentes conhecimentos no espaço escolar, como produzem ações e reações um sobre o outro. Elencando como questão problema: O olhar do aluno indígena sobre processos de escolarização em escolas não indígenas de Barra do Garças, MT. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, buscamos refletir sobre a perspectiva do método materialista histórico dialético, a educação de jovens Xavante no processo de escolarização não indígena e qual suas concepções sobre o sistema de educação. Temos uma prévia de que participaram em torno de 16 (dezesseis) entre alunos ou ex-alunos. Pretendemos amplificar o conhecimento sobre conceitos como interculturalidade, igualdade, diferença, intraculturalidade, multiculturalismo, diversidade cultural, e outros, bem como provocar a discussão sobre como vem sendo mediado esse processo pelos professores da educação básica na perspectiva de uma educação intercultural.



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Identificar e compreender os principais aspectos da dinâmica cultural entre indígenas e não indígenas, enquanto jovens da Etnia Xavante que migram para a cidade de Barra do Garças, MT, em busca de escolarização.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- *Realizar um levantamento do número de estudantes indígenas matriculados nas escolas urbanas.
- *Analisar como os alunos da Etnia Xavante se vêm e como eles acham que são vistos pelos não indígenas, nas escolas não indígenas;
- *Compreender o que um aluno da Etnia Xavante busca em uma escola não indígena e suas maiores dificuldades nessa busca;
- *Entender como se dá o processo de ensino aprendizagem entre o professor e aluno da Etnia Xavante, segundo o ponto de vista do aluno;
- *Identificar a presença, ou não, de ações educacionais específicas para amenizar os conflitos gerados pelo fenômeno estudado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos apresentados pelo pesquisador:

Diante da atual situação, um dentre os riscos é a contaminação pelo vírus da covid-19, considerando a velocidade com que a mesma se dissemina, somada a falta políticas de prevenção por parte do atual governo negacionista tornando-se alta taxa de transmissão no Brasil. Com a intenção de diminuir os riscos, daremos preferência a lugares e abertos e sem circulação de outras pessoas que não estejam envolvidas na pesquisa. As entrevistas poderão ocorrer via remoto, mas no caso de ser possível presenciais respeitaremos as orientações da OMS e ou órgãos responsáveis, como a utilização de materiais individuais: máscara, copo, mesas e canetas que serão devidamente higienizadas com álcool antes e pós uso dos participantes. Caso ocorra a contaminação por parte de algum dos sujeitos envolvidos durante o processo será tomado as medidas de segurança estabelecidas pela OMS em relação a notificação e quarentena. Se o



contaminado for o pesquisador, este terá afastamento das atividades de pesquisa por 15 dias os demais serão informados imediatamente e caso tenham tido contato com o infectado devem permanecer em observação por 5 dias com recomendações de que sob qualquer suspeita devem procurar um médico. Alguns outros riscos ainda podem compor nosso trabalho, que por se tratar de uma

pesquisa onde os sujeitos são alunos indígenas, poderá haver desconforto ou insegurança durante a coleta de dados, por parte de algum ou alguns dos sujeitos da pesquisa, quanto a sua imagem/autoimagem, preconceito/estigma, percepção do espaço escolar, inclusão/exclusão, isolamento/limitações, reprovação/desistência, relação professor-aluno, relação aluno indígena Aluno não indígena, inferioridade/violência/violações, brincadeiras/provocações/caçoadas e entre outros aspectos que integram comumente os espaços de escolas regulares. Nesse sentido os mesmos podem se sentirem pressionados quando indagados sobre determinados assuntos, seja por desconforto, ou pela falta de domínio, ou mesmo pela dificuldade de resposta. Como ações mitigadoras visando diminuir ou evitar esses danos, vamos priorizar local reservado e liberdade para não responder questões que por ventura possam lhes parecer constrangedoras, e sempre que necessário readequar as indagações. Manter uma postura neutra durante as entrevistas e demais etapas do contato, a menos que solicitem a opinião do pesquisador. Sendo assim, deixaremos claro o direito do participante de se reservar, ou se preferir, novas possibilidades de responder em outro momento, quando este, se sentirem preparados e confortáveis.

Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio social, cultural e/ou econômico. O diálogo em todas as relações é essencial para evitar conflitos, neste caso para evitar desperdício de tempo para ambas as partes, desta forma nos adequaremos a disponibilidade de tempo de cada um, nos atendendo para os horários e locais por eles indicados. Limitar o acesso aos termos/documentos apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa. Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras). Procurando garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos, éticos, financeiros ou intelectuais, nesse sentido ainda, será garantido o respeito a sua cultura e seus costumes individuais e coletivos pois está pesquisa envolve o povo Xavante.

Outro fator a considerar é que a pesquisa não tem a pretensão de interpretar a cultura

Xavante, o que se pretende é oportunizar os alunos Xavante falarem como visualizam a escola e a educação urbana e como se sentem neste processo educacional realizado numa escola não



indígena. Isso não quer dizer que eles deixaram de ser quem são, mas que a identidade e a singularidade da cultura deles pela complexidade não serão tratadas nesta pesquisa mediante coleta de dados primários e sim, se estas vierem a fazer parte do trabalho, se constituíram de dados secundários pertencentes a teses, livros, artigos e outros documentos que retratem os aspectos culturais do povo.

Benefícios apresentados pelo pesquisador:

A pesquisa terá como benefício o reconhecimento e entendimento de como os alunos Xavante concebem o sistema de educação não indígena, deste modo irá contribuir para que os professores da rede pública de ensino possam repensar suas atuações como docentes da educação básica quando atendem uma diversidade cultural. Deste modo, estes profissionais, poderão refletir sobre suas posturas profissionais e métodos de ensino e assim propor aos alunos a construção do conhecimento pautado no respeito as diferenças, fortalecendo assim a intraculturalidade individual e grupal. Dessa forma consideramos que através da análise, da concepção dos sujeitos da pesquisa, sobre, a educação não indígena em escolas urbanas de Barra do Garças MT, ficará um composto de informações que darão suporte a gestores, professores, coordenadores e demais interessados, para refletirem quanto à indispensável formação continuada dos educadores no contexto escolar, e dessa forma possam desenvolver seu trabalho pautado no respeito as diversidades culturais, nas escolas públicas de Barra das Garças MT. Para os sujeitos da pesquisa, ao participarem do processo de desenvolvimento da mesma, terão alguns benefícios, como a chance de repensarem sobre as formas de educação, indígena e não indígena, e dessa forma construir uma melhor compreensão dos processos vividos na escola. Ao compreender como são instruídos por uma sociedade pautada no acumulo de bens, numa perspectiva de educação tradicional, podem buscar estratégias para ter o reconhecimento e o respeito a sua cultura e seu modo de vida, entendendo-se como sujeito crítico capaz de cobrar o que lhe é por direito: uma educação na perspectiva intercultural. Compreendemos que as resoluções alcançadas através evolução deste trabalho, trarão consigo a possibilidade de grandes benefícios para todos os envolvidos na pesquisa. A elaboração do pensamento científico, relacionado ao assunto da compreensão dos alunos Xavante, tal como posto nesta pesquisa, podem insurgir em novas investigações que agucem a academia a refletir sobre a compreensão dos educadores que atuam em sala de aula formando alunos para um mercado de trabalho



atendendo aos interesses do mercado capitalista. Entendemos que o conhecimento se edifica e se resinifica em vários contextos, abrindo fissuras para que novas produções acrescentem ou contestem os frutos desta investigação, e sejam capazes de proporcionar ambientes revolucionários e promotores de mudanças para a educação básica, de forma propiciar o reconhecimento e o respeito dos alunos Xavante nesse processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 510/2016 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Itens Pendentes (Segundo Parecer):

*Apresentar o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (Resolução 510/2016) para os responsáveis dos menores indígenas participantes da pesquisa, no qual solicita a autorização para integrar a pesquisa. Esse documento deve ser em forma de convite e com linguagem clara e acessível, na língua materna, ou ainda, um documento de indígena que ficará responsável por realizar a mediação e comunicação na língua materna;

>>>> ATENDIDO

OBS 1: Embora o pesquisador tenha afirmado que só pesquisará alunos e ex-alunos indígenas Xavante, nos Registros de Assentimento Livre e Esclarecida, consta que farão parte da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



além dos alunos, professores e pais de indígenas e não indígenas, porém o pesquisador apresenta um único TCLE, para todos esses grupos de participantes adultos. Frente a isso, o pesquisador deveria apresentar 1 TCLE para cada grupo de participantes, com riscos respectivos, medidas mitigadoras e benefícios.

>>>> ATENDIDO

OBS 2: Em relação aos participantes adultos da pesquisa, no Projeto, constam minimamente os riscos e medidas mitigadoras somente para os docentes. Logo, pela leitura do projeto e demais documentos anexados há divergências e incompletudes de informações.

>>>> ATENDIDO

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 510/2016 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Caro pesquisador, o CEP informa que ao término do projeto de pesquisa sob sua responsabilidade, seja encaminhado a este comitê o Relatório Final via Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	14/07/2021 22:23:15		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RECURSO.pdf	14/07/2021 22:22:47	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Outros	Declaração_tradutor_Xavante.pdf	14/07/2021 22:18:54	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REGISTRO_ASSENTIMENTO.pdf	14/07/2021 22:17:14	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE_COSENTIMENTO-MAIOR.pdf	14/07/2021 22:16:56	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
TCLE / Termos de	RCLE_CONSENTIMENTO-	14/07/2021	ROGELIO DUARTE	Aceito



Assentimento / Justificativa de Ausência	RESPONSAVEL_MENOR 14.pdf	22:15:46	ROSA	Aceito
Projeto Detalhado /Brochura Investigador	PROJETO_MEU.pdf	14/07/2021 22:14:50	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1724798.pdf	30/05/2021 22:42:40		Aceito
Outros	RESPOSTA_DO_PARECER_CONSULB STANCIADO_DO_CEP.pdf	30/05/2021 22:40:11	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4710318.pdf	30/05/2021 22:39:14	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	07/05/2021 00:39:26	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Outros	termo_instituicoes.pdf	07/05/2021 00:35:35	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Outros	Curriculo_orientador.pdf	06/05/2021 23:48:40	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Outros	curriculo_pesquisador.pdf	06/05/2021 23:47:53	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Outros	Declaracao_de_coleta_nao_iniciada.pdf	06/05/2021 23:31:59	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Parecer Anterior	Oficio.pdf	06/05/2021 23:15:34	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	06/05/2021 23:03:17	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	06/05/2021 22:55:50	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Declaração de concordância	concordancia_observar_resolucao.pdf	06/05/2021 22:19:51	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_responsabilidade_do_pesquisador.pdf	06/05/2021 22:12:53	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura_ok.pdf	06/05/2021 22:07:15	ROGELIO DUARTE ROSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 05 de agosto de 2021

Assinado por:
Severino de Paiva Sobrinho
(Coordenador(a))



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE COMPROMISSO DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NO ESTUDO

1. Título da pesquisa

O OLHAR DO ALUNO INDÍGENA SOBRE O PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS DE BARRA DO GARÇAS MT.

2. Nome e endereço da Instituição requerente

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Metrado em Educação
Cidade Universitária
CEP: 78.200-000
Cáceres/MT-Brasil

2.1. Responsável pela pesquisa

Rogelio Duarte Rosa
Rua E 4, nº432
Bairro centro setor E
CEP: 78.580-000
Alta Floresta -MT

3. Objetivo da pesquisa, metodologia, duração, orçamento, possíveis riscos, medidas mitigadoras e benefícios, formas de financiamento e local onde será realizada a pesquisa

3.1 Objetivo da pesquisa

Identificar e compreender os principais aspectos da dinâmica cultural entre indígenas e não indígenas, enquanto jovens da Etnia Xavante que migram para a cidade de Barra do Garças, MT, em busca de escolarização.

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

PRPPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



3.2 Metodologia

Essa pesquisa será desenvolvida no Município de Barra do Garças MT, localizado na Região Centro-Oeste do Brasil, tendo como sujeitos, alunos Xavante.

A metodologia adotada, a saber:

Para realizar esta pesquisa usaremos a abordagem qualitativa, pois a mesma proporcionará fazer uma melhor análise das informações, retratar os participantes e os espaços onde a pesquisa acontecerá.

Nos procedimentos metodológicos, nos apoiaremos na compreensão da Pesquisa Qualitativa com características Etnográficas, de imersão no contexto cultural em estudo, baseado no princípio da solidariedade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, onde o pesquisador oferece apoio às necessidades dos sujeitos quanto aos conteúdos e espaços de diálogos sobre a escola e os, alunos Xavantes, ao aceitar se inserir nesse diálogo, fornecerá informações e suas perspectivas sobre o contexto em estudo.

Os procedimentos metodológicos seguirão quatro passos, usaremos a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo e análise de dados, as mesmas acontecerão de forma separadas. Partindo do conhecimento prévio do pesquisador, em relação ao contexto em estudo, por ser docente atuante nas escolas da Educação Básica de Barra do Garças, intentamos propor e organizar, em consonância com as coordenações das escolas, grupos de apoio, reflexões e estudos, em contra turnos, com os alunos Xavantes, matriculados, independente das séries em que se encontram. A intenção é que essa atividade se constitua, gradativamente, como um lugar de coleta de dados para a pesquisa com consentimento prévio dos alunos.

Considerando aspectos culturais e as circunstâncias em que se dá a dinâmica atual do encontro entre as culturas, pretendemos implantar a metodologia de Grupos Focais, onde organizaremos rodas de diálogos, quando os alunos Xavante discutirão entre si e com o pesquisador, sobre diferentes assuntos correlacionados à sua vida de estudante.

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Nas rodas de diálogos, os alunos poderão escolher o tema a ser abordado e poderão escolher se pronunciarem ou não. Se optarem por falar, poderão fazê-lo em português ou em sua própria língua. Para além dos assuntos e informações narradas oralmente, serão observadas outras formas de narrativas, como seus gestos, hesitações, momentos de interação e colaboração entre eles, dentre outros.

As oficinas de estudos e rodas de conversas facilita uma aproximação e interação mais efetiva entre o pesquisador e os alunos. Xavante. Esse vínculo poderá fornecer outros elementos para o entendimento do problema de pesquisa, mas também deve servir para validar o entendimento de situações observadas durante o tempo de pesquisa.

Para o registro serão utilizados instrumentos tais como: caderno de campo, gravador, câmera fotográfica, etc. O uso de equipamentos deve passar por avaliação contínua sobre a sua conveniência para cada sujeito em cada um dos estágios da pesquisa. De posse dos dados será realizada a descrição densa de todas as informações para que as mesmas sejam discutidas com a literatura pertinente sobre o assunto em pauta.

3.3 Duração

A pesquisa será desenvolvida de julho de 2020 a dezembro de 2021, o período de coleta de dados na instituição será de março a setembro de 2021.

3.4 Orçamento

Identificação	Despesa	Valor em reais
Papel A4	Custeio	R\$180,00
Impressão	Custeio	R\$620,48
Serviços de terceiros (correção ortográfica da dissertação)	Custeio	R\$1900,00
Combustível	Custeio	R\$2840,00
Material bibliográfico	Custeio	R\$2400,00
Despesas com eventos	Custeio	R\$2200,00

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Alimentação	Custeio	R\$950,95
Total R\$ 11,090		

Nota: Todas as despesas ficarão a cargo do mestrando

3.5 Possíveis riscos e medidas mitigadoras

Mesmo tomando toda as medidas cabíveis sempre haverá riscos, dessa forma, considerando como sujeitos participantes os alunos Xavante, organizamos na sequencia um quadro com possíveis riscos e as contramedidas pensadas para evita-los.

Quadro 1 - Relação de riscos possíveis que os sujeitos estarão expostos durante a realização da pesquisa e as contramedidas que adotaremos no intuito de evitá-los

Risco	Causa/Descrição	Contramedida
Invasão de privacidade	No decorrer da pesquisa de campo alguns dentre os participantes, poderão se sentir-se desconfortáveis com alguns procedimentos como perguntas ou observações.	Diminuir os desconfortos, procurando locais onde se sintam mais livres e a vontade para interagirem durante a dinâmica das atividades realizadas, é valido ressaltar que revisaremos atividades sempre. Quanto a postura do pesquisador, deve ser neutra durante a observação.
Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade.	Os participantes poderão sentir-se pressionados quando questionados quanto a assuntos que possam causar constrangimento, ou que não compreendam, ou ainda que não considerem importante.	Assim sendo, buscaremos esclarecer sobre a liberdade do sujeito de se resguardar, ou responder quando, se sentir à vontade e confortável para tal.
Revitimizar	Poderá acontecer que ao participar da atividade da roda de conversa o	Garantir confidencialidade, privacidade e proteção a

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

PRPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br



[Handwritten signature]

[Handwritten signature]



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



	sujeito se emocione e perca o controle ao compartilhar opiniões e sentimentos nunca revelados.	imagem, afirmando e garantindo que as informações não serão usadas em nenhuma hipótese para gerar prejuízo as pessoas ou aldeia a que pertençam.
Tempo	Pode acontecer que por não terem a mesma concepção de tempo que a nossa, que ao participarem da pesquisa os participantes possam ter prejuízos quando realizarem suas atividades pessoais e profissionais, devido ao tempo gasto durante a participação na pesquisa.	O diálogo durante a práxis é essencial para minimizar conflitos, nesse sentido buscaremos evitar perda de tempo, assim nos ajustaremos de forma a respeitar o tempo disponível de cada um dos participantes.
Desvio de dados/ avarias em documentação	Havendo contra tempo por mal uso dos documentos oferecidos para consulta ou exposição de dados sigilosos até mesmo dos (registrados no TCLE)	Delimitar o tempo de acesso aos termos/documentos. Garantir através do zelo a integridade dos documentos evitando assim danos físicos, rasuras e outros
Discriminação e estigmatização	No período da pesquisa poderá acontecer atos de Discriminação e mediante o conteúdo desvelado.	Garantir o respeito a diversidade cultural e aos saberes específicos de cada etnia.

3.6 Benefícios

Em conformidade a resolução nº 466/2012, o benefício será o “proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante em decorrência de sua participação na pesquisa”. Neste sentido, consideramos como possível benefício que as informações obtidas no desenrolar da pesquisa poderão servir de base para reflexões e ações que possam tornar menos

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavanhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



conflitante e, principalmente, mais prazerosa e produtiva, a vida dos alunos indígenas que fizerem a opção de realizar seus estudos fora das aldeias, e o conjunto de conhecimentos sobre o tema a posteriori poderão ser utilizados pelos professores, gestores, colegas tanto para compreensão da diversidade cultural existente em sala de aula quanto para aqueles que estão iniciando pesquisas nesta temática.

Assim creditamos que as análises construídas durante a desenvolvimento, lograrão fortemente para a elaboração da cognição científica relativa a esse assunto, assim como, estimular ou encorajar novas investigações que fortaleçam ainda mais as pesquisas científicas sobre essa temática.

3.7 Financiamento

Todas as despesas ficarão a cargo do responsável pela pesquisa.

3.8 Local onde será realizada a pesquisa

A pesquisa será realizada no município de Barra do Garças MT, que está localizada na divisa com o estado de Goiás, aproximadamente 550 quilômetros da capital Cuiabá.

4. Segmentos sociais, grupos sociais e instituições envolvidas e seus representantes

Esta pesquisa envolverá 10 (dez) estudantes Indígena, 05 (dez) professores 3(três) pessoas da equipe gestora que trabalham com esses alunos na escola durante o ano letivo de 2021.

5. Direitos e responsabilidades de cada uma das partes na execução do projeto e em seus resultados

No decorrer desta pesquisa, desde seu início até seu termino, exposição em acontecimentos. Tanto orientando quanto orientador comprometem-se em velar pelo nome da entidade pesquisada e dos participantes implicados, de acordo com o termo de consentimento

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



livre e esclarecido, assim como assegurar o direito da remoção do nome do sujeito da investigação em qualquer momento da pesquisa, caso seja solicitado.

Comprometem-se ainda que a execução será dentro dos prazos determinado e que a exposição das results obtidas será encaminhada a todos os participantes envolvidos e à instituição pesquisada.

6. Modalidade e forma de repartição de benefícios

Ponderando quanto a não existência de benefícios financeiros, a distribuição dos proveitos acontecerá garantindo o uso desta pesquisa que serão de domínio público, e os participantes, comunidade escolar, instituição envolvida como a sociedade em geral poderão fazer uso dos proveitos e dos conhecimentos, promovendo novas rumações sobre a inclusão de alunos indígenas em escolas urbanas na perspectiva de uma educação intercultural.

7. Impactos sociais, culturais, ambientais, fisiológicos, psicológicos e físicos do projeto, riscos

Essa pesquisa não apresenta impactos ambientais, fisiológicos e físicos aos participantes. Dessa forma como projeto procura compreender a concepção dos alunos indígenas sobre a escola urbana, assim poderão ocorrer conflitos de opinião ou conceitos. Caso aconteça, será respeitada as divergências de compreensão assim será assegurado o direito a contradição. Sobre os impactos sociais, possibilitar-se-á uma compreensão mais libertadora dos docentes do município investigado, em relação aos processos para a inclusão dos alunos Xavante, assim respeitando a diferença, interculturalidade, intraculturalidade etc., e assim tornando-os sujeitos no seu processo escolar.

8. Nome, endereço, telefone e e-mail da equipe de pesquisa

8.1 Pesquisador Responsável

Rogelio Duarte Rosa
Rua E 4, nº432
Bairro centro setor E.
CEP: 78.580-000

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

PRP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



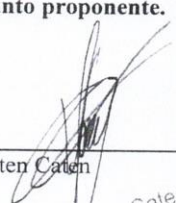
Alta Floresta/MT
E-mail: rogelio professor@gmail.com

8.2 Orientador

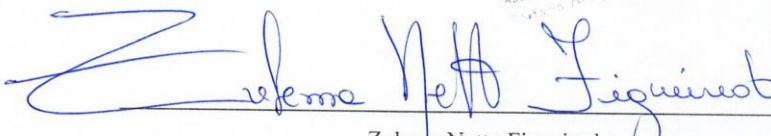
Alceu Zoia
Rua das Bilbergias, nº355
Jd. Primavera
Sinop/MT
CEP: 78.550-389
E-mail: alceuzoia@gmail.com

9. Data da reunião que deliberou favoravelmente sobre a aprovação do Termo de compromisso.

10. O Termo será assinado pelos representantes dos segmentos sociais, grupos sociais e instituições envolvidas, tanto receptoras quanto proponente.


Vitor ten Caten

Assessoria pedagógica do Município de Barra do Garças MT


Zulema Netto Figueiredo

Diretora Político-Pedagógico e Financeiro-UNEMAT/Campus de Cáceres-MT

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PRPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br



UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

PPGCI - Pós-graduação em Pesquisa e Pós-graduação

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavahada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br



Rogelio Duarte Rosa

Pesquisador

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

PPGCI - Pós-graduação em Pesquisa e Pós-graduação

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavahada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br

