

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE- UNICENTRO
CAMPUS IRATI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – MESTRADO
INTERDISCIPLINAR EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

CARINE APARECIDA BORSOI

**A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ESCOLA DA ETNIA GUARANI
E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO**

IRATI

2018

CARINE APARECIDA BORSOI

**A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ESCOLA DA ETNIA GUARANI
E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - PPGDC, da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Comunitário.

Orientada pelo Prof. Dr. César Rey Xavier.

Linha de pesquisa: Cultura, práticas sociais, formação humana e desenvolvimento comunitário.

IRATI

2018

Catálogo na Fonte

Biblioteca da UNICENTRO

BORSOI, Carine Aparecida.

B738i A interculturalidade na educação: uma escola da etnia guarani e seus desafios na formação / Carine Aparecida Borsoi. – Irati, PR : [s.n.], 2018. 86f.

Orientador: Prof. Dr. César Rey Xavier.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Comunitário : Linha de pesquisa: Cultura, práticas sociais, formação humana e desenvolvimento comunitário. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Dissertação – educação. 2. Sociologia educacional. 3. Filosofia intercultural.

I. Xavier, César Rey. II. UNICENTRO. III. Título.

CDD 370.193



Universidade Estadual do Centro-Oeste

Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO

CARINE APARECIDA BORSOI

A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ESCOLA DA ETNIA GUARANI E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO

Dissertação aprovada em 12/12/2018 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, área de concentração Desenvolvimento Comunitário, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Cesar Rey Xavier
Instituição: UNICENTRO

Prof.^a Dr.^a Cristina Ide Fujinaga
Instituição: UNICENTRO

Prof. Dr. Walter Melo Junior
Instituição: UFSJ

Irati, 12 de dezembro de 2018

Home Page: <http://www.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Salvatore Renna – Padre Salvador, 875 – Cx. Postal 3010 – Fone: (42) 3621-1000 – FAX: (42) 3621-1090 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR

Campus CEDETEG: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Fone/FAX: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-080 – GUARAPUAVA – PR

Campus de Irati: PR 153 – Km 07 – Riozinho – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – FAX: (42) 3421-3067 – CEP 84.500-000 – IRATI – PR

DEDICATÓRIA

*Ao meu amado irmão, Bruno Borsoi Neto.
Que partiu muito cedo, mas estará vivo para sempre em meu coração.
Sua partida mostrou-me o sentido da vida e o verdadeiro significado do amor.
Meu irmão, um anjo, meu anjo, te amo.
Dedico a ti minha conquista acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, por me permitirem realizar os meus sonhos, por estarem todos os dias na minha caminhada, me guiando e me fortalecendo quando as dificuldades aumentam. Pelo discernimento que tanto peço e tens me dado. Ao meu anjo da guarda, que no final no percurso me deu forças para concluir. Gratidão por me mostrar o ser humano forte que sou.

Aos meus pais, Angela e Vitor, por nunca terem desistido da família linda que formaram. E, principalmente por terem me concebido com tanto desejo e amor. Minha eterna Gratidão a toda dedicação, cada um a seu modo, destinada a mim e a todos os meus irmãos.

Aos meus padrinhos de batismo, meu segundo pai e minha segunda mãe, Sandra e Wanderlei, minha eterna Gratidão por cumprirem com o papel de padrinhos, sempre cuidando, aconselhando e guiando. Meus pais não poderiam ter feito escolha melhor.

Ao meu companheiro André, pelas inúmeras esperas, pelas vezes em que teve que ir ao meu encontro, até mesmo pela madrugada ao retornar dos estudos. Por reconhecer meu esforço e mostrar admiração pela minha luta. Minha gratidão.

Ao meu orientador, Cesar por me aceitar e me dar à oportunidade de realizar meu sonho. Foram muitas as idas e vindas, mas valeu a pena. Gratidão pela oportunidade.

À professora Cristina, por acreditar em mim, indo além da sua obrigação me acolhendo e me orientando nos momentos mais delicados dessa jornada. Tens minha admiração pela grande profissional que és. Gratidão pela confiança.

À minha querida professora Monica Aparecida Bortolotti, pelo acolhimento em sua casa na cidade de Irati. Que Deus abençoe sua família, agora com o pequeno João Pedro. Gratidão.

A todos que de alguma forma fizeram parte dessa caminhada.

Minha Gratidão!

RESUMO

BORSOI, C. A. **A interculturalidade na educação: uma escola da etnia guarani e seus desafios na formação**. 2018. 86 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

A diversidade está presente na educação escolar em todas as suas etapas: desde a educação básica até o ensino superior. Trabalhar com a diversidade significa enriquecer o conhecimento a partir do convívio com diferentes culturas. O objeto de estudo desta dissertação são os sujeitos que compõem o Colégio Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado, pertencente à Terra indígena Rio das Cobras, localizado na aldeia Rio da Lebre em Nova Laranjeiras/PR. A Educação Escolar Indígena está diretamente ligada a questões da diversidade, e para melhor entender e trabalhar com a realidade desses povos, procura-se entender o trabalho da Filosofia Intercultural, que prioriza a troca de saberes promovido pelas diferentes culturas. Como qualquer instituição de ensino, o colégio tem seu Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado para a sua realidade, buscando atender às especificidades da etnia indígena Guarani, para, então, desenvolver um ensino de qualidade com respeito e valorização da cultura dos alunos. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a atuação dos professores não indígenas junto aos alunos, verificando a compreensão dos profissionais em relação à realidade desses povos, abordando, também, o papel da comunidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que todos fazem parte da constituição de uma escola. Utilizando a metodologia exploratória de natureza qualitativa, procurou-se entender todos os aspectos que envolvem a realidade da educação escolar do colégio pesquisado. Primeiramente, fez-se um levantamento bibliográfico para entendimento teórico da Educação Escolar Indígena, Filosofia Intercultural, e descrição do histórico da comunidade e do colégio. Para analisar a atuação dos professores com seus alunos, usou-se o instrumento conhecido como entrevista fechada, que proporciona a possibilidade de identificar as ações desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem. A falta de valorização da profissão acaba desmotivando os professores, notando, portanto, que não há conhecimento suficiente para realizar um trabalho com os preceitos da Filosofia Intercultural. Os professores precisam conhecer a fundo a história e a realidade desses povos para que, então, seja possível realizar troca de saberes em sala de aula. Percebemos, também, que a falta de valorização da realidade dos estudantes acontece pelos órgãos mantenedores, pois não há, de fato, uma preocupação em desenvolver estratégias que valorizem a cultura desses povos, para, então, colaborar no processo de ensino/aprendizagem. Concluímos com essa dissertação a ausência de um trabalho intercultural e, ao mesmo tempo, a dificuldade em de fato conhecer a realidade dos alunos que compõem a instituição de ensino pesquisada.

Palavras Chaves: Filosofia Intercultural. Diversidade. Educação.

ABSTRACT

BORSOI, C.A. **Interculturality in education: a Guarani school and its challenges in education**. 2018. 86 f. Master's thesis (Graduate Interdisciplinary Program in Community Development) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

Diversity is present in school education in all its stages: from basic to higher education. Working with diversity means enriching knowledge through living with different cultures. The object of study of this dissertation is the subjects that compose the Carlos Alberto Cabreira Machado Indigenous School, which belongs to the Rio das Cobras indigenous land, in the Rio da Lebre village, in Nova Laranjeiras/PR. Indigenous School Education is directly linked to issues of diversity, and for better understanding and working with the reality of these people, it is necessary to understand the work of Intercultural Philosophy, which prioritizes the exchange of knowledge promoted by different cultures. Like any educational institution, the school has its Political Pedagogical Project (PPP) focused on its reality, seeking to meet the specificities of the indigenous Guarani ethnic group, to develop a quality education with respect and appreciation of the students' culture. This research aims to analyze the performance of indigenous and non-indigenous teachers with the students, verifying the professionals' understanding about the reality of these people, also addressing the role of the community in the teaching and learning process, since everyone is part of the school. Using the exploratory methodology of qualitative nature, it is important to understand all the aspects that involve the reality of the school studied. Firstly, a bibliographical survey was made for theoretical understanding of Indigenous School Education, Intercultural Philosophy, and the history description of the community and school. To analyze the performance of teachers with their students, the instrument known as closed interview was used, which provides the possibility to identify the actions developed in the process of teaching/learning. We conclude that the lack of appreciation of the profession discourages teachers, noting, however, that there is not enough knowledge to work with the precepts of Intercultural Philosophy. Teachers need to know deeply the history and reality of these people, so it would be possible to exchange knowledge in the classroom. It is realized that the government doesn't appreciate the students' reality, because there is not a concern in developing strategies that value the culture of these people, and then, to collaborate in the teaching/learning process. We conclude with this dissertation the absence of an intercultural work and, at the same time, the difficulty in actually knowing the reality of the students that compose the researched teaching institution.

Keywords: Intercultural Philosophy. Diversity. Education.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO | 8 |
| 1.1 Breve caracterização do objeto | 13 |
| 1.2 Educação Escolar Indígena e sua Relação com a Filosofia Intercultural | 15 |
| 1.3 Organização da Educação Escolar Brasileira e Indígena: tecendo o objeto de estudo | 25 |
| 1.4 Construção da comunidade Rio da Lebre e breve histórico da constituição do colégio Carlos Alberto Cabreira Machado | 29 |
| 1.5 Estratégias abordadas no PPP e a descrição das características dos alunos da etnia Guarani | 31 |
| 2 OBJETIVO | 38 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO | 40 |
| 3.1 Participantes | 40 |
| 3.2 Procedimentos | 42 |
| 3.3 Instrumentos para obtenção de informações | 43 |
| 3.4 Análise das entrevistas | 44 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES | 47 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 67 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 69 |
| APÊNDICES | 78 |
| Apêndice A – Roteiro para entrevista | 78 |
| Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 79 |
| ANEXO | 84 |
| Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO | 84 |

APRESENTAÇÃO

O relacionamento entre aluno e professor sempre foi uma questão que me preocupou, principalmente quando estava ligado a questões da diversidade. Graduada em Gestão Ambiental e Licenciada em Matemática, atuo na rede estadual de ensino como professora da disciplina de Matemática desde o ano de 2014. Em 2014 e 2015 participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido em uma escola indígena da Terra indígena Rio das Cobras, em Nova Laranjeiras - PR. Já em 2016 iniciei meu trabalho como professora de Matemática na Terra Indígena Rio das Cobras, onde continuei meu contato com alunos da etnia Kaingang e Guarani.

Ao iniciar minha participação como bolsista no PIBID, nasceu meu interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a relação aluno e professor nas escolas indígenas. Então, realizei minha inscrição para a seleção do mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário. Por atuar na reserva indígena, já possuía vínculo com os alunos e com a comunidade, tornando fácil a aceitação para o desenvolvimento da pesquisa na instituição de ensino. Num primeiro momento, a permissão para a pesquisa foi solicitada à liderança indígena, que demonstrou interesse e preocupação com as questões da educação escolar indígena. Após sua autorização, houve o pedido à instituição de ensino, que além de incentivar, se comprometeu em colaborar para o desenvolvimento da pesquisa.

Possuo ainda especialização em Educação do Campo, especialização em Educação Especial Inclusiva e especialização em Professores do Ensino Médio de Matemática. Em todos os trabalhos desenvolvidos durante as minhas formações, sempre houve maior interesse pelas questões de diversidade envolvendo a educação.

Para tanto, senti a necessidade de expressar meus anseios relacionados à educação e à diversidade, envolvendo as especificidades dos alunos da Terra Indígena Rio das Cobras, mas especificadamente na aldeia Rio da Lebre.

Nesta dissertação falo sobre questões em torno da Educação Escolar Indígena: sua criação, importância, histórico do colégio pesquisado, sempre valorizando as questões da diversidade, enfatizando o trabalho dos professores da instituição em relação aos seus alunos. Com o objetivo de identificar se há presença

dos aspectos culturais, analiso o documento norteador do colégio: o Projeto Político Pedagógico. Para observar se há existência da interculturalidade, na relação aluno e professor, realizo entrevistas com os profissionais que atuam na instituição.

Ao finalizar essa dissertação percebo que os professores entrevistados sentem-se desvalorizados e desmotivados. Que trabalhar com a Educação Escolar Indígena não é uma tarefa fácil, exige dedicação e comprometimento, pois a primeira barreira surge pela diferença entre a língua materna do professor e do aluno. Contudo, é essencial que os profissionais valorizem a história desses povos, para que, assim, consigam estimular seus alunos e junto deles mostrarem que todos têm direitos e que a educação escolar deve ser o melhor caminho para a conquista do seu espaço.

CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO

1. CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO

1.1 Breve caracterização do objeto

Atualmente, é forte o rompimento da sociedade com os costumes dados como tradicionais. Hábitos e costumes repassados dos pais para seus filhos já não são mais mantidos e/ou ensinados como antes, cada nova geração tem esquecido um pouco das suas tradições. Diante disso, se tornou necessário resgatar e preservar a cultura de cada povo, fazendo com que isso seja corriqueiro no âmbito escolar, uma vez que essa tarefa pode estar diretamente ligada à educação.

Essa dissertação visa circunscrever um leque de ideias e aflições observadas em torno da realidade de uma escola indígena. Pretende-se conhecer de modo mais íntimo a cultura que permeia a realidade da educação escolar do Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado, localizado no município de Nova Laranjeiras, pertencente à Terra Indígena Rio das Cobras, mais precisamente na comunidade indígena Guarani M'BYA, aldeia Rio da Lebre.

A instituição de estudo em questão está localizada na Terra Indígena Rio das Cobras, sendo contemplada com duas etnias: Kaingang e Guarani. Composta, assim, por sete instituições de ensino estaduais indígenas, sendo elas: Candoca Tanhprãg Fidêncio, pertencente à aldeia Trevo; Carlos Alberto Cabreira Machado, pertencente à aldeia Rio da Lebre; Fêg Prág Fernandes, pertencente à aldeia Campo do Dia; José Ner Nor Bonifácio, pertencente à aldeia Taquara; Coronel Nestor da Silva, pertencente à aldeia Sede Rio das Cobras; Rio das Cobras, pertencente à aldeia Sede Rio das Cobras; Todas descritas até aqui estão localizadas no município de Nova Laranjeiras, somente a Escola Valdomiro Tupã Pires de Lima, que pertencente à aldeia Pinhal, está no município de Espigão Alto do Iguaçu.

A caracterização do local onde foram realizados os estudos vai além de apenas situar seu marco territorial. É preciso retratar alguns dos acontecimentos históricos para entender a formação atual do espaço.

Entre as várias discussões sobre os diferentes termos usados para definir e/ou caracterizar o que é território, Denez (2011) afirma:

O território, na sua dimensão econômica, prioriza o espaço como fonte de recursos, sendo motivo para disputas entre classes antagônicas. Em sua dimensão cultural há a valorização simbólica do espaço, em que o território é um produto da apropriação (p.23).

É preciso descrever o território paranaense com a finalidade de o leitor situar-se sobre o entorno da região na qual foi desenvolvido este trabalho. Quase não há registros que narram a presença do povo indígena na história do território do Paraná, justifica-se com a fala de Mota (1994, p.65), o qual descreve que “as evidências da existência de índios no que é hoje o território paranaense remontam a pré-história”. De acordo com o autor, a resistência indígena do Paraná passou por muitos ataques e lutas com os não indígenas, mas sua existência na região é comprovada.

Mota (1994) ressalta:

Constatamos, através de trabalhos arqueológicos, a presença indígena na região desde há 8 mil anos. As literaturas etnológica e historiográfica registram a existência dos grupos Tupi e Jê desde o início da ocupação do território pelos portugueses no litoral, e pelos espanhóis ao oeste. Documentos oficiais da época são fartos em assinalar a presença de tribos Kaingang por todo o segundo e terceiro planaltos. E ainda, em pleno século XX, apesar de já estarem aldeados, significativo contingente de índios continua sua vida nômade pelos campos e matas adjacentes às aldeias. Procuramos, assim, demonstrar a falácia da ideia do vazio demográfico, ao mesmo tempo em que registramos a resistência indígena no Paraná (p.258).

Com o objetivo de enriquecer estudos, e até promover uma convivência harmoniosa e de respeito entre indígenas e não indígenas, essa dissertação analisa se há interculturalidade numa determinada instituição de ensino, em que diferentes culturas convivem diariamente. A relação intercultural que tratamos aqui está ligada à reciprocidade e à troca de conhecimentos, compartilhando diferentes culturas e saberes no ambiente escolar. Justifica-se a relevância de conhecer e valorizar a cultura dos estudantes, assim como é indispensável o trabalho intercultural nas relações educacionais. Isso tudo para manter viva a história das etnias indígenas e acarretar conseqüentemente ações de desenvolvimento comunitário, passo esse que pode se iniciar no âmbito escolar.

Entre outras miras, é preciso fomentar o conhecimento a respeito da diversidade, com isso, faz-se necessário descrever o conhecimento e a valorização

sobre as características da comunidade escolar indígena Rio da Lebre. A partir desse estudo é possível analisar se a interculturalidade permeia entre as relações de professor e aluno, uma vez que há presença marcante de duas culturas diferentes. Podendo, assim, descrever que a relação intercultural vai além de apenas aceitação, mas, também, como forma de metodologia que pode ser utilizada para a busca do conhecimento e, conseqüentemente, obter o sucesso de uma educação da diversidade (DIETZ, 2002).

Portanto, a pesquisa de certa forma valorizará a comunidade na qual a instituição de ensino se insere, pois pesquisas no âmbito da educação envolvendo a diversidade são formas para o desenvolvimento escolar e comunitário.

1.2 Educação Escolar Indígena e sua Relação com a Filosofia Intercultural

A Educação Escolar Indígena está diretamente ligada com a Filosofia Intercultural, pois essa modalidade da educação nada mais é que uma prática da diversidade. Para poder entender a Educação Escolar Indígena, é preciso compreender o modo como esses sujeitos vivem e se relacionam com todos que possuem contato.

A educação em todos os seus âmbitos deve estar norteada de respeito e reciprocidade. Precisa-se, deste modo, construir uma diversidade diante do seu real significado, respeitando a cultura do outro e a valorizando, pois, desta forma, contribuirá com a história de cada indivíduo e do povo como um todo.

Diante disso, Candau (2012) afirma:

Ter presente o *arco-íris* das *culturas* nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula (p.76).

Perante todo o contexto abordado é importante apresentar brevemente o conceito do termo “cultura”, muito utilizado na educação e na filosofia intercultural. Podendo ser definida de forma mais específica, conforme caracteriza Xavier (2005), “por cultura o conjunto de características adquiridas pela aprendizagem e compartilhadas por um determinado grupo social” (p.16). Pode-se dizer que um

determinado grupo de pessoas pertence à mesma cultura por apresentar os mesmos costumes, os mesmos hábitos, ou seja, reunir características em comum. O autor descreve que:

Pertencemos todos a algum grupo cultural e, em alguma medida, a mais de um. Podemos considerar-nos todos parte de uma cultura latino-americana, mas, dentro dela, alguns têm as variantes próprias da cultura venezuelana ou caribenha, outros as do Equador, da Argentina, do Brasil. No interior de cada país, também pode haver significativas variantes nacionais: alguns são montanheses, outros, litorâneos, uns têm características rurais, outros, urbanas, e em relação a estas pode haver também *notáveis diferenças conforme o tipo de bairro* em que se viva: central ou da periferia, rico ou pobre, onde se vive e se celebra de maneiras bastante distintas. O mesmo acontece com as profissões: os militares, pelo simples fato de ser militares, têm também seus próprios traços culturais; os comerciantes têm os deles; as freiras, os delas, e assim sucessivamente. Além disso, há aqueles que conservam traços próprios da cultura afro-americana, outros, de algum povo indígena, sem que por isso, deixem de ser membros da cultura latino-americana mais ampla e da cultura de seu próprio país (XAVIER, 2005, p. 17-18).

Cada cultura tem diversos âmbitos e que seus significados são extremamente importantes para a vida dos cidadãos. A cultura pode ser caracterizada pelas atitudes realizadas corriqueiramente e não de atos isolados que acontecem uma vez ou outra. Cada cultura é um universo próprio, com suas próprias chaves de acesso, conhecimento da realidade e interrelação, o que acarreta uma série de demandas e consequências teóricas e práticas, com isso, pode-se alcançar uma abordagem e compreensão intercultural, no contexto sociocultural e psicológico individual (PALANCA, 2002).

A questão da diversidade está presente sendo necessário avançar/evoluir, principalmente no que diz respeito à aceitação do outro, valorizando sua vivência, seu conhecimento trazido junto das suas raízes. E quando se fala em aceitação do outro, quer dizer aceitação do que é diferente, deixa-se de lado o que foi dito como correto e procura-se respeitar e, então, aprender com a nova cultura.

Essa existência de diferentes culturas pode ser chamada de multiculturalismo, que “significa a existência de muitas comunidades culturais em uma comunidade maior. Eles também são chamados de nações, povos e grupos étnicos” (BEUCHOT, 2002, tradução nossa).

Gadotti (1999) descreve que:

O multiculturalismo representa um movimento histórico-social carregado de ambiguidade. Também não poderia deixar de ser polêmica a educação pós-moderna multicultural. Envolvido por esse movimento, ela não pretende ser paralela ou alternativa á educação atual. O que se pretende é transformá-la. Como concepção geral, defende uma educação para todos que respeite a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimento e de visões de mundo (p.311).

Roca (2002) assume que é preciso de solidariedade para que o multiculturalismo continue existindo. “Para mantê-la como proposta e ideal ético, é necessário que a solidariedade invada as outras esferas e as permeie; caso contrário, a sociedade multicultural será um simples episódio sem transcendência para a humanidade” (p.165, tradução nossa).

A interculturalidade é a troca de conhecimento/saberes entre as diferentes culturas. É preciso experimentar novos horizontes por meio de outras lentes, pois só assim teremos condições de interpretar e de aprender com o diferente. Fornet-Betancourt (2004) define a interculturalidade como:

[...] aquela postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver ‘suas’ referências identitárias em relação com os chamados ‘outros’, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual. É uma atitude que, por nos tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a ‘própria’, para ler e interpretar o mundo (p.13).

Giaccaglia (2012) descreve que diante da lógica da modernidade, o outro e seus saberes representam o inimigo. E que para superar esse pensamento é preciso de conhecimento e ter, principalmente, respeito pelas diferenças. É necessário entender, valorizar e aceitar as diferentes culturas, para que além de alcançar a troca de aprendizado, elas não desapareçam.

Isso cria um desafio ao desejo de fornecer alternativas para criar o espaço da interculturalidade que poderia muito bem contribuir, por um lado, para a transformação do pensamento filosófico reducionista e, por outro lado, para a libertação da humanidade, cujo escopo torna-se uma prioridade histórica para atender às necessidades da transformação da filosofia. Que deve superar qualquer deficiência detectada em um estilo monocultural, caracterizada por uma racionalidade monológica, que sempre tende a cancelar a abertura dialógica da razão com a alteridade que lhe serve de fundamento (GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ e MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, 2004, p.16-17, tradução nossa).

É primordial tratar de modo minucioso o papel da filosofia intercultural no âmbito da educação escolar indígena, pois a interculturalidade aponta para a possibilidade de participar em diferentes códigos culturais, permitindo o desenvolvimento de uma solidariedade transversal baseada na hibridação e não nas diferenças de grupo. Os seres humanos devem se reconhecer como iguais e diferentes ao mesmo tempo, e esse é o grande desafio no qual a ciência deve ser construída (GIACCAGLIA, 2012).

Complementando o conceito de interculturalidade, o autor Fornet-Betancourt (2002) expressa:

[...] um conhecimento prático da interculturalidade como uma experiência que fazemos em nosso cotidiano como um contexto prático em que já estamos compartilhando a vida e a história com o outro. Seria então uma questão de cultivar esse conhecimento prático de maneira reflexiva e, com um plano para organizar nossas culturas alternadamente, de modo que a interculturalidade se torne uma qualidade ativa em todas as nossas culturas (p.127, tradução nossa).

Nota-se que a questão intercultural está presente nas mais diferentes situações, e que seu papel está se tornando cada vez mais importante. Para Arnaiz (2002) “colocar-se no lugar do outro, ter que responder a ele e por ele, é o novo modo de significação que vai “além do ser” como uma categoria terminal em que a filosofia ocidental imprimiu todo significado e sentido” (p.88, tradução nossa).

É encorajador que o diálogo intercultural esteja na ordem do dia em grande parte do mundo contemporâneo. A interpretação intercultural é cada vez mais reconhecida como inevitável, se queremos enfrentar os desafios do nosso tempo (PANIKKAR, 2002, p.23, tradução nossa).

É extremamente necessário desenvolver pesquisas abordando as diversas culturas que se encontram nas instituições de ensino, pois com o conhecimento, a barreira do preconceito é rompida. De acordo com Santos (2010), “o preconceito colonial-etnocêntrico é muito forte, opera em detrimento das culturas tradicionais, sejam elas indígenas, afro-americanas ou contra as tradições mestiças de pensamento dos povos latino-americanos (p. 87, tradução nossa)”.

Panikkar (2002) explica que “quando a filosofia vai além do monólogo solipsista, já é intercultural, porque todo interlocutor é um mundo, assim como todo

homem é uma fonte de conhecimento, e, sendo assim, ele vive em um mundo que não tem que ser exatamente como o seu” (p.27, tradução nossa).

Contudo é preciso ir além, evoluir para que a interculturalidade de fato aconteça com reciprocidade, até porque “a interculturalidade em que estamos interessados é algo mais do que o diálogo com o próximo” (PANIKKAR, 2002, p.27, tradução nossa). A interculturalidade que interessa é a que “representa a incursão em uma terra desconhecida e céu onde o estrangeiro vive” (PANIKKAR, 2002, p.28, tradução nossa).

A interculturalidade propicia a valorização das diferentes culturas entre os diferentes grupos. Porém, o conhecimento da filosofia intercultural e uma reestruturação na educação são essenciais. Uma das funções da escola é a reconstrução do conhecimento, valorizando o que o aluno tem e tornando esse conhecimento numa forma crítica e reflexiva de pensar. A escola tem a função de formar cidadãos críticos e de preparar seus alunos para serem capazes de:

Entender aqueles que parecem tão diferentes também nos leva a compreender a nós mesmos, a sermos capazes de nos observar a partir de perspectivas desconhecidas. Iluminados com a luz dos olhos dos outros, nossas coisas assumem novas formas, mostram facetas que não foram manifestadas antes (SANTOS, 2010, p.100, tradução nossa).

Deste modo a filosofia intercultural pode ser vista também como uma tentativa de entender, ou até mesmo de solucionar problemas que possam envolver os mais diferentes tipos de povos. Onde “a filosofia intercultural não tenta oferecer uma resposta multicultural aos problemas supostamente universais, mas começa investigando a suposta universalidade desses mesmos problemas” (PANIKKAR, 2002, p.30, tradução nossa).

O ser humano está constantemente em mudança, todos os dias insere ou modifica alguma atividade na sua rotina, consequência de novas experiências sempre buscando melhorar (GADOTTI, 1999). Essas pequenas mudanças são resultadas dos contatos com outras pessoas, que compartilham seus estilos de vida, suas crenças, hábitos, mostrando que o cotidiano de muitas pessoas pode se assemelhar ou se diferenciar em muitos aspectos. Essa troca de informação acontece naturalmente, sem que haja um grande evento para isso, transformando hábitos e levando novos costumes para o dia-a-dia.

Vergara (2008) define que:

O homem não é uma coisa e nada pode ser humano. Ao contrário, é cada vez mais evidente que a condição humana - sua cultura, sua identidade, sua história - em qualquer de suas realizações - efetiva, conceitual, imaginária, virtual - é, acima de tudo, um "lugar", um "espaço", um evento entre outros eventos que estão traçando as circunstâncias de nossos projetos e que se manifestam espacial e temporalmente, bem como discursivamente. Nesse contexto, as complexidades da vida em comum, da experiência compartilhada nas práticas cotidianas de projetos pessoais e coletivos, são tecidas e desatadas, aquelas que configuram suas próprias histórias ou as de outros, próximas ou distantes, próximas ou estranhas, em constante *interação* e não no isolamento que as *coisas* supõem (p.235, tradução nossa).

As diferenças entre as culturas não precisam ser olhadas a partir de uma lente preconceituosa, com intenções de exclusão, mas, sim, usada como ferramenta para obtenção de novos aprendizados.

Porém, Candau (2012) ressalta que:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos construtivos do universo. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver (p.83).

Este autor diz que as instituições ainda não estão preparadas para interagir dentro da diversidade, que muitas das diferenças se tornam um problema, e não uma abordagem usada para acrescentar na caminhada em busca pelo conhecimento. Portanto, fica o questionamento: Como preparar as instituições de ensino para trabalhar com a diversidade?

Deve-se lembrar de que dentro da cultura de cada povo, há a identidade particular de cada um, que vai se identificar com um determinado grupo, "essa relação entre *cultura* e *identidade* é o papel central do componente cultural em todo o processo educativo" (XAVIER, 2005, p. 24).

Xavier (2005) explica que cada grupo recebe uma denominação, essa nomeação dependerá do nível de identidade cultural, por exemplo: "o menor nível costuma ser o da *comunidade*, por ser ela, logo depois da família, a unidade social básica em que se consolida e se reproduz a cultura comum" (p. 24).

O segundo nível de acordo com Xavier (2005):

É o de todo um grupo cultural, ou partes bem localizadas dele, sobretudo quando têm um território bem delimitado e um tamanho razoável. Embora

nos livros sejam chamados de *etnias*, seus membros, que são os mais interessados, preferem ser reconhecidos por seus nomes específicos: *shuar, wayú, guarani...* [...] (p.25).

Conforme a explicação do autor, a instituição de ensino desta pesquisa, Colégio Carlos Alberto Cabreira Machado, está inserida na aldeia Rio da Lebre que pertence ao menor nível: da comunidade. E que o segundo nível se trata da população, sendo chamada de indígenas Guarani, correspondendo a todo o grupo cultural.

Outro ponto importante a ser abordado quando tratamos da interculturalidade é a mudança no modo de viver, costumes e hábitos. Não é porque um povo possui uma cultura milenar que precisa viver exatamente daquela forma para manter seus traços culturais. Alguns hábitos e ações podem sofrer mudanças e isso não quer dizer que aquela comunidade vá perder totalmente suas características culturais, como, por exemplo: a questão da aquisição de eletrônicos nas aldeias indígenas, celular, computador, televisão, não tira a cultura desse povo, muito menos os torna não indígenas.

As culturas são vivas, como os seres humanos, e, como eles, sua continuidade não é estática, mas *dinâmica*. Mesmo que continuemos a manter uma forte fidelidade à nossa identidade cultural, nenhum de nós vive sua cultura como faziam seus avós. As únicas culturas estáticas são as que já desapareceram ou ficaram “congeladas” nos museus (XAVIER, 2005, p. 37).

Gutiérrez Fernández e Márquez Fernández (2004) contribuem com a discussão, mostrando que a interculturalidade surge para mostrar que deve ser considerada e levada a sério entre as diversas culturas:

O diálogo intercultural, ao defender o contexto específico de cada cultura, oferece um quadro de referência para a reflexão filosófica do mundo globalizado de hoje. Isso não pode ser omitido devido à relação de ligação entre diálogo-filosofia-contexto e sua importância não apenas em termos dos desafios de natureza civilizatória, mas também na adequação de sua argumentação teórica, considerando a troca de culturas. Tudo isso depende da ideia do papel desempenhado pelo diálogo na filosofia, que lhe permitirá assumir o diálogo intercultural e entrar em uma transformação que não está localizada no campo universal, mas se torna uma jornada através das culturas. a favor da solidariedade e, ao mesmo tempo, ser programado para assumir sua função de libertação crítica (p.35-36, tradução nossa).

Diante de todo o contexto abordado, pode-se afirmar que todos, independente de raça, cor e/ou etnia, possuem uma cultura e que é fundamental saber conviver com a diversidade, seja ela na escola, no trabalho, no mercado, na rua, em uma festa, enfim em todas as atividades do cotidiano. Para Xavier (2005), desde os primeiros meses de vida já há uma troca entre as pessoas:

A primeira coisa que acontece com uma criança que faz parte de um determinado grupo cultural é que ela se *incultura*, como dizem os antropólogos, ou – como preferem dizer os psicólogos e pedagogos - vai se *socializando* em seu próprio grupo, isto é, vai interiorizando toda a sabedoria e todos os valores do seu povo; isso vai se tornando parte de sua própria estrutura pessoal (p.38).

Desde pequeno a estrutura pessoal já vai se formando, realiza trocas de pequenas experiências. Essa troca de experiência se torna aprendizado, valorizando o diferente de forma espontânea. Gadotti (1999) defende a ideia de que na inocência da criança não há o preconceito, por isso a troca se dá em receber do outro o que ele tem para, então, oferecer, e vice-versa.

Xavier (2005) explica que:

Para conseguir essa *interculturalização/socialização*, cada cultura desenvolveu seus próprios mecanismos. Em praticamente todas, o papel inicial da mãe e das pessoas da família imediata é fundamental, mas pode haver nesse processo estilos diferenciados, que convém compreender (p. 38).

Para tanto, no ambiente escolar é possível detectar o que Xavier (2005) chama de “estilos diferenciados”, ou seja, pode se dar pelo fato de o aluno sofrer algum tipo de *bullying* na sociedade. O que é dito como diferente dos demais pode acarretar em discriminação, e para amenizar essas situações, é preciso trabalhar a diversidade no ambiente escolar. Tratar a cultura de cada indivíduo que compõe a escola como forma de conhecimento, sem fazer diferenciação entre uma e outra.

Candau (2012) assegura que:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e

assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (p.45-46).

Outro benefício apontado na prática da filosofia intercultural é a possível resolução de questão social, pois a ideia é entender o outro, colocar-se no lugar e, assim, iniciar ações solidárias. Esse diálogo entre as diferentes culturas faz com que a barreira do preconceito se encurte.

A interculturalidade no sentido social é orientada pelos processos que fundamentam o reconhecimento do direito à diversidade cultural e o combate às formas de discriminação e desigualdade social. Com o objetivo de promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos pertencentes a diferentes universos culturais (PALANCA, 2002, p.144, tradução nossa).

A inserção da filosofia intercultural torna possível trabalhar com a diversidade sem ocorrer a exclusão ou *bullying* entre os estudantes. Com isso, se faz necessário compreender que todos os povos, independente da geração, nível social, localização e cultura, podem ter conhecimentos a compartilhar, devendo estar dispostos também a acolher novas informações.

Ainda segundo Candau (2012):

A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de 'fronteira', 'híbridas', plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social (p.51).

Portanto, não se pode permitir que os professores desenvolvam seus trabalhos sem levar em consideração a cultura que cada um traz consigo. A história que cada aluno leva na sua caminhada pode ser o início da construção do conhecimento. A interculturalidade se faz a partir da valorização e da troca do saber entre todos, sem elencar grau de relevância em uma ou outra maneira de agir. Para Candau (2012), "existe uma relação intrínseca entre relação e cultura. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir da sua íntima articulação" (p. 69).

Cada indivíduo com a sua cultura se relaciona com outros indivíduos, onde cada um traz hábitos, costumes, e para haver troca de conhecimento, é preciso haver reciprocidade. Pode-se mencionar a escola como local fundamental para

essas trocas de experiências, pois é na escola que diferentes culturas se encontram todos os dias em busca de conhecimento.

Candau (2012, p.73) alega que:

ESCOLA é concebida como um espaço de diálogo crítico e reflexivo entre diferentes saberes e linguagens. De reflexão, análise crítica e construção de autonomia e trabalho coletivo. De articulação entre igualdade e diferença. Um espaço de busca, construção de identidade socialização, confronto, prazer, desafio, aventura, afirmação da dimensão ética e política, reflexão sobre o sentido da vida e exercício da cidadania.

Trabalhar com os preceitos da filosofia intercultural obtém vantagens que vão além do respeito mútuo entre ideias e pensamentos divergentes, mas podendo haver a solução para problemas maiores como a discriminação. No âmbito escolar, essas ações necessitam ser levadas em consideração, pois a escola é o espaço denominado para o aprendizado, respeitando toda e qualquer diferença existente entre os indivíduos que compõem esse ambiente.

Candau (2012, p. 103) destaca que:

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 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 do diálogo intercultural.

A filosofia intercultural deve estar presente na caminhada da educação, pois quando trabalha com respeito às diferenças, levando em consideração o conhecimento prévio de cada sujeito, obtém-se um resultado positivo. Todos independente da cultura, nível social e religião, têm consigo algum conhecimento que pode ser compartilhado, tornando, assim, a sala de aula um ambiente dinâmico e rico de aprendizado.

Silva (2015) mostra a relevância da interculturalidade para o desenvolvimento comunitário, no sentido do duplo movimento, querer entender e querer ser entendido:

A filosofia intercultural caracteriza-se por renunciar a qualquer operação que se embasa em uma hermenêutica reducionista, apoiada em um só modelo teórico-conceitual que sirva de paradigma interpretativo. Ou seja, prefere entrar no processo de busca criadora que se estabelece na medida em que

tem lugar a interpretação do próprio e do outro; vai brotando como resultado da interpretação comum, mútua, onde a voz de cada um é percebida ao mesmo tempo. Exige a descentralização da reflexão de todo possível centro predominante (p.6).

A interculturalidade valoriza o entendimento de todos diante de alguma situação ou da construção do conhecimento. Independente da cultura, todos possuem algum conhecimento sobre determinado assunto, não sendo o saber de um ou de outro mais importante ou o dito como correto, mas, sim, como parte de um processo para construção de um saber mais aprofundado. Valorizando nesse processo de construção do conhecimento a cooperação e as diferentes visões trazidas por diferentes realidades.

Portanto, Fonet-Betancourt, (2002) destaca:

Não é necessário, de fato, maior argumentação para ver que uma filosofia transformada interculturalmente ajuda a entender que as diferenças culturais e seus modos de vida correspondentes, que são sempre universos materialmente organizados e não apenas "estilos" individuais opcionais, não são contradições que ameaçam a vida da humanidade. O oposto! Eles são a riqueza que a vida nos dá, e o cultivo dessas diferenças é a melhor maneira de cultivar a vida e, assim, alcançar uma cultura de vida em abundância. E essa compressão das diferenças culturais é, naturalmente, um elemento básico para a prática concreta da tolerância e do pluralismo. Dá-nos o quadro para uma prática cultural e política que sabe que as diferenças culturais são apenas uma ameaça à ordem hegemônica que procura nivelar o mundo na sua diversidade, mas em nenhum caso uma ameaça à vida. Eles não devem, portanto, ser sacrificados ou "pacificados" ou neutralizados em nome da ordem atual, mas devem ser capacitados a partir deles e através da comunicação entre eles (p. 137-138, tradução nossa).

A riqueza dita pelo autor está na valorização do saber do outro, independente do grau de formação, mas, sim, do patrimônio cultural que transforma o ser humano e valoriza os conhecimentos, promovendo o respeito e o entendimento do outro como ele é.

1.3 Organização da Educação Escolar Brasileira e Indígena: tecendo o objeto de estudo

As etapas da organização da educação escolar são degraus que qualquer cidadão brasileiro tem o direito de subir, sendo em regime de colaboração e responsabilidade do Distrito Federal, dos Estados e dos municípios.

A educação escolar é formada pela etapa da educação básica, pertencendo ao nível de educação infantil: creche e pré-escola. Ainda na etapa da educação básica faz parte o nível do ensino fundamental e ensino médio, sendo partes integradoras as modalidades de educação especial, educação profissional técnica, educação à distância e educação de jovens e adultos. Para finalizar tem-se a etapa de ensino superior com os níveis de graduação e pós-graduação (ALBUQUERQUE, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob nº 9394/96, é o sistema legislativo vigente que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (TEBET, 2005, p.7).

De acordo com Albuquerque (2014, p.18), as atribuições dadas à União são: “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e dos Territórios”.

É dever da União cuidar do conjunto que fazem parte da rede de ensino, sendo: as escolas, secretárias de Estado, conselhos de educação. Os Estados partem com a função de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem [...]” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 19). Ficando para os municípios a obrigatoriedade de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 20).

Na esfera administrativa da educação conta-se com a instância federal, estadual e municipal. Esses são os órgãos responsáveis pela educação, onde não deve haver falta de comunicação para que de fato o sistema funcione, podendo ter colaboração entre ambas as partes, independente da esfera em que esteja situado.

Albuquerque (2014) descreve que faz parte da esfera federal o Ministério da Educação e Cultura (MEC) juntamente com o Conselho Nacional de Educação

(CNE). No âmbito do Estado está as Secretarias de Estado de Educação (SEE), no caso em estudo do Paraná chamada de Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e as Delegacias Regionais de Educação (DRE). No âmbito dos municípios têm-se as Secretarias Municipais de Educação (SME) e os Conselhos Municipais de Educação (CME).

É de conhecimento geral que a educação nem sempre foi de livre acesso para todos. Depois de muitas lutas conquistou-se o direito do acesso à escola para todos os cidadãos, e com direito às suas especificidades. Sabe-se que ainda falta muito para realmente alcançarmos uma educação de qualidade, com ensino justo atendendo às demandas da diversidade.

A educação faz parte da vida do ser humano, assim como a sua cultura, seus hábitos e costumes são levados e socializados no ambiente escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, junto a outros documentos editados pelo Ministério da Educação (MEC), e as pautas de reivindicações de professores e organizações indígenas, foram inovações legais importantes no processo de autodeterminação desses povos. Entre as Resoluções, há a que estabelece a criação de escolas autônomas, tendo Regimento, Currículo e Pedagogia própria, definidos de acordos com as suas particularidades.

A história da Educação Escolar Indígena é um processo resultante de muitas lutas pelos povos indígenas. Em 1910 nasce o primeiro órgão de defesa aos povos indígenas, chamado de Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sendo alterado em 1967 para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Após três anos dessa modificação, os indígenas foram à luta pelos seus direitos, conquistando entidades que demonstraram apoio a suas reivindicações. Momento histórico para os povos indígenas, pois é o primeiro passo para a caminhada da educação escolar indígena. De acordo com o PPP (2017):

Este Movimento Indígena é marcado por discussões entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, que passaram a ter participação ativa em assembleias, encontros e reuniões, onde lideranças e representantes de diferentes povos reivindicavam a garantia legal de seus territórios e o direito a diversidade sociocultural (p.67).

Com a constituição de 1988 os povos indígenas têm seus direitos reconhecidos, como sua cultura e seu direito à terra, sendo dever da União proteger

e reafirmar seus direitos. “O Artigo 210 assegura as comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática de ensino bilíngue em suas escolas” (PPP, 2017, p.68).

Na constituição de 1988, o Estado garante aos povos indígenas liberdade para se manifestarem e exercerem sua cultura sem nenhum tipo de ameaça. “O Artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. Sendo assim, a escola é um instrumento para que os valores sejam reafirmados frente à sociedade civil” (PPP, 2017, p.68).

Em 1966 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), acrescentando leis e decretos sobre a Educação Escolar Indígena. No artigo 78 fica claro que a União deve ofertar a Educação Escolar Indígena na categoria bilíngue e intercultural. Tornando possível recuperação das memórias históricas e a valorização dos seus saberes, bem como seus costumes, hábitos, enfim da sua cultura. O artigo 79 defende a língua materna, formação e material didático específico para educação indígena, desenvolvimento de currículos e programas específicos incluindo sempre a cultura desses povos (PPP, 2017).

A luta pela educação para os povos indígenas no Paraná começou com a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI), pertencente à Secretaria Estadual de Educação (SEED), com o objetivo de apoiar e auxiliar as escolas indígenas. Em 2002, o Conselho Estadual de Educação (CEE) libera a criação e o funcionamento da escola indígena, tendo aprovação pela “resolução nº. 03/CEB-CNE, que define que a instituição de ensino que oferta a Educação Escolar no âmbito da Educação Básica, localizado em Terras Indígenas, será reconhecida como Escola Indígena” (PPP, 2017 p. 70). A partir desse momento, as escolas indígenas iniciam um processo de estadualização, que em 2008 as instituições deixam de serem responsabilidades do município para serem atendidas pelo Estado.

Para atender às demandas da educação de acordo com a realidade dos povos indígenas, criou-se a Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI), na Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) e nos Núcleos Regionais de Educação (NRE). Desde então, a comunidade escolar demonstra preocupação com o andamento da Educação Escolar Indígena. O PPP (2017) declara que:

A nova configuração da Educação Escolar Indígena busca sanar lacunas ocorridas desde a época da colonização até a atualidade. Sendo assim, a Educação Escolar Indígena pensada pelos indígenas é recente e por consequência as mudanças ocorridas nas políticas públicas também. E por fim a escola e a comunidade enfrentam desafios diários para que se concretizem numa escola específica, diferenciada e de qualidade real (p.72).

A luta pela Educação Escolar Indígena é constante, é preciso reafirmar a identidade desses povos para que a educação aconteça com as especificidades que a diversidade exige. O PPP (2017) afirma que para o processo se tornar mais fácil “a comunidade e a escola caminham juntas, na busca incessante da autoafirmação política e sociocultural” (p.73).

1.4 Construção da comunidade Rio da Lebre e breve histórico da constituição do colégio Carlos Alberto Cabreira Machado

Em 1966, membros da família Veríssimo, pertencentes à etnia Guarani, vieram da aldeia Mato Queimado, que atualmente pertence ao município de Espigão Alto do Iguaçu, e se instalaram na aldeia Rio da Lebre. Não demorou muito e outras famílias Guarani vieram de outras aldeias para se instalar no local (PPP, 2017).

A escolha do nome da aldeia se deu de maneira bem característica da cultura dos povos indígenas, sendo relatado no PPP (2017):

Os mais antigos contam que, naquela época, existia muita caça e animais peçonhentos, um dos mais perigosos era a cobra urutu que vivia no rio que banhava a comunidade. Um dia o Xamã guardião da tradição e memória do grupo, decidiu mandar embora os animais peçonhentos, fez seus rituais para que (Nhanderu) mandasse outros animais no lugar destes. Em pouco tempo as cobras urutu foram sumindo e às margens do rio começaram a aparecer muitas lebres e então esta comunidade ficou conhecida como Aldeia Rio da Lebre (p.13).

O trabalho denominado “Diálogos entre percepções ambientais Mbya Guarani e a Educação Ambiental”, do autor Stumpf (2014, p. 144), apresenta que: “a tradução da palavra *Nhanderú* para o português é “nosso pai”: Nhande (nosso) + Ru (pai). “*Nhanderú eté*” significa “Deus Verdadeiro””.

Cacique José apud Stumpf (2014), da Aldeia Campo Molhado, narra que:

Nhanderú disse que o nosso corpo é uma terra. Tomar chá é como plantar uma muda no corpo. Nosso corpo é a terra e o mundo. Pra proteger o filho, Nhanderu deixou muita coisa. Nhanderu ficou muitos anos trabalhando, deixou tudo pros Guarani, faz uns 600 anos. Ele mora na Terra, no outro lado do mundo. Ele deixou seu filho, o sol, Kuaray. Primeiro Nhanderu fez limpeza na terra. Era tudo coberto de água. Quando ele veio, secou. Onde tinha terra estragada, ele arrumou tudo. Primeiro não tinha nenhum pé de árvore. Ele pediu pro pai maior pra conseguir muda. Ele não plantou tudo, só uma parte, começou com uma lavoura, com vários tipos de plantas. Demorou pra vir chuva. Pra crescer árvore, brotos, fazer flor, tem que ter chuva. Esperou uns doze dias e aí a chuva veio. Nhanderu pediu para o pai maior as sementes e jogou as sementes na terra. O pai maior criou pássaros para espalhar as sementes. Eles comem os frutos e levam as sementes (p. 149-150).

De acordo com relatos no PPP (2017) do colégio Carlos Alberto Cabreira Machado, os indígenas Guarani da aldeia Rio da Lebre vivem em harmonia com a natureza. É da natureza que eles obtêm o seu sustento, preservando suas tradições e repassando às crianças os pensamentos mantidos há milênios da cultura Guarani Mbya.

Em 1972, os indígenas Guarani da aldeia Rio da Lebre começaram a frequentar a escola na comunidade denominada de Papagaio, tendo o quadro de professores formado por não indígenas. Os indígenas que queriam frequentar a escola tiveram que enfrentar muitas dificuldades, como a falta de transporte, merenda, material didático, aulas com turmas multisseriadas e sem haver trabalho pensado nas questões da diversidade (PPP, 2017).

No ano de 1976, começou a funcionar na aldeia Rio da Lebre a extensão da “Escola Marechal Cândido Rondon”, com a Resolução nº. 5266/85, passando a ser denominada “Escola Rural Indígena Marechal Cândido Rondon – Extensão Rio da Lebre” (PPP, 2017).

A escola funcionava em uma sala particular, mantida pela associação “Cristianismo Decidido”, com uma média de 50 alunos ainda em turmas multisseriadas. O primeiro professor a trabalhar foi o Pastor Milton Amorim, tendo como primeiro professor bilíngue o Sr. Arlindo Veríssimo. Somente em 1986 que a Escola Rural Indígena Marechal Cândido Rondon – Extensão Rio da Lebre passou a atender os primeiros alunos não indígenas (PPP, 2017).

Em 1994, o chefe do Núcleo Regional de Educação da cidade de Guarapuava– PR liberou a instalação da “Escola Rural Municipal Carlos Alberto Cabreira Machado”. O nome da escola se dá em homenagem ao chefe da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) da época, que se chamava “Carlos Alberto Cabreira

Machado”, que acabou falecendo em um acidente de trator enquanto trabalha na Terra Indígena Rio das Cobras. Ficando, portanto, o município de Nova Laranjeiras o mantenedor dessa instituição de ensino (PPP, 2017).

Em 2008, a escola passa a ser mantida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) através da Resolução 5445/08, ficando denominada “Escola Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado- Séries Iniciais”. Em 2010, a Secretaria de Estado da Educação autorizou o funcionamento da Educação Infantil com a Resolução de número 1555/10. Em 2011, o colégio passou a atender os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, mudando sua nomenclatura para “Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado” (PPP, 2017).

Atualmente, o colégio é formado por alunos não indígenas que residem próximo à comunidade e de filhos de indígenas das etnias Guarani e Kaingang, porém, na sua maioria, alunos da etnia Guarani. Os moradores da comunidade indígena Guarani Rio da Lebre têm como subsistência a agricultura familiar, artesanatos, Bolsa família, aposentadoria e funcionalismo público (PPP, 2017).

1.5 Estratégias abordadas no PPP e a descrição das características dos alunos da etnia Guarani

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que descreve todos os detalhes de uma instituição de ensino, desde seu funcionamento até as características dos sujeitos que fazem parte dela. Esse documento apresenta os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena, sendo o momento em que a comunidade participa expondo o que espera em relação à educação escolar. A cultura no PPP deve ser valorizada em todas as etapas, pois se trata da base fundamental para a valorização do aluno, momento do desenvolvimento e valorização da comunidade.

Longhi e Bento (2006) explicam que:

[...] o projeto norteia o trabalho da escola por encaminhar ações para o futuro com base na sua realidade atual e sua história. É um planejamento que prevê ações a curto, médio e longo prazos, intervindo diretamente na prática pedagógica diária. As ações refletidas no projeto procuram incluir desde os conteúdos, avaliação e funções até as relações que se estabelecem dentro da escola e entre a escola e a comunidade. A ideologia

em relação ao tipo de sujeitos que a escola pretende formar dá o tom político ao projeto (p.173).

O PPP (2017) descreve seu objetivo com o intuito de:

[...] garantir aos integrantes da escola domínio sobre o seu caminho e consciência dos seus limites, direitos e deveres. Desenvolver uma pedagogia que esteja fundamentada no processo de interação entre sujeito e objeto, proporcionando condições ao educando de construir seu próprio conhecimento. Proporcionar atividades que tenham como objetivo principal fazer com que o aluno pense, raciocine, reflita, questione, crie, para buscar soluções aos novos desafios, bem como mantenha viva sua cultura indígena (p.8).

É preciso conhecer a cultura dos estudantes para obter sucesso no processo de ensino aprendizagem, bem como as preocupações dos professores para que se torne possível trabalhar com a realidade dos seus alunos. É necessário valorizar a diversidade, mostrando que todos têm direitos, e que as diversas culturas e saberes existentes além de essenciais, enriquecem o processo de ensino aprendizagem.

O documento do colégio Carlos Alberto Cabreira Machado, PPP (2017) relata que:

[...] a comunidade escolar indígena Guarani M'BYA (Comunidade Indígena Rio da Lebre) busca construir uma escola que garanta e respeite o seu modo de ser, viver e pensar, nessa perspectiva a afirmação da identidade, a valorização sociocultural e o acesso às informações e tecnologias da sociedade envolvente e demais sociedades indígenas venham contribuir para sua autoafirmação e sucesso escolar (p.6).

Guimarães (2006) reafirma a ligação da comunidade com a escola dizendo que:

[...] as práticas pedagógicas e curriculares mantêm uma relação muito estreita com os sentidos e funções que a comunidade atribui à escola indígena. A escola indígena se caracteriza por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios da comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural (p.21).

Conforme a descrição no PPP (2017), esse documento busca atender aos desejos da comunidade escolar, fazendo com que a educação faça sentido para sua vida e permita interagir com as diferentes culturas:

[...] que para o educador visa à prática pedagógica identificada com a compreensão de interações sociais, vivenciadas pelos educandos, onde a

ação educativa permite aos educadores e educandos a apropriar-se ao mesmo tempo, reelaborando os novos conhecimentos sempre com ajuda do outro numa interlocução privilegiada (PPP, 2017, p.5).

É importante frisar que a construção do PPP não é realizada apenas por profissionais que compõem a instituição de ensino, mas toda a comunidade escolar pode e deve participar da elaboração. Pois, o PPP “não pode ser imposto, mas construído coletivamente, por se tratar de um documento que expressa a identidade de uma comunidade (escolar) e não de um grupo ou equipe técnica, sendo uma necessidade, e não apenas uma obrigação” (LONGHI, BENTO, 2006, p.174).

Nos primeiros capítulos do PPP, ele assume a dificuldade da Educação Escolar Indígena e a necessidade da colaboração da comunidade para superar os possíveis problemas que possam surgir. Mantendo o foco “para uma educação escolar específica diferenciada, bilíngue, intercultural e de qualidade. Respeitando todo processo histórico-cultural desta comunidade” (PPP, 2017 p.6).

A participação de toda a comunidade escolar na elaboração do PPP vai ao encontro da ideia de Gadotti (1999), que “acredita que a educação tem um papel importante no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade” (p.17 á 18). A participação da comunidade na construção do documento faz com que o processo da educação esteja diretamente ligado com os anseios da comunidade.

Percebe-se, nas descrições do PPP, que a comunidade escolar está presente sempre que possível nas ações desenvolvidas pela instituição. E que essa participação faz com que muitas das dificuldades encontradas sejam resolvidas levando em consideração a realidade de cada estudante.

Um trecho do PPP (2017) relata que toda a comunidade demonstra preocupação com a educação escolar, esperando que:

[...] realmente seja específica, diferenciada e de qualidade, para tanto estão presentes na vida escolar dos alunos, pois estão cientes das responsabilidades que tem frente ao futuro destes na comunidade. Cobram empenho por parte dos alunos, professores, equipe pedagógica, direção e demais funcionários, tem liberdade para verificar o calendário escolar, horários, transitar nas dependências da escola e dar opinião no andamento do processo escolar, ou seja, a escola é da comunidade e para a comunidade e estes tem autonomia para direcionar o rumo que a escola deve seguir (p. 73).

Seguindo essa preocupação, é fundamental haver métodos de ensino que atendam às necessidades dos estudantes, estando ligados com a realidade do seu cotidiano. Os conteúdos devem estar envolvidos com questões que façam sentido para a vida do aluno, ou seja, a ligação do conteúdo com a realidade do estudante faz com que ele sinta-se motivado e valorizado. Essa ligação desperta a curiosidade do aluno para o saber e, também, os torna preparados para resolver problemas que podem surgir no decorrer da vida, dentro e fora no ambiente escolar.

Para Guimarães (2006):

A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve dar um tratamento aos valores, saberes e conhecimentos tradicionais, às práticas sociais de cada cultura e garantir o acesso de conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e educandas e de suas comunidades. A nova escola indígena propõe ser espaço intercultural, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico. Podem ser conceituadas como escolas de fronteira, ou seja, espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena (p.20).

Conforme mencionado pelo autor acima, fica evidente que de acordo com a metodologia utilizada, torna-se possível trabalhar com a realidade dos estudantes, defendendo seus hábitos e costumes que estão presentes no cotidiano. Percebe-se que o trabalho na sala de aula vai além de repassar o conteúdo, mas, sim, um aprendizado constante com novas descobertas que acontecem de professor para aluno ou vice-versa. Com base nisso, o professor necessita estar sempre atento com as questões da diversidade no momento do ensino, visando o respeito entre as diferenças, conforme esclarece Guimarães (2006):

Professores e professoras elaboram materiais didáticos que refletem suas realidades culturais, socioambientais e políticas com grande riqueza de expressão estética. A interculturalidade está presente quando professores e autoridades indígenas expressam suas perspectivas com relação ao ensino médio em suas escolas que atenda às demandas de formação profissional com foco na sustentabilidade ambiental e cultural em seus territórios. Abrem-se perspectivas de novas conexões entre saberes diferentes, formuladas a partir desse contexto de diversidade sociocultural, de um diálogo intercultural (p.20).

O autor exemplifica a preocupação com a educação perante as autoridades indígenas, citando os cursos profissionalizantes no ensino médio, porém percebe-se que essa preocupação está presente em todas as etapas da vida escolar desses alunos. Pensando na situação sociocultural e econômica da comunidade escolar, o PPP expõe a preocupação em resgatar a cultura indígena Guarani, procurando preparar os alunos para atuarem na sua comunidade. As ações pedagógicas buscam trabalhar com o conhecimento científico e o conhecimento milenar indígena. Dedicando-se em:

[...] despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento universal, que conheçam os seus direitos e deveres, para que se formem cidadãos atuantes na comunidade e transformadores da sociedade, valorizando seus pensamentos, tradições e sua cultura indígena (PPP, 2017, p.35).

É notória a preocupação da instituição com as questões econômicas das famílias dos estudantes, pois interfere diretamente no processo de ensino/aprendizado. Sabendo que a maioria das famílias dos alunos é de baixa renda, extremamente carentes, o colégio disponibiliza:

[...] ao início do ano letivo o kit escolar, para o desenvolvimento das atividades escolares, isso demonstra também a necessidade da alimentação no espaço escolar, como um meio que os educandos utilizam para desafogar a situação emergencial na residência (PPP, 2017, p.43).

A preocupação em conhecer e valorizar a cultura dos alunos fica evidente quando a instituição realiza uma pesquisa de campo, com o objetivo de coletar dados sobre a realidade socioeconômica e educacional dos pais dos estudantes. Os dados da pesquisa estão descritos no PPP (2017), que procurou abordar: grau de escolaridade; Moradia; Atividades desenvolvidas pelas famílias; Situação econômica; e Crença religiosa.

Muitos dos jovens indígenas constituem família antes mesmo de concluírem sua vida escolar na instituição. Pela pesquisa de campo descrita no PPP (2017) pode-se confirmar que “alguns pais são alunos da instituição do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, por constituição de família com idade abaixo da cultura não indígena, isso contribui para o acompanhamento da vida escolar dos filhos” (p. 41).

Outro aspecto da cultura indígena em destaque é a de que os filhos não são obrigados a seguir a mesma religião que os pais. Na coleta de dados feita no PPP

temos a presença da religião católica, evangélica e a casa de reza. De acordo com o PPP (2017):

[...] as 29 famílias entrevistadas 11 (38%) das famílias declararam serem católicos, 6 (24%) das famílias declaram serem Evangélicos, e 12 (38%) das famílias não declararam religião, mas que frequentam a casa de reza "Opy", local sagrado para o povo Guarani. Mesmo os declarantes católicos são frequentadores da Opy, os filhos também seguem ramificações diferentes de religiosidade da família (p.43).

Os familiares dos alunos acreditam que o conhecimento adquirido na escola pode acrescentar tanto para a cultura indígena, quanto para a cultura não indígena, que o ambiente escolar além de ser um espaço de aprendizado, se torna o local mais apropriado para deixarem seus filhos e ir trabalhar nas proximidades da comunidade. O aprendizado adquirido na escola é necessário para que os povos indígenas sejam respeitados pelo seu modo de ser, pelos seus costumes, enfim pela sua cultura. Sabemos que a história desses povos é praticamente desconhecida por grande parte da população brasileira e que o conhecimento é o único caminho para garantir o respeito na diversidade.

Para mudar esta situação é preciso propiciar a sociedade envolvente um maior nível de informações sobre as várias sociedades indígenas do Brasil e suas culturas, não homogeneizando como é visto nos livros didáticos, onde caracteriza o indígena atual como o de 500 anos (PPP, 2017, p.66).

É possível observar a partir das descrições anteriores que o PPP do colégio indígena está preocupado em relacionar o conteúdo científico com a cultura dos seus alunos. Em todo o texto o documento descreve que o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula deve respeitar a cultura dos alunos, bem como seus conhecimentos. O documento realça a importância da troca de conhecimento, pois o professor leva o conhecimento científico para seus alunos e faz uso dos seus saberes construindo junto o aprendizado.

Para fins de complementar esta temática, a presente dissertação pretende investigar, além do PPP, como é a visão ou a percepção dos professores sobre as questões levantadas acerca da interculturalidade.

OBJETIVO

2 OBJETIVO

Verificar a compreensão dos professores do Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado pertencentes à Terra Rio das Cobras, Nova Laranjeiras-PR, sobre a sua atuação junto aos alunos da instituição de ensino da etnia indígena Guarani.

PERCURSO METODOLÓGICO

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Participantes

Esta pesquisa foi desenvolvida na instituição pública de ensino denominada: “Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado- ED. E. F. M.”. Os profissionais selecionados para participarem desta pesquisa tratam-se dos professores não indígenas que estão envolvidos de forma direta com os estudantes da etnia Guarani da referida instituição.

O colégio está sob a jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul de código nº. 031, sendo mantido pelo Poder Público Estadual, administrado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). A instituição de ensino oferta desde a educação infantil (4 a 5 anos) até o ensino médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. O colégio atende apenas um aluno não indígena e “4 alunos (4%) são Kaingang com Guarani Mbya e 102 (95%) são Guarani, desses alguns são Guarani de outros troncos linguísticos tais como Guarani Mbya e Ava Guarani” (PPP, 2017, p.44).

Os alunos que compõem o colégio pertencem à etnia Guarani. Conforme descrito no PPP (2017) do Colégio Carlos Alberto Cabreira Machado, a população geral da Terra Indígena Rio das Cobras é de 2.631 pessoas, onde 2.421 são da etnia Kaingang e 210 da etnia Guarani. Portanto, a população é distribuída em nove aldeias pertencentes à Terra Indígena Rio das Cobras, sendo: a aldeia Água Santa, composta por 24 famílias e um total de 95 moradores; Rio da Lebre com 54 famílias, equivalente a 210 moradores; Sede, com 202 famílias e 772 moradores; Campo do Dia, com 83 famílias e 296 moradores; Encruzilhadinha, com 70 famílias e 262 moradores; Taquara, 41 famílias e 166 moradores; Trevo, 180 famílias e 654 moradores; Vila Nova, 50 famílias e 162 moradores; e Jacutinga, com 05 famílias e 14 moradores.

O quadro de docentes na instituição de ensino é de 29 (vinte e nove) professores, sendo 5 (cinco) professores indígenas e o restante não indígenas. Optou-se por entrevistar os professores com maior tempo disponível no colégio, porém alguns acabam apenas cumprindo com o horário de suas aulas e deslocam-

se para outra instituição, não possibilitando, em muitos casos, o encontro com esse profissional.

Para preservar a identidade dos participantes da entrevista, foram identificados como professores não indígenas, seguindo uma sequência de algarismos numéricos. Ficando as seguintes nomenclaturas: professor não indígena 1, professor não indígena 2, ... professor não indígena 12.

Nesse momento faz-se uma descrição do tempo de trabalho de cada profissional entrevistado, com o objetivo de caracterizar melhor os profissionais escolhidos para a entrevista. Não haverá diferenciação de feminino e masculino, sendo todos descritos como “professores”, nem haverá descrição das disciplinas que ministram, para de fato preservar as respostas dos entrevistados. **Não Indígena 1** – trabalha nas escolas indígenas há oito anos e destes, aproximadamente três neste colégio; **Não Indígena 2** – há seis anos atuando na reserva indígena, e quatro anos no colégio; **Não Indígena 3** - há quatro anos no colégio; **Não Indígena 4** - há dois anos no colégio; **Não Indígena 5** – há cinco anos no colégio; **Não Indígena 6** - há dois anos no colégio; **Não Indígena 7** – há três anos atuando nas escolas indígenas e a um ano neste colégio; **Não Indígena 8** - atua há seis anos no colégio; **Não Indígena 9** - atua há nove anos nas escolas da reserva indígena, e há seis anos nesse colégio; **Não Indígena 10** - há dois anos na reserva indígena e um ano no colégio; **Não Indígena 11** - há três anos no colégio; **Não Indígena 12** – há seis anos nas escolas indígenas da reserva, e cinco anos no colégio.

Alguns dos professores não indígenas residem no município de Nova Laranjeiras, os demais em municípios vizinhos. Os professores que residem em outro município permanecem o dia todo na instituição aguardando pelo próximo turno de trabalho.

Alguns desses professores atuam como regentes das séries iniciais, outros com as disciplinas das séries finais. Cada profissional possui sua formação, podendo ser magistério, pedagogia ou licenciatura específica de cada disciplina (português, matemática, geografia, história, etc.).

O pesquisador participa durante o ano da pesquisa em 2017, de ações e/ou atividades culturais desenvolvidas na instituição, bem como as previstas em calendário escolar, como as festividades da comunidade envolvendo toda a população escolar.

O colégio está localizado na comunidade Rio da Lebre, na Rodovia PR 473, Km 12, nas Terras Indígenas Rio das Cobras no município de Nova Laranjeiras – PR de código n°. 1714, sob a jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul de código n°. 031 (SEED/PR).

A Terra Indígena Rio das Cobras é oficialmente declarada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) como regularizada, sendo terras que após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretária do Patrimônio da União (BRASIL, 1973).

Pode-se aqui realizar uma breve caracterização das duas etnias pertencentes à Terra Indígena Rio das Cobras: Guarani e Kaingang. O Caderno Temático de Educação Escolar indígena da Secretária de Estado de Educação, SEED-PR (2006) reúne textos que “[...] expressam diferentes olhares sobre as populações indígenas territorializadas no Estado do Paraná e a educação escolar no interior das Terras Indígenas” (ARCO-VERDE, 2006, p.7).

Mota (2006) denomina a população Kaingang como:

Na bibliografia arqueológica, eles são conhecidos como “Tradição Casa de Pedra”. Embora exista uma volumosa bibliografia e inumeráveis conjuntos de documentos não publicados sobre os Kaingang, ainda se conhece pouco sobre os seus ascendentes pré-históricos (p.16).

A outra etnia que compõe a Terra Indígena Rio das Cobras é a Guarani, grupo que integra a comunidade e a instituição de ensino que será analisada neste trabalho, comunidade esta denominada de aldeia Rio da Lebre e Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado.

Mota (2006) define a etnia Guarani descrevendo:

Dentre os povos pré-históricos e indígenas que estamos tratando, os Guaranis são os mais conhecidos em termos arqueológicos, históricos, antropológicos e linguísticos. A denominação “Guarani” define ao mesmo tempo a população e o nome da língua por eles falada (p.15).

3.2 Procedimentos

O primeiro contato estabelecido foi com a equipe diretiva e pedagógica do colégio, a fim de esclarecer a ideia da pesquisa, uma vez que o pesquisador já

mantinha contato com a instituição, tornando, assim, o acesso mais viável e espontâneo.

Durante uma conversa informal com integrantes da atual equipe de professores do Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado, notou-se a necessidade de realizar pesquisas no colégio, pois os profissionais relatam não conhecer estudos sobre a etnia frequentadora da instituição do município de Nova Laranjeiras.

Após o interesse demonstrado pelos integrantes da instituição, houve o contato com a liderança da Terra Indígena Rio das Cobras e com a liderança da comunidade Rio da Lebre (localidade do colégio), para o consentimento da pesquisa.

No primeiro contato com os entrevistados, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE (Apêndice A), que buscou apresentar a pesquisa de maneira sucinta, esclarecendo possíveis dúvidas e destacando o anonimato aos entrevistados. Este trabalho conta com aprovação emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP - UNICENTRO), com data em 27/03/2017 e número de parecer 65851716.0.0000.0106.

3.3 Instrumentos para obtenção de informações

Essa dissertação tem como foco a metodologia exploratória de natureza qualitativa, que após os levantamentos bibliográficos para contribuições teóricas, e descrição de documentos e da história da instituição de ensino, realizou-se a coleta de dados com o uso da entrevista.

A pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, buscando a explicação da dinâmica das relações sociais. Esta pesquisa trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que satisfaz a um espaço mais intenso de relações dos processos e fenômenos, que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2008).

Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda poucos conhecidos referentes a grupos

particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias (MINAYO, 2008, p.57).

A pesquisa bibliográfica é essencial para base de fundamentação teórica. Essa metodologia é usada para descrever a ideia de diferentes autores sobre a filosofia intercultural, pois de acordo com Fachin (2005), é uma fonte inesgotável para retirar informações, o qual auxilia no conhecimento cultural em todas as formas de saber. O autor diz que é um tipo de pesquisa que ocupa lugar de destaque, por ser o primeiro passo a ser tomado. O pesquisador deve concentrar no processo para compreender e assimilar o conhecimento desejado, por ser um conjunto de conhecimento de várias obras e autores. O autor alerta que todo estudo deve ter apoio da pesquisa bibliográfica para poder se basear em outra pesquisa, seja de campo, laboratório, documental, pois ela pode conduzir o estudo em si mesmo ou em pesquisa preparatória para outra pesquisa.

Finalmente, faz-se uso do instrumento conhecido como entrevista fechada ou questionário, com o objetivo de abordar os professores não indígenas da instituição de ensino pesquisada. O roteiro da entrevista está disponível no “Apêndice A” no final deste trabalho.

No caso da pesquisa qualitativa, os questionários têm um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo. Pois, nas abordagens qualitativas, o foco é posto na compreensão da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas, ao passo que os estudos quantitativos se dedicam a conhecer e a explicar a magnitude dos fenômenos (MINAYO, 2008, p.268).

Com o uso desse instrumento, busca-se interpretar as respostas obtidas nos questionários para analisar o trabalho dos professores com seus alunos.

3.4 Análise das entrevistas

Para interpretar as informações obtidas nas entrevistas, usa-se a Análise Temática, com o objetivo de obter maior êxito nas interpretações buscando atender o objetivo proposto da dissertação.

Minayo (2008) explica que a Análise Temática representa a abordagem de um tema em comum, podendo ser representada “através de uma palavra, de uma frase, de um resumo” (p.315). Tendo o questionário em mãos, o pesquisador deverá encontrar pela possível repetição de dados, que mostrará uma comunicação entre a fala dos entrevistados. Essa análise acontece em três passos: Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação.

A primeira etapa, Pré-analítica, está relacionada com a escolha do material a ser analisado e na retomada dos objetivos do trabalho. Para, então, iniciar a Leitura Flutuante, que é uma leitura profunda deste material, realizando uma relação dos dados coletados com o tema e objetivo de pesquisa. A Constituição do Corpus deve contemplar os requisitos do roteiro da entrevista, abrangendo critérios e características do tema abordado, tendo coerência para responder ao objetivo da dissertação. Minayo (2008) orienta que:

Nessa fase pré- analítica, determinam-se a *unidade de registro* (palavra-chave ou frase), a *unidade de contexto* (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), os *recortes*, a forma de *categorização*, a modalidade de *codificação* e os *conceitos teóricos* mais gerais (tratados no início ou levantados nesta etapa, por causa de ampliação do quadro de hipóteses ou pressupostos) que orientarão a análise (p.317).

A segunda etapa, Exploração do Material, “[...] consiste essencialmente numa operação classificatória que visa a alcançar o núcleo de compreensão do texto” (MINAYO, 2008, p.317). O pesquisador deve encontrar as expressões ou os termos significativos para organizar o conteúdo, nesse caso as perguntas da entrevista já estarão em forma de categoria, pois cada pergunta aborda uma questão específica.

A terceira etapa, Tratamento dos resultados Obtidos e Interpretação, que consiste basicamente a uma análise minuciosa interpretando todos os sentidos das respostas. O analista “[...] realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material” (MINAYO, 2008, p.318).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da Análise Temática, buscou-se interpretar e analisar o conteúdo coletado em cada uma das perguntas das entrevistas. Cada análise foi realizada a partir do olhar intercultural, com a pretensão de atender o objetivo desta dissertação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) serve para se obter um breve conhecimento dos princípios que regem a instituição de ensino. Neste documento todas as características da instituição, bem como suas peculiaridades, devem estar descritas minuciosamente.

A fim de observar o conhecimento dos professores sobre o PPP, questionou-se sobre as características deste documento:

“O PPP é um mecanismo eficiente e capaz de proporcionar à escola condições de planejar, reunir pessoas e recursos. Sua função está no desenvolvimento de ensino que busca uma educação eficiente e de qualidade [...]”. Não Indígena 1

“O PPP serve para nortear os professores na sua prática pedagógica, nele estão contidas informações importantes sobre a escola, tais como a concepção pedagógica, horário e funcionamento, quadro docente e este deve ser alterado frequentemente, pois tais informações também sofrem readequações”. Não Indígena 6

“[...] Subsidiar as ações e formas de agir na escola”. Não Indígena 12

“Tenho um conhecimento muito vago, sinto que tenho e preciso ter mais conhecimento a respeito [...]”. Não Indígena 10

A maioria dos professores possui entendimento da função do PPP, relata que nesse documento estão descritas as informações de funcionamento do colégio. Porém, um dos professores entrevistados, “Não Indígena 10”, assumiu não conhecer o documento da instituição, mas admitiu precisar saber melhor sobre as descrições desse documento. Esse documento não se remete apenas a questões burocráticas, mas pode ser um instrumento para conhecer a história e as principais características

dos alunos. Portanto, é indispensável conhecer o Projeto Político Pedagógico da instituição que atua.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado é a fundamentação de todas as ações desenvolvidas no ambiente escolar. Ele é construído coletivamente com toda a comunidade escolar e comunidade local, visando priorizar o desejo e anseio desta comunidade, valorizando as diferenças, posto que a Educação Escolar Indígena é uma das maiores conquistas dos povos indígenas do século XXI, pois durante anos as escolas tinham como características o caráter homogeneizado (PPP, 2017, p.5).

Além de caracterizar o colégio o PPP busca atender às demandas advindas da comunidade, bem como as expectativas da comunidade escolar em relação à instituição. Faz-se necessário enfatizar que o PPP é único, cada instituição de ensino deve ter o seu e será voltado para sua realidade. Portanto, em cada escola que o professor for atuar deverá ter conhecimento do seu PPP, jamais poderá equiparar documentos de diferentes instituições, pois sempre irá se tratar de realidades distintas.

O Regimento Escolar é um documento que se origina do PPP, e basicamente serve para auxiliar na organização da instituição de ensino, orientando possíveis decisões pedagógicas, administrativas e disciplinares. Proporciona garantia legal dos atos escolares, caracteriza a escola pelo seu porte de atendimento e a filosofia adotada. Caracteriza cada instituição como única tendo independência administrativa, didática e disciplinar. Gomes e Bairros (2006) definem Regimento Escolar como “o instrumento onde ficam definidas linhas gerais e diretrizes orientadoras para que cada professor, bem como, os demais segmentos da escola (funcionários e alunos) da escola saibam que procedimentos seguir” (p.5 a 6).

Questionados sobre o conhecimento do Regimento Escolar, temos as descrições:

“O regimento escolar estabelece as normas a serem seguidas pelos profissionais que trabalham no colégio. A sua leitura é muito importante para que possamos tomar as medidas adequadas a qualquer problema que possa surgir”. **Não Indígena**

“Sim. É um conjunto de regras que determinam a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar, estabelecendo a forma de trabalho, as normas para realizá-lo, assim como os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente”.

Não Indígena 6

“Sim. Serve para normatiza definindo as ações da escola”. ***Não Indígena 3***

É frequente nas respostas dos entrevistados o entendimento que o Regimento Escolar é uma descrição de informações da escola, sendo um documento de orientação para resolver problemas que possam surgir. “A escola deve ser transparente no que diz respeito a toda sua funcionalidade, princípios e concepção e o Regimento Escolar cumpre este papel, na medida em que torna explícitas as decisões institucionais” (GOMES, BAIRROS, 2006, p.4).

Ao indagar os entrevistados sobre “Qual a dificuldade enfrentada, por você, educador, nesse colégio?”, temos na maioria das respostas a ausência de laboratórios e a falta dos estudantes como um problema enfrentado pela maioria dos professores do colégio.

“- Falta de Laboratório. - Pouco conhecimento com língua guarani e tradições. - Estrutura física da instituição”. ***Não Indígena 3***

“A maior dificuldade é conseguir incluir os conteúdos trabalhados com a realidade do educando, ou seja, ligar os conteúdos com a realidade dos educandos”. ***Não Indígena 5***

O professor “Não Indígena 3” aponta suas dificuldades descrevendo a ausência de estrutura física como um dos problemas. Sabemos que uma estrutura adequada pode ajudar no processo de ensino aprendizagem, facilitando o uso de diferentes metodologias. Porém, notamos em sua descrição que possui pouco conhecimento da língua guarani e as tradições. Aprender outra língua é um trabalho complexo, e não tão relevante quanto conhecer a cultura dos seus alunos, mas é preciso que o professor conheça seus alunos para iniciar um plano de aula, sendo indispensável conhecer e interagir com a cultura dos seus alunos, pois de nada

adianta ter uma escola com uma excelente estrutura física, se os professores não souberem como utilizá-la a partir do conhecimento dos seus alunos. A vida escolar não fará sentido para um estudante se ele não perceber a aplicação do conteúdo científico na prática. “Não há prática intercultural sem vontade nem exercício de tradução” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p.14).

Referente à língua materna, identifica-se na fala de um entrevistado uma sugestão para ajudar os alunos que iniciam a vida escolar. Os estudantes iniciam a vida escolar conhecendo poucas palavras na língua portuguesa e para ajudar nesse processo, o professor sugere que as séries iniciais sejam com um professor indígena, falante da língua materna.

“Não há dificuldade referente ao comportamento dos alunos, são muito educados e nos respeitam. Talvez a maior dificuldade seja a língua falada por eles, por exemplo, alguns alunos que iniciam no pré não falam o português, por isso a professora regente deve ser da mesma etnia para que haja um diálogo entre professor e aluno”.

Não Indígena 6

A falta dos alunos pode ser entendida pela necessidade de se ausentar para a venda de artesanato, ou até mesmo para os períodos de plantio e colheita. Percebe-se na fala de um entrevistado que a ausência de um calendário específico se torna uma dificuldade, acarretando nas faltas dos estudantes nos períodos que precisam ajudar seus pais.

“A dificuldade principal está relacionada à falta dos estudantes, isso dificulta o processo de ensino/aprendizagem [...]”. ***Não Indígena 9***

A venda de artesanato, além de ser uma forma de subsistência das famílias indígenas, é uma atividade cultural, sua produção envolve todos os integrantes da família. Os entrevistados descrevem o significado de cultura para eles:

“Cultura seriam os costumes; crenças; formas de compreender a religião; tipos de danças; comidas típicas; ou seja, todos os fatores sociais que envolvem a vida e o modo como um indivíduo se socializa”. ***Não Indígena 2***

“Tudo que diz respeito a uma comunidade, diferentes formas de agir, fazer e pensar, repassados de geração em geração. A cultura Guarani é muito rica e fácil de entender”. Não Indígena 7

“Para mim, cultura é um conjunto complexo de atributos responsáveis por definir a identidade de cada indivíduo”. Não Indígena 9

“Cultura é um costume de um povo, sua forma de viver de relacionar com as pessoas, uma forma de seguir uma tradição”. Não Indígena 10

Nota-se que todos os professores possuem uma ideia sobre o significado de cultura. A maioria caracteriza cultura como os costumes, formas de agir e atividades que desenvolvem. Mas é o professor “Não Indígena 7” que se destaca ao dizer que “a cultura Guarani é muito rica e fácil de entender”. Nesta fala comprovamos que os professores sabem da presença de diferentes culturas no ambiente em que atuam, e que se a cultura dos alunos é dita como fácil de ser entendida pode ser usada no processo de ensino/aprendizagem.

Candau (2012) diz que é preciso manter viva essa riqueza cultural, pois possibilita o professor inovar no seu trabalho, porém é preciso ter comprometimento para usar esse benefício de maneira adequada. “As relações entre *nós* e os *outros* estão carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, esta questão reveste-se de especial importância” (p.74).

Ao falar de diferenças, semelhanças e sobre o encontro de diferentes culturas no ambiente do colégio pesquisado, temos a Língua Materna citada pelos professores não indígenas como principal desigualdade entre professores e alunos.

“Nossa cultura é um povo simples, principais diferenças é a língua materna. Sempre buscando conhecimento com demais colegas”. Não Indígena 1

“[...] Tenta se adequar com a cultura deles. Tentar na migração fazer adequação de cultura e costumes de cada um”. Não Indígena 12

O entrevistado “Não Indígena 1” admite estar sempre em busca pelo conhecimento com os colegas, mostra estar sempre em busca de adquirir novos conhecimentos. Porém é sabido que o profissional deve estar preparado para usar a diferença cultural em prol do aprendizado. O “Não Indígena 12” confessa tentar se adequar à cultura dos alunos, demonstrando um engano no processo da educação, pois é preciso haver troca dos saberes culturais e não adequação. Diante deste dado, fica evidente que os professores estão despreparados para lidar com as diferenças em prol da melhoria na educação.

“Em comum tem a crença em Deus. Diferenças: Língua, casa de reza e algumas crenças. O fato de haver culturas diferentes é bom, pois uma complementa a outra e todas as culturas são importantes”. **Não Indígena 5**

“[...] Lidamos e passamos para os alunos que há diferentes culturas e que devemos respeitar a todos e temos como exemplo a nossa escola, onde há diferentes culturas e que sempre há respeito”. **Não Indígena 6**

“[...] O fato de nesta escola haver um encontro de diferentes culturas entendo ser uma importante fonte para a interação entre os estudantes, trabalhando isso com naturalidade, propondo atividades dinâmicas que valorizam as diferenças e a identidade de cada povo”. **Não Indígena 9**

Mais uma vez é perceptível a ciência dos professores quanto à presença de diferentes culturas no colégio. Contudo, as falas são contraditórias, pois em nenhuma das falas o professor se coloca como indivíduo que compõe esse processo, como se a diferença entre as culturas estivesse entre próprios alunos indígenas. Quando o professor “Não Indígena 9” fala que as diferentes culturas que integram a escola são importantes para a interação “entre os alunos”, deixa claro que ele não se coloca como sujeito atuante no colégio, nem que a diferença de cultura está entre ele e seus alunos.

“Não encontro nada em comum. A responsabilidade e a importância para com os estudos, a religião é completamente diferente, eles utilizam a casa de reza com o Pajé. Talvez a alimentação, mais por meio da escola os indígenas vêm se adaptando aos alimentos da merenda”. **Não Indígena 11**

“O que nossa cultura tem em comum: somos um povo simples. As principais diferenças são: na língua materna na forma de sobreviver, eles são um povo sem muitas responsabilidades. Não sinto muita dificuldade de minha parte em lidar com as diferenças, encaro como uma boa troca de conhecimentos”. **Não Indígena 10**

Percebe-se nas falas anteriores que os professores fazem julgamento de juízo de valor. O “Não Indígena 11” afirma não ter nada da sua cultura em comum com a de seus alunos e, após, exemplifica falando da responsabilidade e importância dado aos estudos. O entrevistado “Não Indígena 10” caracteriza seus alunos como “povo sem muitas responsabilidades”, descartando qualquer possibilidade de uma interação intercultural.

Panikkar (2002) explica que “a interculturalidade não tem nada a ver com preferências ou opiniões (no sentido clássico), já que pressupõem um horizonte cultural comum que permite tanto acordo como dissensões doutrinárias (p.27, tradução nossa)”. O autor afirma ainda que para haver interculturalidade é preciso respeito e muito diálogo:

Os problemas inerentes à interculturalidade requerem diálogo, mas não serão resolvidos por meio do diálogo dialético, que pressupõe a aceitação de um modo muito particular de racionalidade e que não pode ser compartilhado pelo interlocutor (PANIKKAR, p.27, tradução nossa).

Apenas o professor “Não Indígena 8” demonstra em sua fala a preocupação em entender e conhecer de fato a cultura dos seus alunos, para conseguir uma maior aproximação.

“Tem alguns conceitos semelhantes por estarem dentro da sociedade, mas tem muitas diferenças como costumes, a língua, valores, entre outros. Procuro sempre respeitar e valorizar a cultura, tentando se aproximar mais, pesquisando, lendo,

observando o dia-a-dia, perguntando e participando dentro do colégio e na comunidade também”. Não Indígena 8

Para compreender os alunos é preciso conhecer a sua história, bem como a sua cultura. Diante disso, questiona-se aos professores sobre a relevância e importância da cultura dos alunos no colégio.

“Sendo os indígenas os primeiros habitantes do Brasil, povo originário dessa terra, muitos ou grande parte da população traz consigo alguns mitos sobre os indígenas. Atuando em uma escola indígena, com todos os alunos indígenas falantes no Português e sua língua materna, o aprendizado para os não indígenas é muito pertinente, pois ocorre a troca de conhecimentos. Além disso, para a escola indígena, a cultura indígena possibilita um trabalho diferenciado, onde seria muito importante ter um currículo próprio, de acordo com as especificidades dessa cultura”.

Não Indígena 2

O professor “Não indígena 2” lembra que grande parte da população ainda reproduz alguns “mitos” sobre a história desses povos, e que com o apoio e trabalho das instituições de ensino que os verdadeiros fatos devem ser divulgados, quebrando a barreira do preconceito criado pelas falsas histórias. O entrevistado fala ainda que o aprendizado para o professor não indígena que atua no colégio é significativo, mas não fala se a troca de experiências acontece com seus alunos na mesma intensidade.

Roca (2002) afirma que:

As culturas, em seu sentido mais radical, constituíram-se como um estrato geológico no qual as diferentes etapas e a porosidade comunicativa entre elas são simultaneamente marcadas. Cada episódio migratório convulsionou o próprio estatuto da cultura, bem como sua contribuição original. Deste modo, a interculturalidade não é uma realidade estática, mas uma realidade profundamente histórica e sistemática (p.164, tradução nossa).

O professor deve estar atento aos seus alunos, conhecer a sua cultura e história, para, então, transformar sua metodologia para atender às demandas que surgirem. Ainda sobre a presença da cultura indígena no colégio, destaca-se:

“Por tratar-se de um colégio localizado em uma comunidade indígena, a cultura indígena tem muita importância para a revitalização dessa cultura, que sofre com ameaças das culturas não indígenas” **Não Indígena 9**

“Compreender que o indígena também busca seu espaço e também tem direitos”.
Não Indígena 4

É no ambiente escolar que indígenas e não indígenas têm a oportunidade de valorizar as diferentes culturas. É nesse espaço, da Educação Escolar Indígena, que há possibilidade de reconstruir a história, mostrando que todos têm direitos. Aqui, o professor tem um papel fundamental, de reconhecer e construir junto aos seus alunos uma caminhada de respeito e conhecimento recíproco.

Candau (2012) enriquece a discussão sobre as relações entre educação e interculturalidade dizendo que:

[...] a educação escolar indígena, é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que a integram (p.125).

Para que de fato haja o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais, é preciso que o professor se atente ao processo de valorização da cultura dos seus alunos. Porém, nota-se nas falas um afastamento das atividades culturais, pois, ao falarem da importância da cultura dos alunos, dizem não interferirem nas suas atividades. Conforme os relatos:

“É de grande importância, pois ela está amparada em lei, ninguém interfere na cultura dos alunos, eles conversam na língua deles, fazem as brincadeiras que são da cultura” **Não Indígena 6**

Ainda sobre a relevância da cultura na instituição de ensino:

“A escola trata com total importância, sempre buscando uma forma de não deixá-los afastar-se de seus costumes”. **Não Indígena 10**

“Toda cultura é relevante! No caso da cultura Guarani, a relevância na escola se dá pelo fato de que eles trazem conhecimentos diferenciados, formas de percepção sobre o estudo e o aprendizado diferentes ao dos professores, fazendo com que estes busquem métodos mais eficientes de transmitir o conhecimento, assim, sempre é importante o trabalho interdisciplinar” **Não Indígena 2**

O professor “Não Indígena 2” assume que os alunos indígenas chegam à escola com objetivos diferentes, que possuem outra maneira cultural de encarar os estudos. E que diante desta diferença, os professores se desafiam pela busca da metodologia ideal. No final da fala deste professor, detecta-se que ele faz uso do termo interdisciplinar, quando na verdade deveria ser intercultural. Ao se equivocar no uso dos termos, fica perceptível que não possui o esclarecimento necessário sobre o trabalho intercultural.

Constata-se nas falas dos entrevistados que a responsabilidade de valorizar a cultura dos alunos é abordada de uma maneira coletiva, não sendo relatadas ações específicas do cotidiano entre professor e aluno. É preciso manter viva na escola a cultura alunos, pois só assim estarão de fato cumprindo com o papel da diversidade.

Todos os professores devem saber que os conteúdos abordados devem fazer sentido para a vida do aluno, como um conhecimento a ser adquirido que irá somar para seu cotidiano ou para sua história. O professor a partir do conteúdo científico deve organizá-lo metodologicamente, para que os estudantes consigam fazer conexões do conteúdo com a sua realidade.

Sobre os conteúdos abordados em sala de aula, grande maioria dos entrevistados relata ajudar ao aluno para se tornar um cidadão crítico, mostrando que:

“Contribuem para saber se expressar e descobrir suas próprias capacidades, compreendendo a socialização, respeitando as diferentes culturas”. **Não Indígena 4**

“Contribuem tanto para que possam viver na comunidade em que estão inseridos quanto para viverem lá fora”. **Não Indígena 5**

“Contribuem para que eles possam entender que muitas atividades desenvolvidas na comunidade estão ligadas a conteúdos de diversas disciplinas. Além disso, os educando estão se preparando para o contato com vivências que eles não têm convívio”. **Não Indígena 2**

“Conhecimento, realidade atual e um futuro melhor”. **Não Indígena 7**

Na fala do professor “Não Indígena 2”, destaca-se o trecho em que descreve a preparação do aluno para o contato com diferentes populações. Entende-se que a população “diferente” que o entrevistado se refere se trata dos não indígenas, e que ao mesmo tempo de justificar o uso do conteúdo, ele esquece que o professor faz parte da população que tem a cultura diferente do seu aluno. Neste momento, é nítido que o professor não se coloca como agente atuante e transformador, pois não demonstra estar trocando conhecimento com seu aluno, mas, sim, como preparador para um convívio fora da comunidade.

O professor deve dar ao estudante a possibilidade de expor seus conhecimentos, seus costumes e sua cultura, pois todos, de alguma forma, levam para a escola algum aprendizado. A partir das experiências dos alunos, o professor pode abordar o conteúdo científico, porém para que isso seja possível, é preciso conhecer profundamente a história e a cultura dessa população. Assim, os conteúdos trabalhados em sala de aula terão sentido tanto para a vida dentro da comunidade indígena, quanto para a vida fora dela.

O espaço da escola está em constante transformação, envolvendo sempre o processo de interação. Tassinari (2001), expressa:

[...] além das alternativas de considerá-las ‘espaços de branco’, que vêm alterar ou impor uma nova ordem às aldeias indígenas, ou ‘espaços ressignificados de acordo com as tradições indígenas’. Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e de não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade (p.68).

Essa troca de conhecimento, neste processo de interação voltado ao aprendizado, é um momento único de convivência entre diferentes culturas. A escola não é um local de um ou de outro, mas, sim, de todos. Conforme Fornet-Betancourt (2004), é preciso que “percebem a relatividade cultural que implica o

desenvolvimento de fins e valores próprios, não como criação de mundos fechados, mas sim como cultivo de mundos fronteiriços” (p.89).

Solicita-se aos entrevistados que descrevam algum momento seu em sala de aula. Pode-se adiantar que na maioria dos relatos não houve presença da cultura dos alunos nos conteúdos abordados.

“Contextualização do Expressionismo, explicação oral e visualização de imagens e questionamentos sobre cada imagem. Prática com releitura de obra artística “O grito” de Edvard Munch, a pintura realizada com lápis de cor”. **Não Indígena 4**

“Trabalhando com alimentos, usei imagens, vídeos, escrita, oralidade e leitura, trouxe para dentro da cultura trabalhando os alimentos em Inglês, Português e Guarani usando a alimentação indígena Guarani [...]”. **Não Indígena 8**

“Em uma aula quando estava trabalhando o conteúdo de porcentagem e explicando o que era; como se aplica; qual a importância; busquei aplicar alguns exemplos com atividades do cotidiano dos alunos “futebol”, e observei que após o exemplo e suas resoluções, os alunos começaram a conversar entre si em sala de aula sobre roupas que eles foram comprar e as porcentagens de desconto que tinha na loja”. **Não Indígena 2**

Dos entrevistados, dois deles relataram algum momento em que buscaram, de alguma forma, abordar o conhecimento ou alguma vivência de seus alunos durante suas aulas. Já na fala do “Não Indígena 4”, sente-se a falta de comprometimento do professor em valorizar a realidade dos seus alunos, pois, após a explicação do conteúdo, houve a realização da atividade prática, e a escolha poderia ter sido retratar um momento histórico da trajetória indígena, por exemplo.

O próximo questionamento feito aos professores trata-se da possibilidade de uma educação diferenciada, atendendo à realidade dos alunos do colégio conforme a LDB. É preciso lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que está em vigor é a nº9394 de 1996, fixada com o intuito de estabelecer “os parâmetros e os caminhos que devem imprimir à educação no país” (LEAL, 2016, p.21-22).

Perguntado sobre a legislação e a educação diferenciada, obteve-se as respostas:

“É muito importante, pois valoriza ainda mais a cultura, respeitando suas especificidades, mas a LDB deveria ser reformulada”. **Não Indígena 8**

“[...] Estamos ainda engatinhando neste tema. Ainda se tem muito a fazer e muitas adaptações, seja escolar, aperfeiçoamento profissional e pesquisas”. **Não Indígena 3**

“[...] é necessário uma diretriz extracurricular voltada à cultura indígena, pois a que usamos é a comum para todas as culturas. Deveria ser repensada e então, sim, é possível uma educação que atenda à realidade dos alunos”. **Não Indígena 11**

Os entrevistados, na sua maioria, demonstram insatisfação com a organização da LDB, pois não atendem à realidade dos alunos indígenas. A instituição de ensino é dirigida pelo sistema, que não permite que os profissionais construam seu Plano de Trabalho Docente (PTD), sem seguir a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), documento que disponibiliza todos os conteúdos a ser trabalhado.

Portanto, é válido ressaltar que para a construção do PPP da escola é preciso seguir a legislação vigente da LDB nº 9394/96, seguindo o mesmo raciocínio para a concepção da proposta PPC, que deve estar incorporada ao PPP. O PTD é elaborado pelo professor, onde não pode deixar de introduzir nenhum dos conteúdos citados na PPC. No entanto, os professores têm liberdade para organizarem suas metodologias e como vimos na descrição de algum momento da sua aula, são poucos que abordam a realidade dos seus alunos na aplicação do conteúdo.

Veiga (1995, p.2) defende que:

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

Altmann (2002) vai além dizendo que o problema da falta de autonomia na escola pode estar diretamente ligado às organizações internacionais, em particular o Banco Mundial, que intervém de forma favorável às tendências impulsionadas pelas políticas nacionais da educação, onde a forte influência do Banco Mundial na política macroeconômica brasileira afeta diversos setores, incluindo a educação.

A prioridade é dada à educação básica, cabendo ao setor privado outros investimentos, como no ensino superior. Acreditar que a oferta de um ensino básico garantirá, a todos, oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida social é uma grande ilusão. Com esse tipo de investimento, há uma segmentação da população entre aqueles que só dispõem dos serviços básicos e os que obtêm serviços mais amplos (ALTMANN, 2002, p.86).

Cada situação negativa para a educação dificulta e desmotiva o trabalho do professor em sala de aula. Exemplo disso, Santiago, Akkari e Marques (2013) descrevem no livro “Educação Intercultural: desafios e possibilidades”, um estudo onde foram analisados professores que deixaram suas profissões, isso ocorreu devido às pressões sofridas pelas políticas educacionais.

O estudo revelou que as condições favoráveis de trabalho foram mais importantes que as relativas à remuneração, em termos de perseverança dos professores na profissão. As razões para deixar a profissão foram motivadas principalmente pelo apoio insuficiente do sistema de ensino e crescimento dos obstáculos burocráticos (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, p. 83, 2013).

*“Creio que a LDB teria que abrir espaço para a construção de um calendário cultural para cada povo indígena, mas ao mesmo tempo deveria haver leis que obrigassem as secretarias de educação estaduais pôr em prática” **Não indígena 9***

Esse professor, “Não indígena 9”, chega a sugerir que a LDB construa um calendário cultural, complementando ainda que haja leis para que as secretarias de educação coloquem em prática. Percebe-se a falta de conhecimento do profissional quanto às atividades desenvolvidas no colégio, pois já há no calendário escolar a “Semana Integração Escola e Comunidade”, que é o momento destinado para atividades diferenciadas. Nas escolas indígenas, a semana de atividades culturais acontece nos dias em que se comemora o Dia do Índio, no mês de abril. Durante essa semana, as escolas indígenas desenvolvem várias atividades culturais, envolvendo os alunos e a comunidade em geral. Está descrito nos objetivos do PPP

(2017) com a intenção de “elaboração de projetos e palestras referentes à saúde, alimentação, prevenção ao uso de álcool e drogas, semana de integração com a comunidade com atividades culturais, preservação ao meio ambiente” (p.86).

Em duas perguntas finais os entrevistados tiveram a oportunidade de relatar alguma preocupação não abordada anteriormente e, em seguida, sugerir, se possível, ações para solucionar alguma demanda que esteja relacionada ao processo de ensino/aprendizado.

Como preocupação que pode afetar a Educação Escolar Indígena, o alcoolismo foi citado por vários professores, sendo um dos motivos que interfere diretamente na vida escolar dos alunos, causando a desistência. Entre os relatos que preocupam os entrevistados, temos em destaque:

“A discriminação, o bullying, as formas de sobrevivência” Não Indígena 4

Nesta fala “as formas de sobrevivência” são encaradas como uma preocupação. A maneira como os povos indígenas vivem não deveria ser pensada pelos professores como um problema, mas deveria ser conhecida e entendida. É preciso de comprometimento, para de fato conhecer a realidade dos alunos, pois só assim o professor terá condições de desenvolver seu trabalho valorizando a cultura dos estudantes. Conforme Fernet-Betancourt (2004), “não há prática intercultural sem vontade nem exercício de tradução” (p.14).

Esse mesmo entrevistado sugere, na sequência, que é preciso inovar a forma de trabalhar.

“Sugestão: Ampliar e recriar formas de trabalhar a realidade da cultura indígena”.
Não Indígena 4

Há uma contradição na fala deste professor, denominado de “Não Indígena 4”. Como preocupação, ele cita a forma de sobrevivência dos indígenas, no entanto, sugere “ampliar e recriar” maneiras de trabalhar a realidade dos alunos. Para que seja possível trabalhar e pensar metodologias diferenciadas, é preciso conhecer a realidade dos alunos, sendo essencial respeitar a cultura sem fazer julgamento de juízo de valor.

Outra aflição descrita está relacionada com o sistema de educação, sendo manifestada pelos entrevistados desta forma:

“A educação indígena é apenas uma nomenclatura usada nos sistemas de educação, a educação indígena na verdade não é respeitada, todo material bibliográfico, desde calendário escolar e orientação, são as mesma para uma educação escolar não indígena. Pouco se debate dentro da aldeia sobre este tema, e quase nunca fora dela pelos meios de educação”. **Não Indígena 3**

Fica evidente a falta de conhecimento sobre a realidade que permeia a Educação Escolar Indígena na fala do professor “Não Indígena 3”, contudo os estudos sobre o tema deve iniciar nas instituições de ensino, principalmente por quem têm contato direto com os alunos indígenas.

Outro desassossego pronunciado se trata dos problemas sociais que os alunos enfrentam, relatados assim:

“A grande preocupação são os alunos faltosos, a impressão que se dá é de que eles não estão nem um pouco preocupados e isso pode afetar no aprendizado do aluno”. **Não Indígena 10**

“A preocupação é com o fato de não ter realmente uma educação diferenciada que atenda os educandos indígenas e, também, não haver programas que atendam a comunidade para tentar orientá-los quanto não usar bebida alcoólica”. **Não Indígena 5**

Quanto à falta dos alunos, citada pelo professor “Não Indígena 10”, percebe-se que o profissional não entende ou desconhece que seus alunos em muitos dos momentos se ausentam por questões de subsistência: como produção e venda de artesanato, por exemplo. Torna-se explícito, principalmente na fala do “Não Indígena 5”, que há descaso pelos problemas sociais que envolvem a vida dos alunos, pois o trabalho de prevenção de doenças adquiridas pelo uso da bebida alcoólicas, doenças sexualmente transmissíveis, podem e devem ser abordadas em sala de aula durante os conteúdos propostos.

Outra preocupação citada está ligada à questão social e econômica da comunidade indígena:

“A minha preocupação está relacionada ao fato de muitos estudantes se alimentarem mal, assim não vêm com disposição para estudar [...]”. **Não Indígena 9**

Identifica-se na fala do entrevistado “Não Indígena 9” a ciência de que as questões sociais podem interferir diretamente na vida do estudante, citando a alimentação para justificar sua preocupação. De maneira equivocada o profissional relaciona a responsabilidade dos problemas sociais às universidades. Não se coloca como um agente ativo, possível de promover algum tipo de mudança na vida dos seus alunos. Descrevendo:

“Em relação à alimentação, penso que as universidades poderiam buscar apoio governamental para propor projeto que favoreçam a produção de alimentos nas aldeias. Em relação ao alcoolismo, penso que deveria haver palestras e conscientizações nesse sentido para tentar afastar os indígenas do alcoolismo”. **Não Indígena 9**

As sugestões de projetos e palestras de conscientização podem ser organizadas pelos próprios professores. E, com o uso dos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula, os professores podem abordar as temáticas sem que seja preciso esperar ajuda de outros órgãos.

Revela-se durante as respostas uma forma até mesmo de preconceito. Preocupar-se com diferentes convívios não tem relação com a preocupação de encontrar ações para valorizar as diferentes culturas, sem relevar uma melhor que a outra. Têm-se mais algumas preocupações relatadas pelos professores:

“Preocupa-me a grande convivência que os indígenas têm com os não indígenas, pois isso pode fazer com quem se percam a sua cultura”. **Não Indígena 6**

“Uma preocupação seria a perda da cultura indígena, o esquecimento da língua, que é muito importante dentro da comunidade e referência dentro da sociedade, pois são os pioneiros do Brasil”. **Não Indígena 8**

Os entrevistados “Não Indígena 6” e “Não Indígena 8” descrevem que pode haver perda da cultura indígena. Um dos professores vai além, dizendo que isso pode se dar pela convivência com os não indígena. Nestas falas fica visível que os professores não fazem troca de saberes em sala de aula, que eles não buscam resgatar e valorizar a cultura dos seus alunos, pois é no espaço escolar que deve acontecer o diálogo, os professores devem estar constantemente preocupados em conhecer, valorizar e repassar as diversas culturas, ensinando a respeitar e ser respeitado. Fonet–Betancourt (2004) afirma que “um diálogo intercultural deve ser *transversal*, isto é, deve partir de *outro lugar* que o mero diálogo entre os eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante” (p.191).

Para finalizar, pede-se aos entrevistados que descrevam suas sugestões, com a finalidade de melhorar o processo de educação no colégio. Encontra-se em comum em várias respostas a organização de um calendário específico, que atenda às demandas da realidade indígena Guarani.

Analisando as demais respostas, obteve-se:

“[...] Projetos voltado para moradores da comunidade escolar que abordasse: artesanato, língua, danças”. **Não Indígena 12**

“Uma sugestão é o incentivo de campanhas de esclarecimento para a utilização de métodos contraceptivos para a gravidez, doenças sexualmente transmissível, campanhas para o alcoolismo, e uma maior importância do estado para a cultura indígena”. **Não Indígena 11**

“Sugestão: Que houvesse programas que atendam toda a comunidade referente a artesanatos, educação e orientação quanto às bebidas alcoólicas, além de um calendário escolar e conteúdos mais voltados para a realidade indígena”. **Não Indígena 5**

Identifica-se nas falas desses entrevistados, mais uma vez, a necessidade de atividades que abordem a cultura dos alunos, bem como orientação para prevenção de possíveis problemas sociais. Verifica-se que os professores não se deram conta de que a maioria das suas sugestões pode vir a ser colocada em prática por eles mesmos, pois a instituição de ensino tem liberdade para trabalhar e desenvolver ações junto à comunidade escolar.

[...] a escola deve ser vista como um lugar onde todos devem trabalhar em união para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem assim atingirá uma gestão democrática voltada ao pedagógico, havendo comprometimento dos profissionais, desempenhando suas funções com competência e responsabilidade (PPP, 2017, p.85).

Sabe-se que para obter êxito no processo de ensino/aprendizagem, o professor precisa fazer com que o conteúdo abordado em sala de aula faça sentido para a vida do aluno e, para isso, é preciso conhecer sua trajetória de vida. O professor “Não Indígena 5” deixa explícito não ter conhecimento aprofundado sobre a realidade dos seus alunos, quando sugere que haja “conteúdos mais voltados para a realidade indígena”, pois é preciso conhecer a realidade do estudante e, então, direcionar o conteúdo abordando fatos e exemplos da sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se de qualquer profissional que atue em uma escola indígena: primeiramente respeito e, então, conhecer a cultura da etnia com a qual irá trabalhar. Para a educação não é diferente, pois somente a partir do momento em que conhece a realidade dos seus alunos, poderá iniciar o processo de ensino/aprendizagem. Contudo conhecer uma realidade rica em especificidades que diferem totalmente do seu cotidiano não é tarefa fácil, se trata de um trabalho árduo que primeiramente necessita de valorização, reconhecimento e incentivo principalmente pelos órgãos responsáveis pela educação.

Durante a análise das respostas dos entrevistados, fica evidente que muitos dos professores precisam de mais conhecimento sobre como realizar um trabalho intercultural. Que há muita dificuldade em trabalhar com a realidade dos seus alunos e que essa dificuldade pode estar diretamente relacionada com a falta de reconhecimento da cultura dos povos Guarani.

Outro fator que ocasiona o insucesso do trabalho intercultural pode estar relacionado à falta de reconhecimento profissional, que acaba por muitas vezes desmotivando os professores e os desacreditando que podem de fato fazer a diferença na vida dos seus alunos. Muitas ações para melhorar a educação e conhecer a realidade dos indígenas Guarani, até mesmo em problemas sociais, podem ser realizadas pelos próprios professores. Porém, essa ausência pode estar diretamente ligada à falta de valorização dos profissionais pela própria Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), que é o órgão competente para disponibilizar as formações pedagógicas desses profissionais.

Um ponto intrigante das entrevistas se trata do momento em que se nota que os professores não se deram conta que eles são sujeitos de cultura diferente de seus alunos. Há falas em que demonstram se preocupar pela possibilidade de perda da cultura, acarretada pelo contato entre os indígenas e não indígenas, mas essa perda não pode ocorrer no espaço escolar, uma vez que o encontro nessas instituições está destinado ao conhecimento das mais diversas maneiras. A valorização, e até mesmo o resgate da cultura dos alunos, deve acontecer primeiramente no espaço escolar, pois a escola é o ambiente de troca de conhecimentos. É preciso ter claro que é papel do professor trabalhar a prevenção e

a conscientização sobre o preconceito, tendo claro em mente que nenhuma cultura é melhor que a outra, mas que essa diferença pode ser o pilar para sustentar e enriquecer a educação.

Não há de fato um sistema que superintenda a realidade dos alunos indígenas Guaranis, tampouco da comunidade onde a instituição está inserida, se tornando outro ponto negativo para o sucesso na educação escolar indígena de maneira intercultural. Mesmo assim, é notório que os professores, em sua maioria, precisam conhecer melhor a realidade dos alunos. Precisariam de tempo para preparar suas aulas, para que tenham condições de direcionar os conteúdos às práticas da vivência dos estudantes. E para ajudar os professores nesse processo, a SEED precisa se atualizar e organizar formações que de fato atendam essa realidade.

Entre as dificuldades enfrentadas pelos professores, não consta problemas com indisciplina por parte dos alunos. É sabido que a indisciplina dos alunos pode ser motivo de fracasso no processo de ensino e aprendizagem, porém esse não é um problema no colégio pesquisado. Entretanto, é notório que o professor sente-se desamparado na hora de solucionar/ajudar a sanar a dificuldade dos seus alunos, buscando arduamente valorizar a cultura dos mesmos. Podemos afirmar, ainda, que os professores não estão comprometidos ou preparados para trabalhar com a educação indígena, tampouco a trabalhar práticas interculturais.

Afirmamos a ausência da interculturalidade nas práticas dos professores. Cobram estrutura física e melhorias nas condições de trabalho, mas esquecem de que devem trabalhar com a realidade dos seus alunos. Além de conhecer a cultura, é preciso que se coloquem no lugar do outro, que se imaginem vivendo daquela forma, com aqueles costumes e hábitos, para que, assim, só assim, possam vir a dizer que conhecem seus alunos.

É preciso descrever que para conhecer a realidade dos alunos indígenas é extremamente importante o maior tempo possível de convívio com os mesmos, para isso quanto mais tempo trabalhando com seus alunos, mais rápido será o processo de aproximação e conhecimento da sua realidade. Para tanto, fica a critério da instituição de ensino pensar em ações para aproximar os novos profissionais dos alunos, bem como estratégias para conhecer melhor seus alunos. Lembrando que a escola é espaço de todos, e que todos os profissionais que a compõem,

independente do seu cargo, devem estar à disposição da educação escolar dos seus alunos.

Portanto, é preciso que os professores procurem ajuda por meio de estudos para que tenham condições de trabalhar a partir da realidade dos seus alunos, que não se cansem de buscar a melhoria da educação. A Educação Escolar Indígena é uma modalidade que exige dedicação, comprometimento e atualização para que as metodologias aplicadas sejam reformadas sempre que necessário, atendendo à demanda de exigência que os alunos indígenas apresentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCO-VERDE, Y.F.S. Educação Escolar Indígena. In: In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Departamento de Ensino Fundamental, Coordenação da Educação Escolar Indígena (Org.). **Educação Escolar Indígena**. Curitiba SEED/ PR, 2006, 88 p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/educacao_escolar_indigena.pdf>. Acesso em 25/09/2017.

ARNAIZ, G.G.R. La Interpelación Intercultural. In: _____. **El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural**. 1.ed. Espanha – Madrid: Printed in Spain, 2002. cap. 2, p. 77-106.

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth et al. **Organização da educação brasileira**. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1019>>. Acesso em 01/11/2017.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em 20/09/2017.

BEUCHOT, M. La Interpelación Intercultural. In: ARNAIZ, G.G.R. (Orgs.). **El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural**. 1.ed. Espanha – Madrid: Printed in Spain, 2002. cap. 3, p. 107-122.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em 04/10/2017.

CANDAU, VERA.M. Didática crítica intercultural aproximações. In: CANDAU, V.M. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2012. p. 19-55.

DENEZ, C.C. **A produção e representação de estruturas territoriais: o caso do assentamento 08 de abril - Jardim Alegre/PR.** Dissertação de Mestrado em Geografia. Guarapuava/PR, 2011. Disponível em: <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/tede/495>>. Acesso em 05/01/2018.

DIETZ, G. La Interpelación Intercultural. In: ARNAIZ, G.G.R. (Orgs.). **El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural.** 1.ed. Espanha – Madrid: Printed in Spain, 2002. cap. 3, p. 189-222.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia.** São Paulo: Saraiva, 5ª edição, 2005.

FORNET–BETANCOURT, Raul. **Interculturalidade: Críticas, Diálogo e Perspectivas.** Tradução de Angela Tereza Sperb. São Leopoldo - RS: Nova Harmonia, 2004. 245p.

FORNET-BETANCOURT, R. La Interpelación Intercultural. In: ARNAIZ, G.G.R. (Orgs.). **El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural.** 1.ed. Espanha – Madrid: Printed in Spain, 2002. cap. 4, p. 123-140.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: editora Ática, 1999. 319 p.

GIACCAGLIA, Mirta A et al. Razón moderna y otredad: La interculturalidad como respuesta. **Cienc. docencia tecnol.**, Concepción del Uruguay , n. 44, p. 111-135, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162012000100004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 03 agosto 2018

GOMES, Maria Beatriz; BAIROS, Mariângela. Regimento escolar e Projeto Político Pedagógico: Espaços para a construção de uma escola pública democrática. **Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v. 2009, 2006.

GUIMARÃES, S.M.G. **Diretrizes da educação escolar indígena**. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Departamento de Ensino Fundamental, Coordenação da Educação Escolar Indígena (Org.). **Educação Escolar Indígena**. Curitiba SEED/ PR, 2006, 88 p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/educacao_escolar_indigena.pdf> Acesso em 10/10/2017.

GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, Doris; MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B. Raúl Fonet-Betancourt: diálogo y filosofía intercultural. **Frónesis**, v. 11, n. 3, p. 9-39, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682004000300002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20/09/2016.

LEAL, Alda Maria Avelino. **A formação continuada dos professores das séries finais de Samambaia no Distrito Federal: um estudo comparado das leis 1961/1971/1996 e suas implicações na docência**. 2016. 179 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27540/1/ulfpie051270_tm.pdf>. Acesso em 26/09/2018.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 9, p. 173-178, 2006.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924)**. Editora da Universidade Estadual de Maringá, 1994.

MOTA, Lucio T. As populações indígenas no Paraná. **PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Educação Escolar Indígena. Cadernos Temáticos. Curitiba: SEED-PR**, p. 11-15, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/educacao_escolar_indigena.pdf>. Acesso em 25/09/2017.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Huncitec, 11ª edição, 2008.

PALANCA, D.V. La Interpelación Intercultural. In: ARNAIZ, G.G.R. (Orgs.). **El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural**. 1.ed. Espanha – Madrid: Printed in Spain, 2002. cap. 1, p. 141-162.

PANIKKAR, R. La Interpelación Intercultural. In: ARNAIZ, G.G.R. (Orgs.). **El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural**. 1.ed. Espanha – Madrid: Printed in Spain, 2002. cap. 1, p. 23-76.

PPP. **Projeto Político Pedagógico - COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CARLOS ALBERTO CABREIRA MACHADO**. Nova Laranjeiras – PR, 2017.

ROCA, J.G. La Interpelación Intercultural. In: ARNAIZ, G.G.R. (Orgs.). **El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural**. 1.ed. Espanha – Madrid: Printed in Spain, 2002. cap. 2, p. 163-188.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2013. 193 p. ISBN 978-85-326-4493-0.

SANTOS, Jorge. ¿Filosofías en la aldea multiétnica? **Enfoques**, Libertador San Martín, v. 22, n. 2, p. 85-101, dic. 2010. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212010000200006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 03 agosto 2018.

STUMPF, Beatriz Osorio et al. Diálogos entre percepções ambientais Mbya Guarani e a Educação Ambiental. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 31, n. 2, p. 140-160, 2014. Disponível em: <<https://furg.emnuvens.com.br/remea/article/viewFile/4653/3086>>. Acesso em 28/09/2017.

SEED/PR, Secretaria do Estado de Educação do Estado do Paraná. **Consulta Escolas.** Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/visao>>. Acesso em 19/09/2016.

SILVA, Neusa Vaz e. **A filosofia da interculturalidade e o diálogo entre as culturas.** 2015. p.13. Disponível em: <<http://asafti.org/wp-content/uploads/2014/08/A-Filosofia-Intercultural-e-oDi%C3%A1logo-entre-as-culturas-Neusa-Vaz-e-Silva.pdf>>. Acesso em 10/07/2017.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação.** In: FERREIRA, Mariana Kwall.; SILVA, Aracy Lopes da. (Orgs) Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2001. 401 p. p. 44-70.

TEBET, Senador Ramez. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 11/10/2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível,** v. 14, p. 11-35, 1995. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40520065/veiga-ilma-passos-ppp-uma-construcao-coletiva.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1537974125&Signature=9NzGMFvtscvu8PCFiOypF4MbPw8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DVeiga-ilma-passos-ppp-uma-construcao-col.pdf>>. Acesso em 15/08/2018.

VERGARA, Nelson. COMPLEJIDAD Y CULTURA EN LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL LATINOAMERICANA: (Notas para una comprensión de las identidades culturales en el Chiloé del siglo XXI.). **Alpha**, Osorno , n. 26, p. 233-

243, jul. 2008 . Disponível em:
<https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012008000100015&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 29/07/2018.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012008000100015>.

XAVIER, ALBÓ. SJ. Tradução de: YVONNE MANTOANELLI. **Cultura, interculturalidade, interculturación**. São Paulo- SP: Edições Loyola, 2005. p.84.

APÊNDICE

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro para entrevista

1. Quanto tempo trabalha no colégio?
2. Você sabe o que é o PPP (Projeto Político Pedagógico)? Qual a sua função? Você participa ou participou da elaboração do PPP?
3. Você conhece o Regimento Escolar dessa escola? Sabe para que serve? Fale sobre ele.
4. Qual a dificuldade enfrentada, por você, educador nesse colégio?
5. Para você o que significa “cultura”?
6. O que a cultura dos alunos do colégio e a sua tem em comum? Quais as diferenças? Como você entende e como lida com o fato de que nesta escola há um encontro de diferentes culturas?
7. Qual a relevância da cultura dos alunos na sua escola?
8. Qual a importância da cultura indígena na escola?
9. Poderia descrever um momento seu em sala de aula, sua aula, metodologia, forma de avaliação.
10. O que os conteúdos abordados em sala de aula contribuem para a vida cotidiana escolar dos alunos?
11. Você acha que é possível uma educação diferenciada atendendo a realidade dos alunos do colégio conforme as LDB?
12. Descreva sua preocupação relacionada com a Educação Escolar Indígena, qualquer situação que te preocupa que pode vir a afetar a educação desses alunos.
13. Caso queira, descreva alguma sugestão, aflição ou inquietação relacionado ao assunto.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **A INTERCULTURALIDADE PRESENTE NA EDUCAÇÃO: UMA ESCOLA DA ETNIA GUARANI E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO**, sob a responsabilidade de **CARINE APARECIDA BORSOI**, que irá investigar segundo os preceitos da filosofia intercultural, o conhecimento dos profissionais do Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado- ED. E. F. M. pertencentes a aldeia Rio da Lebre, na Terra Indígena Rio das Cobras, Nova Laranjeiras-PR, no que concerne aos requisitos de respeito à diversidade previstos na LDB. Realizando em um primeiro momento uma descrição da instituição, bem como seu processo histórico de construção analisando a relação dos docentes com a cultura Guarani. É necessário estudos e até o resgate com a valorização da cultura dos estudantes das suas referidas instituições para que o processo de ensino aprendizagem seja exitosa.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 65851716.0.0000.0106

Data da relatoria: 27/03/2017

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você estará contribuindo a um estudo exploratório de natureza qualitativa, tendo como local a ser pesquisada a instituição pública de ensino denominada: “Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado”. Os participantes selecionados se tratam dos profissionais que estão envolvidos de forma direta ou indireta com os estudantes da referida instituição de ensino. Sendo selecionados assim integrantes da comunidade escolar: conjunto dos profissionais da educação atuante no estabelecimento de ensino (equipe diretiva, equipe pedagógica, professores e funcionários da secretaria), pais/responsáveis pelos alunos que integram a referida instituição de ensino. O primeiro contato estabelecido é com a equipe diretiva e equipe pedagógica da escola. O intuito era de esclarecer a ideia da pesquisa, uma vez que eu já tinha contato com essa instituição o acesso se tornou mais acessível e espontâneo. Numa conversa informal com integrantes da atual equipe de professores do Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado observou-se a compreensibilidade da necessidade de realizar pesquisas nas escolas, onde todos relatam não conhecer estudos sobre a etnia frequentadora da instituição do município de Nova Laranjeiras. O projeto desenvolverá a presente pesquisa tendo como foco a metodologia exploratória de natureza qualitativa. Onde após os levantamentos bibliográficos e estudos das contribuições teóricas, seja realizado a coleta de dados. A coleta de dados se dará inicialmente por uma pesquisa bibliográfica, sendo essencial para base de fundamentação teórica. Segundo Gil (2007), a pesquisa exploratória é importante para a construção de conceitos preliminares sobre determinadas temáticas não abordadas de forma satisfatória anteriormente, nesta perspectiva espera-se que este método venha atender a demanda da pesquisa em questão. O instrumento utilizado se trata de entrevista semiestruturada, onde “difere apenas em grau da não estruturada [...]” (MINAYO, 2008, p. 267), isso se dá para que a pesquisa não sofra nenhuma interação sendo totalmente aberta ou totalmente fechada. Neste tipo de entrevista é realizado um roteiro para que o pesquisador siga uma sequência.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado o(a) as entrevistas sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: A realização da entrevista através do questionário poderá trazer algum desconforto como não saber responder ou até mesmo não querer responder alguma questão. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela(o) pesquisador passando para a próxima questão ou até mesmo se necessário encerrando a entrevista. Se você precisar de alguma orientação ou encaminhamento, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da pesquisa, o pesquisador se responsabiliza pela assistência integral, imediata e gratuita. Caso o entrevistado se sinta constrangido e necessitar de orientação/encaminhamento o pesquisador arcará com atendimentos com profissional da área de psicologia para minimizar o problema causado.

3. BENEFÍCIOS: Conforme previstos na resolução CND 196/96 está relacionado com os benefícios indiretos, uma vez que será um documento de discussão e apresentação de ideias e aflições por meio de entrevistas realizadas com os profissionais que têm um relacionamento direto com os alunos da instituição de ensino.

Pretende-se conhecer e valorizar a cultura da educação escolar indígena que compõe a referida instituição de ensino, para que então seja uma pesquisa que possa ser usada para conhecimento da diversidade que compõe a instituição, valorizando a diversidade existente no ambiente.

Essa pesquisa trará descrição das características da comunidade escolar indígena Rio da Lebre, bem como sua cultura, costumes e atividades corriqueiras para que assim quem tiver interesse possa conhecer essa realidade, preparando-se para, por exemplo, trabalhar com os alunos dessa instituição ou apenas ter o mínimo de conhecimento sobre essa realidade.

Sendo assim a pesquisa de certa forma valorizará a comunidade na qual a instituição de ensino pertence, pois pesquisas no âmbito da educação envolvendo a diversidade são meios para o desenvolvimento comunitário seguindo os preceitos da filosofia intercultural.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por questionário serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas, ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos questionários e consequentemente descrição dos mesmos, nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Cesar Rey Xavier

Endereço: PR 153, KM 07, Riozinho- CX Postal 21 CEP 84500-000- Irati- PR

Telefone para contato: 41 9 84160450

Horário de atendimento: 08:00 as 17:00

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) Carine Aparecida Borsoi, portador(a) da cédula de identidade 10.955.413.8, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

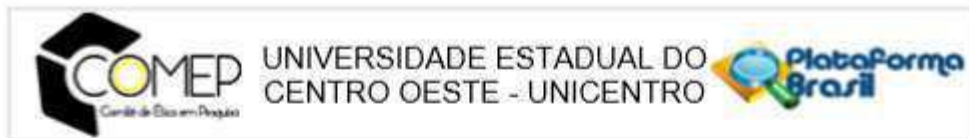
Guarapuava, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante / Ou Representante legal

Assinatura do Pesquisador

ANEXO

Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INTERCULTURALIDADE PRESENTE NA EDUCAÇÃO: UMA ESCOLA DA ETNIA GUARANI E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO

Pesquisador: Carine Aparecida Borsoi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65851716.0.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.036.899

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação da 2 versão do projeto de pesquisa intitulado A INTERCULTURALIDADE PRESENTE NA EDUCAÇÃO: UMA ESCOLA DA ETNIA GUARANI E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO sob responsabilidade da pesquisadora Carine Ap. Borsoi.

Objetivo da Pesquisa:

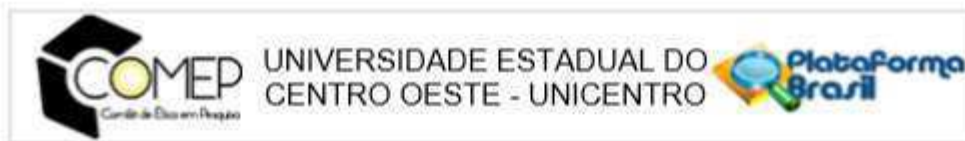
Investigar, segundo os preceitos da filosofia intercultural, o conhecimento dos profissionais do Colégio Estadual Indígena Carlos Alberto Cabreira Machado- ED. E. F. M. pertencentes a aldeia Rio das Cobras, Nova Laranjeiras-PR, no que concerne aos requisitos de respeito à diversidade previstos na LDB. Resgatar de maneira sucinta a história da constituição do Colégio Carlos Alberto Cabreira Machado. • Observar se os aspectos da filosofia intercultural integram a tônica das relações pedagógicas no colégio. • Descrever as estratégias descritas no Projeto Político Pedagógico da instituição relacionadas com a cultura desses sujeitos. • Analisar a relação dos docentes com a cultura Guarani da instituição.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Conforme previsto na Resolução CNS 196/96 item V, os riscos possíveis desta pesquisa é na hora da entrevista, onde o profissional será abordado apresentando o termo de consentimento livre e se

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carlí **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comap_unicentro@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 2.036.899

mesmo assim se sentir constrangido no início ou durante a entrevista a mesma deve ser encerrada pelo pesquisador.

Benefícios:

Conforme previstos na resolução CND 196/96 está relacionado com os benefícios indiretos, uma vez que será um documento de discussão e apresentação de ideias e aflições por meio de entrevistas realizadas com os profissionais que têm um relacionamento direto com os alunos da instituição de ensino. Pretende-se conhecer e valorizar a cultura da educação escolar indígena que compõe a referida instituição de ensino, para que então seja uma pesquisa que possa ser usada para conhecimento da diversidade que compõe a instituição, valorizando a diversidade existente no ambiente.

Essa pesquisa trará descrição das características da comunidade escolar indígena Rio da Lebre, bem como sua cultura, costumes e atividades corriqueiras para que assim quem tiver interesse possa conhecer essa realidade, preparando-se para, por exemplo, trabalhar com os alunos dessa instituição ou apenas ter o mínimo de conhecimento sobre essa realidade. Sendo assim a pesquisa de certa forma valorizará a comunidade na qual a instituição de ensino pertence, pois pesquisas no âmbito da educação envolvendo a diversidade são meios para o desenvolvimento comunitário seguindo os preceitos da filosofia intercultural.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa apresenta relevância.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_816883.pdf;

projeto_de_pesquisa.pdf;

tcie_doc.docx;

roteiroquestionarioentrevista.docx;

CHECKLISTCOMEP.doc;

JUSTIFICATIVA.jpg;

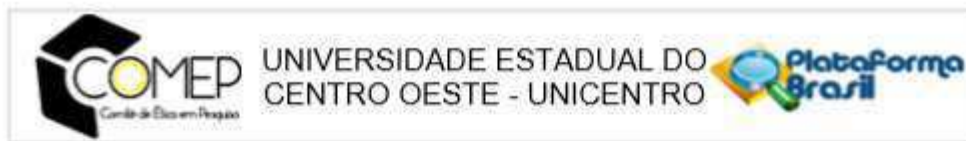
autorizacaoNRE.pdf;

olhaderosto.pdf

Recomendações:

Ressalta-se que segundo a Resolução CNS/MS-468/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa

Endereço: Rua Simão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carlí **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 2.036.899

em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PROJETO CONSIDERADO APROVADO: A presente pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados; estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

Considerações Finais a critério do CEP:

PROJETO APROVADO

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa.

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

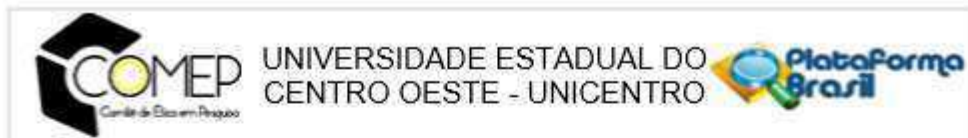
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_816883.pdf | 27/03/2017 15:42:33 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_de_pesquisa.pdf | 27/03/2017 15:40:27 | Carine Aparecida Borsol | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_doc.docx | 27/03/2017 15:39:51 | Carine Aparecida Borsol | Aceito |
| Outros | roteiroquestionarioentrevista.docx | 10/02/2017 16:14:16 | Carine Aparecida Borsol | Aceito |
| Outros | CHECKLISTCOMEP.doc | 10/02/2017 16:13:46 | Carine Aparecida Borsol | Aceito |
| Outros | JUSTIFICATIVA.jpg | 10/02/2017 16:12:42 | Carine Aparecida Borsol | Aceito |
| Outros | autorizacaoNRE.pdf | 10/02/2017 16:12:18 | Carine Aparecida Borsol | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderosto.pdf | 01/12/2016 21:26:26 | Carine Aparecida Borsol | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carlí **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comap_unicentro@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 2.036.858

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GUARAPUAVA, 27 de Abril de 2017

Assinado por:
Roberta Leticia Krüger
(Coordenador)

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carlí **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yshoo.com.br