



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

MÁRCIA DE SOUSA

**PIBID E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE TROCA DE
CARTAS ENTRE ALUNOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS**

MÁRCIA DE SOUSA

**PIBID E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE TROCA DE
CARTAS ENTRE ALUNOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS**

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – *Câmpus* Universitário de Tocantinópolis para obtenção do título de graduação em Ciências Sociais, sob orientação da Professora Aline Campos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S725p Sousa, Márcia de.
PIBID E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE TROCA
DE CARTAS ENTRE ALUNOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS . / Márcia
de Sousa. – Tocantinópolis, TO, 2018.

107 f

MÁRCIA DE SOUSA

**PIBID E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE TROCA DE
CARTAS ENTRE ALUNOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS**

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de licenciatura plena em Ciências Sociais, creditado pela Universidade Federal do Tocantins, *Câmpus* de Tocantinópolis, sob a orientação da Professora Aline Campos.

Data de Aprovação ____ / ____ / ____

Banca examinadora:

Prof^ª. Mestre. Aline Campos. Orientadora - UFT

PIBID E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE TROCA DE CARTAS
ENTRE ALUNOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS.

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de licenciatura plena em Ciências Sociais, creditado pela Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Tocantinópolis, sob a orientação da Profª Me. Aline Campos.

Data de Aprovação 13 / 08 / 2018

Banca examinadora:

Aline Campos

Profª. Me. Aline Campos, Orientadora - UFT

Wellington da Silva Conceição
Dr. Wellington da Silva Conceição, Examinador - UFT

Nonato
Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio, Examinador - UFT

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ter me dado a oportunidade de viver e por tudo que fez, faz e sempre irá fazer por mim. Acredito que sem ele eu jamais teria chegado onde cheguei.

À minha mãe Maria José, que desde o início da minha graduação me incentivou a continuar no curso de Ciências Sociais até o fim. Apesar das minhas reclamações, a senhora nunca me deixou desanimar e me ajudou muito. Obrigada por ser essa mãe maravilhosa! Hoje sou feliz, pois realizei um sonho que também era seu, aliás, sou a única dos filhos que teve a oportunidade de cursar o Ensino Superior. Esta conquista é nossa, mãe! Apesar de todas as dificuldades, nós vencemos!

A todos os meus familiares, que sempre acreditaram em mim e que sempre me apoiaram em tudo que faço. Aos meus irmãos Vanilson, Vanusa e Eva, que sempre estiveram dispostos a me ajudar quando precisei. A todos os meus amigos que sempre me incentivaram e me deram forças para continuar nesta difícil caminhada da graduação. Em especial aos amigos José Miranda e Milena Raquel, meus parceiros poéticos, que não medem esforços para me ajudar.

À minha orientadora e amiga, professora Aline Campos. Obrigada por ter aceitado a me orientar. A senhora me ajudou muito e aprendi bastante com os seus ensinamentos. Nunca irei esquecer de tudo que aprendi com a senhora, levarei isso comigo para sempre. Obrigada por me ajudar em todos os momentos que precisei, até mesmo pelo WhatsApp. Sempre foi assídua com seus compromissos, admiro muito isso na senhora. Muito obrigada por tudo!

A toda a equipe do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que esteve comigo em todas as atividades do programa. Aos bolsistas: Marcos Coelho, Marcos Alves, Leidinalva, Larissa, Rafael, Luciano, Luziene, Poliana, Jamilson, Eudivan, Laylson, Janeide e Elizete. Aos supervisores: Professor Carlos Antônio e Professor José Eduardo. E

é uma amiga que encontrei durante a graduação e que irei levar para a vida inteira. Obrigada Raquel, pelos sábios conselhos e por ser a amiga verdadeira que sempre foi. Você me ajudou de todas as formas durante esses mais de quatro anos no curso, sou imensamente grata pela sua amizade.

Agradeço aos amigos de graduação Ana Paula, Jailson, Alessandra e Ivana pela amizade e incentivo. Obrigada Ana Paula por todas as vezes que você abriu as portas da sua casa para nos receber, nos momentos de correria, nas idas e vindas de Porto Franco para Tocantinópolis. Você é uma amiga de verdade que tem o prazer de ajudar. Obrigada pelos conselhos, pelas sábias palavras, pelos sorrisos que me deste durante os momentos de sofrimento e por tudo que você fez por mim. Obrigada Jailson por todas as vezes que você se dispôs a me ajudar, você é um amigo que nunca irei esquecer. Obrigada Alessandra pelas alegrias que você nos proporcionou. Obrigada Ivana por todas as vezes que você esteve ao meu lado, senti muitas saudades quando você foi embora, mas sou imensamente grata por tudo que fez por mim.

Agradeço em especial ao meu amigo Laylson, que desde quando o conheci se mostrou muito prestativo e atencioso, sempre preocupado comigo. Obrigada por todas as vezes que você disponibilizou seu tempo para me ajudar em todas as disciplinas que fizemos juntos e também no meu TCC. Obrigada pelas dicas, pelas informações, por sempre estar disposto a me ajudar. Obrigada pelas várias horas que conversamos pelo WhatsApp, você respondeu as minhas dúvidas, me aconselhou a não desistir em vários momentos, me animou nas várias vezes que eu estava desanimada. Sou imensamente grata por sua amizade, sem você certamente eu não teria chegado até aqui.

Aos amigos que fiz durante toda a graduação: Ana Karoliny, Edla, Miguel, Sonia, Maurizan, Carina Torres, Lucas Martins, Ana Márcia, Luciana e Enilma. Obrigada por todo incentivo e ajuda!

A todos os professores da Universidade Federal do Tocantins (Câmpus de

fim. Obrigada por terem feito parte do meu trabalho. Sem vocês este TCC não seria possível.

Muito obrigada!

À Universidade Federal do Tocantins (Campus de Tocantinópolis), por ter me proporcionado esta oportunidade de me formar em Ciências Sociais. Obrigada a todos os técnicos, supervisores e terceirizados que, juntos, formam a UFT. Sem vocês não seria possível a conquista do meu tão sonhado diploma.

A todos que fizeram parte da minha carreira acadêmica e que me ajudaram de muitas formas, muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho analisa uma experiência educativa decorrente do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) atrelado à educação indígena, por meio do projeto Troca de Cartas, que desenvolveu uma proposta intercultural entre alunos indígenas e não indígenas. Diante da crescente discussão em torno da importância da interculturalidade e da educação intercultural, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender que significados os alunos da Educação Básica atribuem às experiências vivenciadas no projeto Troca de Cartas. A investigação se apoia em princípios da pesquisa participante e faz uso de recursos metodológicos como a observação participante, a análise das cartas que foram escritas pelos alunos ao longo do desenvolvimento do projeto e também a partir de roda de conversa com alunos participantes do projeto de Troca de Cartas. As análises dos dados evidenciaram que a experiência vivida proporcionou aos participantes uma ampliação na compreensão do outro, rompendo com estereótipos e preconceitos e possibilitando a aproximação respeitosa com o diferente.

Palavras Chave: PIBID. Interculturalidade. Educação indígena. Educação intercultural. Troca de Cartas.

ABSTRACT

The present work analyzes an educational experience resulting from Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID), linked to indigenous education through the Exchange of Letters project, which developed an intercultural proposal between indigenous and non-indigenous students. In the face of the growing debate about the importance of interculturalism and intercultural education, the general objective of this research is to understand what it means the students of Basic Education attribute to the experiences lived in the project Exchange of Letters. The research is based on principles of participatory research and makes use of methodological resources such as participant observation, the analysis of the letters that were written by the students throughout the development of the project and also from a conversation wheel with students participating in the Project Exchange of Letters. The analysis of the data showed that the lived experience gave the participants an amplification in the understanding of the other, breaking with stereotypes and prejudices and allowing the respectful approach with the different.

Key Words: PIBID. Interculturality. Indigenous education. Intercultural education. Exchange of Letters.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Escola Indígena Mãtyk.....	41
Figura 02 – Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Deputado Darcy Marinho.....	43
Quadro 01 – Grandes temas e suas respectivas categorias.....	51
Quadro 02 - Grande tema Imagem do outro.....	53
Quadro 03 - Grande tema Expectativas.....	58
Quadro 04 - Grande tema Elementos culturais e gostos.....	62
Quadro 05 - Grande tema Rompendo estereótipos.....	70

LISTA DAS SIGLAS

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OPIR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	15
2 INTRODUÇÃO.....	16
3 INTERCULTURALIDADE, PIBID E EDUCAÇÃO INDÍGENA: DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS.....	19
3.1 Contato, Multiculturalismo e Interculturalidade.....	19
3.2 Educação Intercultural.....	24
3.3 Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.....	26
3.4 Contextualização do PIBID.....	31
3.5 PIBID Indígena: O Subprojeto do Curso de Ciências Sociais de Tocantinópolis.....	33
4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	37
4.1 Abordagem e Tipo de Pesquisa.....	37
4.2 Caracterização das Escolas.....	41
4.2.1 Escola Indígena Mãtyk.....	41
4.2.2 Escola Estadual Darcy Marinho.....	43
4.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	44
4.4 Coleta de Dados.....	45
4.4.1 Observação participante.....	45
4.4.2 Cartas trocadas.....	47
4.4.3 Roda de conversa.....	48
4.5 Análise dos Dados.....	49
5 RESULTADOS DA PESQUISA.....	51
5.1 O Que Dizem as Cartas.....	51

REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES.....	93

1 APRESENTAÇÃO

Quando entrei na Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Tocantinópolis, no ano de 2013, já sabia que no final teria que pesquisar algum tema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Durante as disciplinas que fui fazendo, comecei a observar quais temas seriam interessantes para o desenvolvimento de uma pesquisa tão importante, que é a pesquisa de TCC. No primeiro período, não participei de nenhum projeto dentro da UFT. Porém, a partir do segundo período fiz o seletivo para entrar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Então, comecei a participar das reuniões, das atividades, das viagens acadêmicas e, sempre pensava sobre o que eu poderia pesquisar dentro do PIBID. Porém, nada me interessava ainda, mesmo que tivesse participado de várias atividades. Durante a minha participação no PIBID, tive a oportunidade de trabalhar com diversas temáticas, mas a temática de educação foi a que sempre me interessou. Assim, sempre tive contato com as escolas, antes mesmo do estágio, e isso ajudou muito no meu desenvolvimento acadêmico.

Depois de ter entrado na UFT comecei a me interessar pela questão indígena, mas o subprojeto do PIBID do qual eu fazia parte não trabalhava com essa temática, e sim o outro. Então, fiquei imaginando que não teria como desenvolver alguma pesquisa dentro do grupo do PIBID do qual eu trabalhava, já que não tínhamos contato com a temática indígena. Fiquei naquele pensamento de que queria trabalhar com alguma temática indígena, mas não tinha ideia de como poderia começar. Então, depois de alguns processos, o nosso subprojeto do PIBID passou a trabalhar com uma escola indígena e, assim, tive a oportunidade de me aprofundar mais nessa questão, que para mim é muito interessante, por toda a complexidade que ela apresenta. Com isso, diante do contato que o meu subgrupo passou a ter com a escola indígena, surgiu a ideia de desenvolvermos o projeto Troca de Cartas, mas até então eu não tinha pensado que poderia trabalhar com esta temática.

2 INTRODUÇÃO

A priori, é relevante destacar que esta pesquisa parte das vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente do curso de Ciências Sociais em Tocantinópolis – TO. O trabalho, que teve como objetivo promover uma experiência intercultural, foi desenvolvido por meio das ações do PIBID nas escolas parceiras do programa. Especificamente o PIBID de Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Tocantinópolis, estava dividido em dois grupos cada um coordenado por um professor. O grupo do qual eu fazia parte não trabalhava com a questão indígena desde seus primórdios, mas, depois de um tempo, passou a desenvolver suas atividades em duas escolas de contextos diferentes, eram elas: Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Deputado Darcy Marinho (localizada na cidade de Tocantinópolis) e Escola Indígena Mãtyk (localizada na aldeia São José).

A partir da inserção da escola indígena no subprojeto do PIBID de Ciências Sociais, procurou-se desenvolver práticas educativas que trabalhassem com a relevância da interculturalidade, tendo em vista que as escolas nas quais o programa atuava faziam parte de realidades totalmente distintas. Diante disso, buscou-se levar os licenciandos a pensarem na questão do intercâmbio cultural, e como esse processo poderia contribuir para a formação do pensamento crítico dos alunos das escolas parceiras do programa.

Trabalhar com a questão da interculturalidade, dentro da cidade de Tocantinópolis, é necessário porque a discriminação e o preconceito em relação ao índio ainda se fazem presentes, apesar da maior parte do município ser composto por terras indígenas. Ou seja, a proximidade e presença deles na cidade não é suficiente para promover uma troca harmônica. A distância encarregada de preconceitos, faz com que a relação estabelecida entre indígenas e não indígenas esteja muito longe de sua presunção e interculturalidade.

Realizar uma pesquisa que busca refletir sobre as ações ditas interculturais é muito relevante, porque nos move a repensar as nossas ações, pois vivemos em uma sociedade que ainda não consegue compreender o outro e a sua forma de viver. Assim, a partir de trabalhos que enfatizem a importância da interculturalidade, é possível trazer um novo olhar sobre a cultura do outro e como a mesma deve ser respeitada, pois cada uma possui as suas especificidades. A questão da interculturalidade precisa de mais atenção, pois, muitas vezes nos prendemos a nossa cultura e esquecemos da existência de outros povos que possuem práticas diferentes das nossas. Dentro disso, nos equivocamos e nos tornamos *etnocêntricos*, desrespeitando e ignorando o valor das diferentes culturas.

Diante deste contexto, o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender o que significou para os alunos da educação básica participarem de um projeto com proposta intercultural. Para isso, nos valemos dos seguintes objetivos específicos:

- caracterizar o perfil dos alunos participantes do projeto;
- identificar os principais elementos culturais compartilhados nas Trocas de cartas;
- verificar o que os alunos não indígenas pensavam sobre os indígenas e o que passaram a pensar depois da participação no projeto e vice-versa;
- averiguar se a participação no projeto contribuiu para desmistificar estereótipos.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, se apoia em princípios da pesquisa participante e faz uso de recursos metodológicos etnográficos, obtendo os dados a partir da observação participante, da análise das cartas escritas pelos alunos ao longo do desenvolvimento do projeto, e também a partir de roda de conversa com alunos participantes do mesmo. Os dados, coletados por meio das cartas produzidas pelos alunos participantes, foram analisados tendo por base a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). As observações e a roda de conversa, foram ambas submetidas a análises descritivas e complementam os dados obtidos através das cartas.

Este trabalho está estruturado em sete seções. Na primeira seção, apresentamos a

subprojeto PIBID através do qual as ações pesquisadas neste trabalho foram realizadas. A quarta seção apresenta as metodologias que foram utilizadas para a realização desta investigação. Apresentamos a abordagem e o tipo de pesquisa que adotamos, a caracterização das escolas na qual foram desenvolvidas as atividades do projeto Troca de Cartas e, por fim, os procedimentos para coleta e análise dos dados. Na quinta seção, apresentamos os resultados da pesquisa, ou seja, a análise das cartas, a análise da roda de conversa e da observação participante, evidenciando os significados que ficaram das vivências dos alunos indígenas e não indígenas no projeto Troca de Cartas. Na sexta seção, apresentamos as considerações finais, na qual destacamos as principais questões que foram discutidas durante todo o desenvolvimento desta pesquisa e enfatizamos seu valor no processo formativo do cientista social. Por fim, na sétima seção, aparecem as bibliografias das quais nos valem para construir este trabalho.

3 INTERCULTURALIDADE, PIBID E EDUCAÇÃO INDÍGENA: DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS

Nesta seção serão apresentadas algumas delimitações conceituais abordadas por importantes autores que estudam a interculturalidade, a educação intercultural e a educação indígena. Também será apresentado, brevemente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bem como algumas reflexões sobre as temáticas indígenas trabalhadas por este programa, especificamente na Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Tocantinópolis¹.

3.1 Contato, Multiculturalismo e Interculturalidade

Desde o início da humanidade sempre existiu contato entre os diversos povos. Assim, havia a troca de objetos e as interações sociais entre diversos grupos ocorriam continuamente. No Brasil, especificamente em 1500, os portugueses chegaram e logo passaram a ter os primeiros contatos de exploração com a população indígena. Esse contato aconteceu por meio do trabalho escravo indígena, pois os portugueses passaram a utilizar a mão-de-obra desse povo, como também a mão-de-obra africana, para a exploração do Pau-Brasil, primeira atividade econômica do país. A colonização iniciou, no Brasil, por volta de 1530 e perdurou por mais de dois séculos, onde houve uma enorme exploração territorial. Com o passar dos anos, os indígenas foram sendo exterminados, pois sempre se buscou a riqueza que estava presente nas terras que pertenciam a estes povos por direito. A ganância por riqueza e a falta de compreensão de uma cultura para com a outra, contribuiu para que milhares de indígenas fossem exterminados brutalmente ao longo da história brasileira (FAUSTO, 1996).

Com o início da descolonização da África, América Latina e Ásia surgiu um movimento

Neste sentido, a análise da modernidade não pode se separar da colonialidade que continuou a existir mesmo após as grandes conquistas dos países colonizados. Assim, surgem os primeiros estudos centrados na decolonialidade, que tem por objetivo transformar o conhecimento a partir do respeito às diferenças de outras culturas presentes na sociedade em geral. É uma busca pela mudança de uma determinada posição política, com o intuito de desenvolver uma nova forma de se praticar a cidadania, que irá atender a um Estado que se comprometa com o pluriculturalismo (CANDAU; RUSSO, 2010).

Dentro desse contexto, é importante enfatizar que somos todos dessemelhantes em variados aspectos e, por isso, há uma procura contínua pelo respeito à essas diferenças que caracterizam e marcam a trajetória de vários povos. O *multiculturalismo* aborda a variedade de diferenças culturais existentes em um mesmo território. “Os debates em torno do ‘multiculturalismo’ trazem à tona também as formas de se lidar com as diferenças étnicas e regionais internas que, em cada país, variam conforme as tradições culturais e históricas.” (ZORZI, 2012, p. 32.). Neste sentido, existe uma discussão interessante no que se refere ao multiculturalismo na perspectiva *assimilacionista* e *diferencialista*.

Segundo Candau (2008), o *multiculturalismo assimilacionista* acontece quando a igualdade de oportunidades não existe, e há um benefício de uns sobre os outros, isso no sentido descritivo. O sentido prescritivo já trabalha com a questão de que deve haver uma integração dentro da sociedade, mas essa integração acaba sendo liderada pela cultura hegemônica. O *multiculturalismo diferencialista* é pautado no reconhecimento das diferenças, porém, trabalha com uma visão individualista, onde as várias sociedades deveriam se organizar e criar as suas próprias instituições, gerando assim um verdadeiro *apartheid* sociocultural.

Assim, compreendemos que é justamente a existência de um multiculturalismo que cria a necessidade de uma relação intercultural. O Brasil é um país que tem na sua formação histórica a diversidade cultural muito acentuada. A própria formação histórica deste país traz essa

Neste sentido, a interculturalidade acontece quando há uma abertura das duas culturas para que uma possa aprender com a outra e não somente a partir do contato, que muitas vezes não gera a troca de saberes necessária para a concretização do intercâmbio intercultural. Com isso, as oportunidades para a desmistificação de preconceitos surgem, pois, com a interação entre culturas diferentes, é possível conhecer uma nova realidade, e os estereótipos que criamos e reproduzimos sobre determinados grupos podem ser quebrados ou amenizados por meio da troca de saberes distintos.

Através dessa variedade cultural, busca-se um diálogo entre os diferentes povos, com o intuito de construir relações concretas que possibilitem uma comunicação, que não seja permeada por julgamentos sociais, e sim pela compreensão do outro. Essa é a perspectiva da interculturalidade crítica.

É importante destacar que existe uma diferença entre interculturalidade e interculturalidade crítica. Atualmente, a interculturalidade virou moda, ou seja, fala-se muito em interculturalidade, porém, ela perdeu o seu caráter crítico. Muitos professores em sua formação deficitária acreditam que estão exercendo a interculturalidade quando, por exemplo, promovem o dia do índio nas escolas. Mas, podemos compreender que esta forma de interculturalidade acaba por reforçar os estereótipos. Assim, o que se propõe é uma interculturalidade crítica que possa questionar

[...] continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Nesse contexto, o reconhecimento das diferenças é um passo muito importante dentro da interculturalidade e, através disso, é relevante trabalhar com a questão das diferenças de uma

Candau (2008) traz a perspectiva intercultural e afirma que é a melhor forma para que seja possível promover a justiça e os direitos humanos. A perspectiva intercultural vai trabalhar com as culturas como sendo não estáticas, ou seja, elas estão em constante transformação e se ressignificam continuamente.

Assim, por meio da interculturalidade será possível construir sociedades que através da relação, comunicação, troca de experiências, troca de saberes, possam respeitar umas às outras contribuindo para a concretização de direitos que outrora estiveram apenas criados, mas, não vividos concretamente. A interculturalidade tende a possibilitar a criação de sociedades cada vez mais interconectadas entre si, proporcionando o contato constante que possibilita o conhecimento, o qual possibilita o desenvolvimento do respeito pelo outro. A perspectiva intercultural

[...] quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

A interculturalidade nos possibilita conhecer outras culturas e, a partir disso, construir um olhar crítico sobre as nossas ações, evitando assim o *etnocentrismo*². Assim, ser etnocêntricos nos impede de desenvolvermos o processo da compreensão do outro se pautando apenas em nossa cultura e não respeitando as diferenças, ou seja, nos torna míopes. É importante reconhecer que

O amadurecimento da sensibilidade para com o tema das diferenças culturais é uma conquista recente. Mas o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo. E tem sido enfrentado e resolvido geralmente valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido. De modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, originando-se como modelo de cultura universal. Desse ponto de vista, todas

indígenas, o que vai acontecer é que ela não irá conhecer essa outra cultura e, por não conhecer, nunca vai respeitá-la.

A partir das novas formas de relações sociais que passaram a existir por meio da descolonização, se buscou uma prática intercultural pautada no respeito às diferenças. Porém, o que se tinha era uma educação escolar indígena que os colonizadores tentavam controlar, em que os mesmos favoreciam as suas intenções a partir de uma tentativa de dominação cultural, com o intuito de integrar cada vez mais os povos indígenas ao sistema produtivo nacional, por meio da mão-de-obra escrava.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que este modelo tradicional de escola assimilado pelas comunidades indígenas é o de uma escola homogeneizadora e etnocentrista e que sempre se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas, mas, que na atualidade, confronta-se, por força de conquistas indígenas legitimadas por lei, com propostas de uma nova epistemologia, a interculturalidade (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 45).

Dentro desse contexto, por meio das constantes lutas das minorias étnicas, começaram a pensar na interculturalidade como fator primordial do contato entre culturas, que pudesse visar o conhecimento umas das outras fundamentado no respeito à diversidade cultural. A interculturalidade passa assim a ser uma possibilidade de aproximação de culturas diferentes, por meio de um novo modelo educacional que já não se pautasse no modelo dominante cujo outrora se concentrara.

Através da resistência dos povos indígenas, por meio de suas lutas constantes, novos caminhos foram se abrindo e a convivência harmônica entre diversos povos tornou-se cada vez mais possível. O contato que antes era apenas de exploração, passou a ser analisado de uma outra forma, e a interculturalidade tornou-se um dos temas centrais na discussão acerca da diversidade cultural.

Neste sentido, os povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia, estão em franca recuperação do orgulho e da auto-

É importante destacar ainda que a interculturalidade, apesar de todas essas transformações, continua mais presente no campo da proposição do que na sua própria concretização na realidade. Para que a interculturalidade realmente exista, é necessário que haja uma mudança profunda na forma como as culturas se relacionam. Isso será possível a partir de um contato que não vise apenas a exploração, mas sim o conhecimento mútuo entre culturas diferentes.

3.2 Educação Intercultural

A educação intercultural se apresenta como um fator pedagógico no qual existe a possibilidade da relação entre culturas diferentes, porém, a sua realização não é um processo rápido. Esse modelo de educação, para ser concretizado, precisa passar pela cultura e pelas individualidades, ou seja, por mudanças coletivas que contribuam com a construção de novos saberes através da aprendizagem compartilhada. A educação intercultural tem como objetivo principal possibilitar o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais (CANDAUI, 2014).

A discriminação e o preconceito estão presentes em todos os lados, e tais fatores impedem muitas vezes que duas culturas diferentes possam se aproximar e se conhecer. Assim, é relevante que a educação intercultural esteja presente nas escolas e também nas universidades. Desta forma, têm-se a oportunidade de educar crianças, jovens e adultos a respeitar a cultura do outro e a compreender melhor os seus significados, por meio da Educação Intercultural, a qual

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da

A questão das diferenças é complexa e por isso, é relevante refletir sobre o que nos torna iguais e o que nos torna diferentes uns dos outros. Essa reflexão deve acontecer para que não haja equívocos, pois, a partir do momento em que as diferenças trazem as desigualdades, existe um problema que precisa ser resolvido. A luta pela igualdade continua, porém, percebeu-se o quanto que a igualdade de maneira generalizada e pouco crítica pode ser opressora.

Boaventura de Sousa Santos (2002) nos impulsiona a repensar as nossas práticas a partir do que ele denomina como *sociologia das ausências*, na qual o autor trabalha pautado em uma conexão entre igualdade e diferença. Nesse sentido, Santos (2002) destaca que

[...] a sociologia das ausências confronta-se com a colonialidade, procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos. Isto consiste na desconstrução tanto da diferença (em que medida a diferença é um produto da hierarquia?) como da hierarquia (em que medida a hierarquia é um produto da diferença?). As diferenças que subsistem quando desaparece a hierarquia tornam-se uma denúncia poderosa das diferenças que a hierarquia exige para não desaparecer (SANTOS, 2002, p. 252).

Trabalhar com a questão das diferenças culturais é uma oportunidade para esclarecer aos alunos que a cultura europeia não é a mais relevante e nem a única que deve ser discutida em sala de aula. A partir da *sociologia das ausências*, abordada por Santos (2002), é possível compreender como desde o início da sociedade brasileira, a racionalidade ocidental dominante sempre esteve presente impondo suas regras de convivência em sociedade.

O autor coloca que é importante trabalhar com uma *sociologia insurgente*, que venha trazer à tona a existência das coisas que muitas vezes são colocadas como inexistentes. A diversidade cultural entra nessa discussão, porque várias culturas por serem consideradas pela racionalidade ocidental como inferiores, passam a se tornarem ausentes e, dessa forma, não se busca o conhecimento das mesmas.

Segundo Santos (2002) uma das formas de produzir ausências é através da *monocultura*

De acordo com Santos (2002), o importante é mostrar a riqueza da diversidade cultural e como cada povo constrói os seus saberes a partir de suas próprias vivências, o que pode contribuir para uma vida melhor em toda sociedade. Por isso, o autor traz a “ecologia dos saberes”, com o intuito de tornar presente todas as experiências que foram colocadas como ausentes. Isto será possível de acontecer por meio da substituição da monocultura do saber científico pela “ecologia dos saberes”. Neste sentido, busca-se o diálogo entre os saberes científicos e os conhecimentos populares, indígenas, quilombolas e etc. A educação intercultural é uma ponte entre os diversos saberes, tanto os científicos como os saberes pautados nas experiências dos vários povos. A ecologia de saberes, proposta por Santos (2002), é uma importante fonte de conhecimento e uma oportunidade de trazer à tona os conhecimentos que na maioria das vezes são colocados como inexistentes. Dessa forma,

Certamente, a diversidade cultural é uma riqueza social. Porém, na concepção de uma terceira corrente compreensiva da diversidade cultural na educação escolar, a corrente intercultural, essa diversidade é um fenômeno propício à justiça, à garantia dos direitos humanos e à emancipação social. (NEVES, 2014, p. 48).

É importante perceber o quanto a interculturalidade e a educação intercultural são temas que precisam ser debatidos mais frequentemente. Essas temáticas surgem a partir das diferenças culturais e da luta pela igualdade entre as culturas. Essa não é uma luta de hoje, mas de séculos atrás. Compreender como a educação intercultural pode promover políticas de igualdade e de identidade, pode nos ajudar a refletir sobre as nossas práticas e como elas podem ser reconstruídas por meio de um conhecimento mais aprofundado, sobre a enorme importância da diversidade cultural e das características peculiares de cada sociedade. A educação intercultural é um passo extremamente relevante que precisa ser dado para o alcance de seu objetivo principal, que é a interculturalidade.

Na segunda fase da educação escolar indígena, houve a inserção do bilinguismo, e os povos indígenas passaram a aprender diferentes línguas. Porém, essa era uma estratégia para converter os povos indígenas em trabalhadores ou campesinos. Nessa fase, as línguas indígenas foram transcritas para a escrita e, dessa forma, a educação bilíngue tornou-se mais fácil de ser desenvolvida, porém, isso não beneficiava aos indígenas (CANDAU; RUSSO, 2010). É importante destacar que entre os indígenas ainda prevalece a tradição oral, apesar da inserção da escrita na cultura desses povos.

Na terceira fase da educação escolar indígena, começaram a ser produzidos os materiais didáticos, como também programas de educação bilíngue “[...] que, apesar de ainda buscarem uma melhor ‘integração’ dos grupos às sociedades nacionais, reconheciam o direito desses povos de fortalecer e manter a cultura local.” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 156). Nessa fase chega-se a uma grande conquista, o bilinguismo já não é considerado apenas um instrumento para a civilização, e sim uma forma primordial para a existência dos povos indígenas. Na quarta fase, a conquista foi ainda maior, os indígenas passaram a participar de todo o processo sistemático da educação escolar indígena. De acordo com Candau e Russo (2010),

Na nova configuração, o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 156).

As lutas indígenas passaram a ser aos poucos reconhecidas, e esses povos conquistaram muitos direitos. Os indígenas começaram a se unir e a formar uma comunidade indígena. Com o novo formato na educação, as escolas interculturais passaram a existir e, dessa forma, surgiram novos diálogos estabelecidos entre culturas diferentes. Outros grupos também contribuíram intrinsecamente para os novos diálogos da educação intercultural, como os movimentos negro e latino-americanos (CANDAU; RUSSO, 2010).

[...] refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p.129).

Dessa forma, é possível compreender que a educação indígena acontece quando os índios mais experientes passam todos os seus conhecimentos para os índios mais novos. As tradições, os rituais, as crenças, são repassados com o objetivo de manter a cultura viva. No entanto, isso não quer dizer que essa transmissão de conhecimentos sempre seja a mesma, ou seja, as culturas passam continuamente por modificações e a produção de novos conhecimentos é bem marcante dentro da cultura indígena.

Segundo Laraia (2001), a cultura possui um caráter dinâmico e está em constante transformação. Todavia, “as sociedades indígenas isoladas têm um ritmo de mudança menos acelerado do que o de uma sociedade complexa, atingida por sucessivas inovações tecnológicas.” (LARAIA, 2001, p. 49). É importante colocar que as sociedades indígenas variam entre suas etnias, e possuem a sua forma peculiar de passar os seus conhecimentos às próximas gerações. Essa educação indígena é desenvolvida, construída e processada pelos indígenas que fazem parte de uma lógica própria de compreender o mundo ao seu redor.

A educação escolar indígena, por sua vez, acontece dentro do sistema de ensino da escola regular. Assim, os indígenas aprendem sobre a sua própria cultura e também sobre outros conhecimentos que não se relacionam diretamente aos seus. Através do contato que os indígenas passaram a ter com a sociedade global, surgiu a necessidade de aprender uma nova dinâmica, por meio da produção de novos conhecimentos.

Com o desenvolvimento da educação escolar indígena, começaram a surgir povos

[...] entre os Apinayé as decisões políticas e os empregos gerados pela escola na aldeia, tem sido motivo de conflitos entre famílias dentro da aldeia, além do conflito geracional entre jovens e velhos causados pela presença da escola na aldeia. Desta forma, percebe-se uma ambiguidade na visão que os Apinayé têm sobre a escola, evidenciando ao mesmo tempo um “querer” e um “não querer” a escola na aldeia, pois apesar de desejada, a escola é vista com certa desconfiança, sobretudo, pelos velhos, permanecendo, em muitos casos, distante das discussões relacionadas aos objetivos e decisões políticas da escola (ALVES, 2016, p. 59-60).

Alves (2016) faz uma relação interessante entre o *pátio* e a *escola*, para melhor esclarecer essa questão da aceitação e da não aceitação da escola dentro da aldeia. Ela coloca que o pátio é o lugar onde os velhos contam as histórias de sua cultura diariamente, e a escola é o lugar onde se aplica o saber institucionalizado. Segundo a autora, os “velhos” não concordam muito com a escola, porque a escola é muito institucionalizada e isso atinge a cultura deles. Assim, os mais velhos priorizam os seus saberes e não os conhecimentos passados pela escola ocidental. Todavia, esse fato começou a mudar e hoje em dia muitos indígenas acreditam que a educação escolar é uma forma de atender as suas necessidades no mundo atual e é também “[...] um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania.” (LUCIANO, 2006, p. 129).

A educação escolar indígena é uma oportunidade indispensável para que os índios possam reafirmar a sua cultura e, com isso, mostrar que eles podem sim serem educados dentro de uma perspectiva ocidental, que foi imposta pelo colonizador, mas mesmo assim não perderem de vista a sua cultura.

Segundo Luciano (2006) muitas culturas indígenas estão sendo reinventadas, pois algumas delas foram dizimadas, a ponto de até mesmo perderem a sua própria língua. Nessa lógica, os indígenas desde os primórdios vivem em uma luta de resistência constante, e a educação escolar indígena pode contribuir para essa luta. Ferreira (2001) coloca que:

[...] a finalidade do Estado brasileiro, que procura aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização, confronta-se atualmente com os

sociedade ocidental é mais difícil de se concretizar, pois as sociedades indígenas passaram a lutar pela conquista do seu espaço e, com a educação escolar indígena, essa luta passa a se tornar cada vez mais forte. Assim, as sociedades indígenas têm procurado valorizar as suas diferenças culturais. Mesmo se apropriando de alguns recursos tecnológicos da sociedade ocidental, não deixam de lado a sua cultura.

Atualmente é possível perceber a presença de professores indígenas dentro das escolas estabelecidas nas aldeias. Isso foi possível a partir das lutas constantes dos povos indígenas, que buscavam uma educação que não se pautasse apenas no conhecimento ocidental, como também na cultura indígena e na sua reafirmação. Sendo assim, Tassinari (2008) destaca que

Essa integração progressiva das línguas nativas no processo escolar e a contratação de indígenas como professores auxiliares (chamados monitores bilingues) foi o início de uma mobilização indígena que levou ao desenvolvimento do projeto da educação escolar diferenciada, bilíngue intercultural, visando a autodeterminação a valorização das línguas e culturas indígenas e a manutenção de suas diferenças étnicas (TASSINARI, 2008, p. 230).

Essa educação bilíngue e intercultural passou a fazer parte da realidade dos indígenas a partir da década de 1960, devido às suas constantes mobilizações. Desde os primórdios, o colonizador sempre acreditou que os indígenas deveriam passar por um estágio de evolução e chegar ao estado de civilizados. Por isso, procurou-se oferecer aos mesmos uma educação totalmente pautada no saber ocidental, como se a cultura desses povos não fosse importante. Mas, através das constantes lutas, foi possível estabelecer uma educação escolar indígena que trabalhasse com a própria cultura indígena, os seus saberes, suas tradições, evitando assim a perda cultural ou o enfraquecimento das culturas indígenas (TASSINARI, 2008).

Com o investimento do governo na formação de professores indígenas e principalmente por meio das mobilizações destes povos, o número de professores indígenas aumentou consideravelmente. Por volta de 20 anos atrás a quantidade de docentes indígenas não passava

por meio da imposição de conteúdos ocidentais, sem a interferência dos ensinamentos da cultura indígena. Para Luciano (2016),

No âmbito das organizações e dos povos indígenas, a luta por uma educação escolar indígena diferenciada representava a possibilidade de retomada do controle sobre a vida de suas comunidades, que a escola e a igreja lhes haviam roubado, e aos professores, a oportunidade de conquistarem espaço social e político na luta maior de suas comunidades e de seus povos. Atualmente, os professores indígenas formam um importante segmento de luta por direitos, como acontece com a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), que tem sido um braço forte do movimento indígena local na luta pela terra (LUCIANO, 20016, p. 158).

A luta constante dos professores indígenas contribuiu de forma fundamental para “o surgimento das primeiras escolas indígenas diferenciadas, denominadas escolas-piloto indígenas” (LUCIANO, 2006, p. 158). Essas escolas passaram a ser organizadas pelos próprios indígenas, que começaram a trabalhar com as escolas indígenas diferenciadas, pautadas no ensino bilíngue.

Nas escolas-piloto os indígenas são os próprios agentes que organizam, administram e desenvolvem as atividades necessárias para o andamento das ações dessas escolas. É uma forma dos próprios povos indígenas gerirem a escola de uma maneira que venha a valorizar a cultura indígena, como também construir novas perspectivas dentro da educação escolar indígena.

É possível perceber que trabalhar com essas concepções, de uma escola diferenciada, não é uma tarefa fácil pois, a sociedade ocidental e todo o sistema escolar “[...] embora reconheça aos índios os direitos quanto aos seus processos particulares de aprendizagem, não criou nenhuma condição administrativa, técnica e financeira para garantir esses direitos”. (LUCIANO, 2006, p. 159). Os indígenas precisam lutar constantemente, para que consigam concretizar os seus projetos dentro da educação escolar indígena.

irão se deparar após sua formação. Assim, os bolsistas possuem a oportunidade de aperfeiçoar as suas técnicas de ensino e aprendizagem mútuas, a partir da experiência direta com a docência (GONÇALVES; FILHO, 2013). O PIBID:

Por intermédio da concessão de bolsas, busca inserir os alunos da Licenciatura, desde o início da sua formação, no cotidiano das escolas públicas, proporcionando-lhes o contato, a vivência com a realidade do ensino e a oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador. Por meio de uma perspectiva interdisciplinar busca a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Os bolsistas de iniciação à docência (licenciandos) contam com a orientação dupla de professores da universidade e da escola. A ideia é que esse contato constante contribua para a articulação entre teoria e prática, tão necessárias à formação docente (GONÇALVES; FILHO, 2013, p. 88).

O PIBID, portanto, contribui com essa proximidade com as escolas da Educação Básica e que, por meio desse contato, os graduandos podem ampliar seus saberes e os supervisores têm a oportunidade de repensar as suas práticas, através de reflexões sobre a realidade da escola na qual eles participam como mediadores do conhecimento. Na escola, os bolsistas praticam a docência e ao mesmo tempo desenvolvem o papel de aprendizes, essa interconexão é um ponto bastante relevante para a sua formação.

A inserção do PIBID dentro das escolas é primordial e contribui para a ampliação de conhecimentos de todos os indivíduos envolvidos nesse programa, assim como os bolsistas, voluntários, coordenadores, supervisores e, principalmente, os alunos da Educação Básica. Desse modo, os bolsistas passam a integrar-se cada vez mais no ambiente escolar, conhecendo assim a realidade dos alunos das escolas campo ⁷, criando estratégias de ensino a partir desse contato direto. Nesse quadro, “[...] o Pibid pretende justamente constituir um novo ambiente de interação no qual tais sujeitos estejam reunidos em função da formação do licenciando.” (SANTOS, 2017, p. 24).

O aluno participante do programa de iniciação à docência tem a oportunidade de

acesso às metodologias dos professores, aos espaços da escola e a toda sua estrutura. A vivência escolar dos bolsistas contribui para que eles possam socializar suas experiências com os alunos da educação básica e, dessa forma, aprendem a trabalhar nas escolas a partir da realidade dos estudantes. Nesse sentido, os bolsistas do programa, ao fazerem parte desse projeto, contribuem para que cada vez mais a universidade esteja vinculada com as escolas da Educação Básica.

Assim,

Vivenciar a escola em seu cotidiano, isto é, estar presente em suas atividades corriqueiras, assistir às aulas, observar a entrada, saída de alunos, o intervalo; participar das reuniões, dos planejamentos de área e de sua vida social permite ao licenciando compreender a dinâmica social própria da escola e torná-la objeto de investigação, ampliando os estudos na área docente (GONÇALVES; FILHO, 2013, p. 87).

Ao fazerem parte do PIBID, os licenciandos aplicam nas escolas os conhecimentos adquiridos no decorrer de sua formação acadêmica. A partir disso, eles podem perceber quais os seus erros e acertos e ir trabalhando nesses aspectos durante todo o seu período de participação no programa. Essa imersão no ambiente escolar proporciona aos bolsistas múltiplos benefícios e eles adquirem uma experiência muito rica de conhecimentos. Através de uma nova visão sobre o ambiente escolar, adquirida por meio das experiências proporcionadas pelo PIBID, os graduandos saem da universidade mais bem preparados para lidar com a realidade da escola (SANTOS, 2017).

3.5 PIBID Indígena: O Subprojeto do Curso de Ciências Sociais de Tocantinópolis

É importante enfatizar que o PIBID do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Tocantinópolis, era dividido em dois subgrupos. Apenas um subgrupo trabalhava com a questão indígena, depois os dois passaram a trabalhar com esta

No segundo semestre de 2014, a coordenação do PIBID mudou e quem passou a coordenar foi a professora Ms. Karina Sousa. Nessa época, o projeto passou por algumas alterações para se adequar às novas metodologias de trabalho. Passamos a debater a questão da diversidade com base na diferença dos currículos. Por isso, o projeto passou a ser conhecido como PIBID Diversidade, especificamente no Câmpus de Tocantinópolis. Nesse período, trabalhamos com as temáticas gênero, sexualidade, questões étnico-raciais, classe social, etc.

No mês de março de 2016 a coordenação passou para o Prof. Dr. Wellington Conceição, o mesmo ficou até o mês de julho. Nesse período continuamos a trabalhar com a diversidade de temas. No mesmo ano, a coordenação passou novamente para a professora Ms. Lisa Brasilio, que continuou a trabalhar com as mesmas temáticas. Em 2017 o professor Ms. Rafael Noletto assumiu a coordenação e foi nessa época que passamos a trabalhar com a escola indígena.

Nesse período, a escola José Carneiro de Brito foi desvinculada do projeto porque não tinha mais nenhum supervisor para participar do PIBID. Com isso, abriu-se outro processo seletivo e, assim, a Escola Indígena Mãtyk entrou no projeto. Então, começamos a trabalhar com as questões indígenas. No mesmo ano de 2017 a professora Ms. Aline Campos passou a coordenar o projeto. E nessa fase, o outro subprojeto do PIBID estava desenvolvendo o projeto Troca de Cartas. A partir disso, resolvemos desenvolver o mesmo projeto, porém, de maneira diferente.

Dessa maneira, percebemos como este trabalho poderia trazer ganhos, destacando a importância da diversidade cultural. Ao visitarmos as duas escolas para saber quais eram as suas principais demandas, ambas afirmaram que os alunos possuíam muita dificuldade na leitura e escrita. Através dessa informação, surgiu a ideia de replicar o projeto.

O projeto trouxe a oportunidade para os alunos de duas escolas distintas trocarem cartas. Com isso, eles se conheceram pessoalmente no fim do projeto, como também desenvolveram a prática de leitura e escrita. É importante destacar que os alunos da aldeia não possuem acesso à

interessados em participar. A ideia foi formar pares para que os alunos pudessem se corresponder trocando cartas. Optamos por definir os temas de sete das oito cartas, no intuito de direcionar o diálogo para a percepção da diversidade cultural.

Diante disso, definimos os seguintes temas: 1ª Carta (Apresentação, como eu imagino você e seu modo de vida); 2ª Carta (Descreva sua rotina e o lugar onde você mora); 3ª Carta (Escreva sobre sua cultura: festas, brincadeiras, comidas, roupas, adereços, pinturas, maquiagem, música, etc.); 4ª Carta (O que você acha da sua escola?); 5ª Carta (O que você faz no seu tempo livre e quais os seus hobbies?); 6ª Carta (Quais suas expectativas futuras?); 7ª Carta (Como eu vejo você e sua escola agora?) 8ª Carta (Tema livre).

Após a escrita da 3ª carta, os alunos da Escola Darcy Marinho foram levados até a escola na aldeia para conhecerem como funcionava o ambiente escolar em outra realidade e também os alunos da escola indígena foram levados até a escola na cidade. Depois de irem até a escola do seu amigo correspondente, os alunos escreveram o que acharam da experiência de conhecer outro ambiente escolar, distinto da realidade na qual estavam acostumados. Porém, devido as muitas dificuldades dos alunos indígenas, nem todos puderam visitar a escola do seu amigo.

Resolvemos trabalhar da seguinte forma: cada bolsista foi responsável por tutorar um aluno da escola Darcy Marinho e um aluno da Escola Mătyk. Com essa proposta de trabalho, cada bolsista teve a oportunidade de acompanhar o envolvimento e desenvolvimento de dois alunos. A tutoria com os alunos da escola urbana aconteceu por meio de contato e orientação por e-mail, WhatsApp e presencial. Com os alunos indígenas a tutoria aconteceu a partir de acompanhamento presencial em horário de aula, de modo que os tutores não apenas deram as orientações sobre como escrever a carta, como também sentavam, literalmente, ao lado dos alunos e os ajudavam no processo da escrita. Isso porque os alunos indígenas possuem muita dificuldade na escrita do português.

A partir do trabalho com auxílio individual, foi possível proporcionar um processo de

atrasaram a escrita das cartas e tiveram que escrever depois vários temas em apenas uma carta. Alguns alunos receberam somente uma carta, mas com todos os temas apresentados nela. Também houve alunos que entraram no final do projeto, os quais também precisaram escrever apenas uma carta com todos os temas para acompanhar os outros.

Durante todo o projeto, tivemos dificuldades com a questão do transporte. Tínhamos que reservar o ônibus da UFT, o qual nem sempre estava disponível. Às vezes íamos no carro da nossa coordenadora para agilizar o processo. Até no último momento, na culminância, nos preocupamos com a questão do transporte dos alunos indígenas, pois nem sempre esse transporte estava disponível para uso.

Percebemos, durante o projeto, que estávamos muito fechados na nossa forma de executar as ações, partindo de uma lógica muito ocidental. Uma lógica que controla o tempo, que não respeita uma série de coisas. Por exemplo, chegamos à escola indígena com um cronograma já pronto e, de certa forma, queríamos que ele fosse seguido. Todavia, percebemos que essa forma não estava correta, pois a realidade indígena é totalmente diferente da nossa e, nem sempre essa realidade conseguiu acompanhar o nosso cronograma. Isso porque as dificuldades dessa cultura são muito diferentes das nossas. Assim, tivemos que reformular o cronograma diversas vezes para se adaptar àquela realidade. Porém, apesar de todas as dificuldades conseguimos desenvolver o projeto.

4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Esta seção tem por objetivo apresentar a metodologia que foi utilizada durante o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, é apresentada a abordagem e o tipo de pesquisa que utilizamos na construção deste trabalho, bem como os procedimentos adotados para coletar os dados e analisá-los. A caracterização das duas escolas, nas quais o projeto foi desenvolvido, também compõe esta seção.

4.1 Abordagem e Tipo de Pesquisa

Este trabalho iniciou-se com o levantamento bibliográfico, na busca de autores que trabalhassem com a questão das práticas educativas interculturais. Desse modo, foram feitas algumas reflexões sobre as principais concepções destes autores e, a partir disso, estabelecemos relações com seus estudos e a proposta intercultural desenvolvida por meio do subprojeto PIBID.

Este estudo está inserido na *abordagem qualitativa* da pesquisa em educação, sendo desenvolvido a partir do levantamento de dados sobre as percepções dos alunos da educação básica em relação à sua participação em um projeto que se pretendeu ser intercultural.

Antes de tudo, porém, é relevante compreender o que é a metodologia qualitativa e como ela se aplica dentro da pesquisa. Segundo Martins (2004),

[...] as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível,

A melhor forma de obter dados precisos, dentro desta metodologia, é quando as ações dos indivíduos são observadas no ambiente na qual elas acontecem (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esta pesquisa se desenvolveu entre dois grupos distintos, que foram observados dentro do contexto natural onde estão inseridos: alunos indígenas e não indígenas. Assim, foi possível analisar duas realidades diferentes a partir do contato contínuo com os dois grupos.

A abordagem qualitativa é um método de pesquisa que se pauta no compartilhamento de informações entre o pesquisador e o grupo pesquisado. A partir dessa interação, o pesquisador precisa estar atento a todos os passos percorridos pelo seu objeto de estudo, para que consiga compreender os significados presentes nas ações dos indivíduos que fazem parte da pesquisa. Segundo Chizzoti (2008):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2008, p. 28-29).

Dentro dessa perspectiva, a metodologia qualitativa fundamenta-se no contato com a realidade do grupo pesquisado, nas análises e interpretações e, por fim, na tradução dos significados que foram atribuídos às ações realizadas pelos indivíduos. Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características primordiais da investigação qualitativa.

A primeira característica apresentada pelos autores, consiste que os dados provêm do ambiente natural e o pesquisador é o elemento principal dessa relação. Isso porque o investigador passa muitas horas do seu tempo imerso no ambiente natural dos pesquisados, para assim conseguir obter informações precisas. A segunda característica mostra que a investigação qualitativa é descritiva. Ou seja, os dados da pesquisa nem sempre são quantificáveis. Os dados se constroem através de palavras ou até mesmo imagens. A terceira característica destaca que

Através das suas percepções dentro dos grupos pesquisados e suas experiências, os investigadores qualitativos desenvolvem suas pesquisas a partir do que o seu objeto de estudo o informa, por meio de entrevistas e de outras técnicas de coleta de dados. Dado o exposto, é preciso destacar que esta pesquisa contempla essas cinco características da abordagem qualitativa, abordadas por Bogdan e Biklen (1994).

Além de inserida na abordagem qualitativa, esta pesquisa comunga com os princípios da *Pesquisa Participante*. Tal concepção de pesquisa emergiu da crise nas Ciências Sociais, que se desenvolveu a partir da década de 1960 na América Latina e logo depois também na Europa. A partir disso, a pesquisa já não seria apenas marcada pela cientificidade como era antigamente, mas também pela participação ativa da comunidade dentro da pesquisa. Antes, acreditava-se que a pesquisa não deveria ter intervenção direta das classes populares, porque assim ela perderia o seu caráter científico. Porém, após essa crise, começou-se a pensar diferente, e as classes populares passaram a ter espaço dentro de pesquisas que surgiam com um viés de militância (LANDA, 2006).

Anteriormente, havia uma separação entre pesquisador e pesquisado. O pesquisador entrava no ambiente da pesquisa, fazia seus questionamentos, desenvolvia toda a pesquisa, mas não compartilhava os resultados com o grupo pesquisado. O que sempre acontecia era que as comunidades não tinham ideia de como aquela pesquisa tinha se configurado e, estavam totalmente distantes do pesquisador. Porém, começou-se a perceber a grande importância que as classes populares tinham na participação da pesquisa e no reconhecimento da relevância de seus saberes, que seriam replicados à própria comunidade visando uma transformação social (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Na Pesquisa Participante, a relação entre pesquisador e pesquisado se tornou mais estreita. Dessa maneira, nessa concepção de pesquisa, o importante é que o grupo pesquisado possa

O termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor (SCHMIDT, 2006, p. 14).

Neste contexto, os dois grupos de alunos, indígenas e não indígenas, participaram desta pesquisa na condição de interlocutores ao apresentarem suas percepções nas cartas que foram escritas e, também na roda de conversa.

É fato que a Pesquisa Participante surge de um viés militante, onde o pesquisador se apresenta em defesa de um determinado grupo, por isso o pesquisador não pode ser entendido como neutro.

Esta pesquisa não se quer neutra. Pelo contrário, visa contribuir para uma transformação social, quando problematiza a interculturalidade ao realizar um projeto de Troca de Cartas, e ao almejar contribuir para a quebra de estereótipos em relação aos povos indígenas. Devido a esse fator partilhamos com a pesquisa participante e acreditamos que ela contribui com novas formas de pensar a realidade indígena.

É importante enfatizar que a pesquisa participante envolve diversos princípios e pressupostos, mas, nem todos conseguimos incorporar neste trabalho. No entanto, acreditamos que esta pesquisa se configura como participante, porque estivemos presentes em todos os processos da investigação, juntamente com os nossos interlocutores.

É totalmente impossível imaginar uma separação entre o sujeito da pesquisa (o cientista social) e o seu objeto (a sociedade) se o sujeito é ele mesmo um ser social, se são as ações humanas que modelam e transformam a sociedade da qual o pesquisador é parte integrante, podendo inclusive sofrer as consequências do projeto social que propõe, ou das transformações que sua ação pode provocar (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1981).

É válido destacar que esta pesquisa procura estar a serviço da comunidade, pois um dos seus objetivos é justamente romper equívocos sobre o índio e favorecer a compreensão das

4.2 Caracterização das Escolas

A pesquisa desenvolvida foi realizada em duas escolas com contextos distintos. Essas escolas faziam parte do PIBID como escolas parceiras do projeto.

4.2.1 Escola Indígena Mãtyk

A Aldeia São José, na qual a Escola Indígena Mãtyk é localizada, fica cerca de 18 km de distância da cidade de Tocantinópolis - TO. Através da realização do Projeto Troca de Cartas, foi possível perceber a grande dificuldade de acesso à escola indígena. A estrada é de terra, os veículos conseguem transitar por ela melhor no período de seca. Quando chove muito é quase impossível os carros passarem por ela.

Figura 1: Escola Estadual Indígena Mãtyk.



bem distantes da escola e, por isso, muitos indígenas possuem dificuldades para frequentar as aulas e concluir o ensino regular, pois o acesso à aldeia é bastante complicado.

De acordo com Albuquerque (2012), a Escola Indígena Mãtyk passou a funcionar no ano de 1984. Nessa época a escola funcionava em um prédio que fora construído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O autor observa que desde a década de 1960 existia uma escola que se chamava Mãtyk na aldeia São José, mas não possuía nenhum prédio próprio. Nessa época, os primeiros professores eram funcionários da FUNAI e também missionários que pretendiam catequizar os índios. O nome da Escola Indígena Mãtyk foi dado em homenagem a um grande chefe da aldeia São José que estava sempre lutando pelos direitos dos indígenas (ALBUQUERQUE, 2012).

É relevante destacar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena Mãtyk está em processo de construção, pois existe uma luta constante para que a escola possa trabalhar dentro da realidade dos povos indígenas Apinayé. A Escola Indígena Mãtyk possui 7 salas de aula todas com ventiladores, uma biblioteca, uma secretaria com boa iluminação e ar condicionado, uma sala dos professores, um laboratório de informática, dois banheiros, uma cantina, e um pátio cheio de pinturas indígenas e bem espaçoso.

O pátio da escola é o espaço mais utilizado pelos indígenas para a realização de momentos culturais, apresentações, reuniões, palestras entre outras atividades (ALBUQUERQUE, 2012). É possível perceber que a cultura do povo Apinayé continua viva dentro da escola, por meio das apresentações culturais que são realizadas no pátio. Durante as minhas observações consegui perceber que a escola respeita muito as atividades dos indígenas, em grande parte devido ao fato do coordenador e diretor da escola serem indígenas, o que também representa uma conquista indígena no campo da educação. É notório destacar que quando tem uma atividade cultural importante em qualquer uma das aldeias, as atividades da escola são canceladas e todos participam daquela atividade específica da cultura indígena

educativo que possa contemplar a interculturalidade, tornando possível o intercâmbio entre escolas indígenas e não indígenas.

4.2.2 Escola Estadual Darcy Marinho

O Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Girassol Deputado Darcy Marinho fica apenas à alguns metros da UFT de Tocantinópolis. É localizado na Rua Francisco da Silva Queiroz, Setor Aeroporto. A escola tem como público estudantes de até 20 anos, de classe social majoritariamente baixa. A maioria dos estudantes mora distante da escola e dependem do ônibus escolar para conseguir frequentar as aulas.

Figura 2: Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Girassol Deputado Darcy Marinho



Segundo o seu PPP (2017), o CEM Darcy Marinho foi inaugurado no ano de 1981 e recebeu esse nome em homenagem a um cidadão de Tocantinópolis que conseguiu desenvolver um bom trabalho durante quatro anos na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO). A escola começou as suas atividades no ano de 1982, oferecendo inicialmente o Ensino Fundamental e também o Ensino Profissionalizante de Técnico em Secretariado. Em 1998, o CEM Darcy Marinho foi vinculado ao Programa Escola Autônoma da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e, a partir disso, passou a receber os recursos enviados pelo Tesouro Estadual e ao mesmo tempo independência para administrar todos os recursos que a escola passou a receber.

O Colégio Darcy Marinho é de tempo integral. A escola participa atualmente do projeto Jovem Em Ação, que busca o protagonismo juvenil. Além das disciplinas regulares os alunos também possuem disciplinas eletivas. Assim, eles têm a oportunidade de se aprofundar em conhecimentos específicos de acordo com a área do seu interesse.

É importante enfatizar que atualmente o Darcy Marinho trabalha com o Ensino Médio e o Curso Integrado de Formação de Técnicos em Enfermagem. De acordo com o PPP (2017), o curso de enfermagem surgiu devido à grande precariedade do atendimento à população nos postos de saúde e também nos hospitais municipais de toda a região do Bico do Papagaio. Assim, acreditava-se que isso era devido à falta de formação de profissionais da área da saúde, e por isso o curso foi oferecido no CEM Darcy Marinho.

A Escola Darcy Marinho possui uma boa estrutura, tem muitas áreas livres onde os alunos podem ficar à vontade. As salas de aula são bem espaçosas, porém, a maioria dos ventiladores não funcionam bem e o calor é muito intenso. Durante as minhas observações, percebi que os alunos ficavam bastante agitados por causa do calor, e os ventiladores são muito barulhentos e isso também atrapalha bastante a concentração dos estudantes. A escola possui laboratórios de química, informática, biologia, física e matemática e, isso é um fator que

Os alunos indígenas inicialmente eram todos do 3º ano do Ensino Médio. Porém, devido às dificuldades em relação a presença contínua deles nas aulas, alguns alunos foram substituídos por alunos do 2º ano. Isso porque os indígenas tinham muita dificuldade para ir à escola.

Dessa forma, 11 alunos eram do 3º ano do Ensino Médio e 4 alunos eram do 2º ano. No total de 15 alunos, 9 eram do sexo masculino e 6 eram do sexo feminino. A faixa etária dos alunos indígenas variava entre 17 e 31 anos de idade.

4.4 Coleta de Dados

Os dados dessa pesquisa foram coletados por meio da observação participante, da análise das cartas, que foram trocadas entre os alunos, e também através da roda de conversa.

4.4.1 Observação participante

A observação participante é um recurso para coleta de dados oriundo da pesquisa etnográfica (SEVERINO, 2007). Por essa razão, é importante enfatizar que, apesar desta pesquisa não se configurar como uma pesquisa etnográfica, nos valem de algumas técnicas desse tipo de pesquisa, para obter parte dos dados, a qual se deu através da inserção no grupo pesquisado e de nossa participação contínua nas atividades do mesmo.

Durante a execução de todo o projeto exploramos os ambientes nos quais foram desenvolvidas as atividades e assim foi possível analisar comportamentos, discursos, formas de perceber o outro e as interações entre os grupos de alunos indígenas e não indígenas. Por exemplo, quando os alunos não indígenas foram convidados para visitarem a aldeia e conhecerem a escola do seu amigo, muitos ficaram ansiosos e, era visível a curiosidade que eles tinham para ter esse primeiro contato com a cultura do outro. Ao chegarem na aldeia, eu

Dessa forma, é relevante compreender que a observação participante “implica a interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo.” (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 279). Assim, o pesquisador precisa estar imerso no grupo pesquisado, observando continuamente para conseguir obter dados que irão contribuir com a sua pesquisa. Nesse sentido,

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2008, p. 103).

Dentro dessa perspectiva, participamos ativamente das atividades desenvolvidas no projeto Troca de Cartas e estivemos imersos no grupo de alunos indígenas e não indígenas. Acompanhamos o desenvolvimento do projeto do começo ao fim.

Durante o projeto fui tutora de um aluno indígena e um não indígena. Assim, eu lia semanalmente as cartas dos alunos e, conversava com eles pessoalmente durante os encontros de tutoria. Com os alunos não indígenas também conversava por WhatsApp, mas, isso já não era possível com os indígenas, pois, os mesmos não possuíam acesso à internet. Em muitos momentos fui na escola dar alguns esclarecimentos e, conversar com os alunos sobre as dificuldades que estávamos enfrentando durante a realização do projeto. Estive presente nas reuniões na escola indígena para auxiliar os alunos na escrita das cartas. Também acompanhei os alunos nas visitas que foram feitas às duas escolas.

Toda essa minha atuação contribuiu para que eu pudesse se aprofundar na compreensão dos impactos do projeto na formação dos alunos que participaram do mesmo. Todo esse trabalho me possibilitou aprender diferentes saberes, a partir de um contato mais rotineiro com

Neste sentido, o pesquisador deve estar atento a todos os passos do grupo pesquisado, para não perder informações importantes que contribuirão com a sua pesquisa. Durante o projeto Troca de Cartas, tentei observar o máximo de situações possíveis para conseguir analisar a pesquisa de maneira mais sistemática e concreta.

É importante destacar ainda, que durante toda a execução do projeto, nós discutíamos sobre as observações que foram feitas em momentos que estávamos trabalhando no desenvolvimento do mesmo. Assim, é válido destacar a importância do grupo do PIBID, das trocas, as conversas que tínhamos, os textos que foram discutidos e todas ações que foram executadas por este grupo. Todo esse envolvimento conjunto no trabalho, nos ajudou a compreender os significados das ações que estavam acontecendo durante a execução do projeto.

É válido destacar ainda que na observação participante é importante que o pesquisador possua um bom relacionamento com os seus interlocutores, uma vez que a relação de confiança é primordial para que o pesquisador seja aceito no grupo e sua presença interfira o mínimo possível na espontaneidade dos pesquisados. Na observação participante o pesquisador deve ter preparo técnico, ou seja, dominar o conteúdo da sua pesquisa e de todos os elementos que fazem parte da sua metodologia de pesquisa. Porém, o pesquisador também precisa ter preparo emocional para conseguir desenvolver a pesquisa sem comprometer o real objetivo dela (RICHARDSON et al., 1999). Desenvolver a observação participante requer uma atenção redobrada do pesquisador, só assim será possível obter dados que dialoguem com o objetivo principal de sua pesquisa.

4.4.2 Cartas trocadas

Um segundo instrumento de coleta de dados desta pesquisa foram as cartas trocadas pelos alunos indígenas e não indígenas ao longo do projeto do PIBID. O projeto foi elaborado

4.4.3 Roda de conversa

Com o intuito de aprofundar e melhor compreender os significados extraídos da análise das cartas trocadas, realizamos uma roda de conversa com parte dos alunos que participaram do projeto. É importante compreender que,

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (MOURA; LIMA, 2014, p. 101).

Dessa forma, a roda de conversa se configura como um instrumento metodológico que contribuiu muito com o desenvolvimento desta pesquisa. Isso porque a partir da conversa com os alunos, foi possível fazer uma análise das suas colocações, questionamentos, contribuindo assim para as reflexões sobre o projeto Troca de Cartas.

O intuito da roda de conversa foi guiar os momentos de discussão por uma questão sistematizada, que teve como objetivo iniciar o diálogo entre os alunos. A partir disso, os alunos tiveram a oportunidade de interagir entre si, conversar uns com os outros, relatar as suas experiências e trocar conhecimentos que foram construídos ao longo do desenvolvimento do projeto Troca de Cartas.

A roda de conversa foi direcionada com nove perguntas tema para iniciar o diálogo (Olhar apêndice II). A partir das perguntas o intuito foi abrir o diálogo e, perceber quais foram as motivações principais que fizeram com que os alunos despertassem o interesse em trocar cartas com pessoas de cultura diferente da sua. Através disso, os alunos apresentaram as suas perspectivas sobre como esse projeto contribuiu para a construção do seu conhecimento e, o

Assim, a roda de conversa procurou desenvolver um diálogo construtivo que proporcionou criar uma conversa informal entre os integrantes do grupo. Partindo assim do princípio de que a interação entre os seus membros é um fator essencial para o bom desenvolvimento desta técnica metodológica, muito presente dentro de pesquisas que se configuram como qualitativas.

4.5 Análise dos Dados

A *análise de conteúdo* foi utilizada para interpretar os discursos das falas dos pesquisados. Neste sentido, através da leitura das cartas foi feita uma análise das falas que foram compartilhadas entre os alunos. É importante destacar que a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 47).

Assim, segundo Bardin (2016) a análise de conteúdo se inicia com a pré-análise dos dados, essa é a fase onde o pesquisador vai organizar todos os dados de maneira sistemática. Nesta fase, a referida autora, apresenta o que ela chama de *leitura flutuante*, que consiste nos primeiros contatos com os documentos que irão ser analisados. Nesta parte, o pesquisador vai reunir os documentos e preparar sistematicamente todo o material que será submetido à análise.

A partir disso, o pesquisador precisa reunir as unidades de significados, conhecidas também como unidades de registro, que emergem dos materiais analisados. Através do agrupamento dessas unidades, será possível chegar ao processo de categorização.

Ao chegar na categorização, o pesquisador precisa estar atento a todas as unidades de

Na última fase da análise de conteúdo, o pesquisador pode a partir das categorias criadas, reuni-las em grandes temas. Assim, várias categorias podem se transformar em apenas um grande tema, facilitando a análise final do pesquisador. Nesta última fase, o objetivo é desvendar o conteúdo que está por trás daquilo que foi apresentado (GOMES, 1994). Nesta pesquisa, essa fase final se configura com as interpretações das falas dos alunos, a partir das categorias que foram criadas por meio do que os mesmos expuseram na escrita das cartas.

Para analisar os dados também utilizamos a observação participante e a roda de conversa, tais técnicas metodológicas complementam a análise das cartas. Tanto a roda de conversa como a observação participante, foram analisadas de forma descritiva.

5 RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos através da análise das cartas, da observação participante, realizadas durante a execução do projeto e sua culminância, e da roda de conversa com os alunos da escola parceira do projeto. Também são destacados nesta seção os desafios de desenvolver uma proposta intercultural.

5.1 O Que Dizem as Cartas

Ao utilizar a análise de conteúdo como metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa e tendo como referência os objetivos da mesma, fiz a leitura das 142 cartas que foram escritas pelos alunos indígenas e pelos não indígenas. A partir dessa leitura, consegui identificar diversas unidades de significados (frases das cartas) e, com o agrupamento dessas unidades por similaridade, emergiram algumas categorias que foram essenciais para a análise completa das cartas. Depois de todo esse procedimento, agrupei também por similaridade as categorias que deram origem a 4 grandes temas. No quadro abaixo são apresentados os quatro grandes temas com suas respectivas categorias:

Quadro 01: Grandes Temas e Suas Respectivas Categorias.

GRANDES TEMAS	CATEGORIAS
Imagem do outro	Características físicas
	Costumes cultura e modo de vida
	Personalidade

	Músicas
	Danças
	Esportes
	Tipos de roupa
	Festas, rituais e brincadeiras
Rompendo Estereótipos	Conhecendo e aprendendo com o outro
	Mudando a visão do outro
	Gostos comuns

Fonte: Márcia de Sousa (2018).

Primeiro dado relevante a destacar foi que os alunos indígenas escreveram bem menos cartas que os alunos não indígenas. Isso aconteceu devido ao fato de que os alunos indígenas faltavam muito nas aulas e também por a maior parte deles não se sentir seguro de escrever a carta sozinho, devido à dificuldade com a escrita do português, já que esta não é sua língua materna, e também por eles terem uma tradição oral e não escrita. Vale destacar, ainda, que os Apinayés aprendem na escola inicialmente a sua língua materna e somente a partir do 4º ano eles começam a aprender o português (ALBUQUERQUE, 2011).

As dificuldades de aprendizado dos povos indígenas, sobre compreender os saberes presentes na cultura ocidental, não devem ser questionadas a partir da nossa própria lógica de como a educação precisa ser desenvolvida, mas, deve-se partir da lógica de que estamos trabalhando com uma cultura totalmente distinta da que estamos acostumados a conviver e, que a mesma possui as suas características peculiares. O primeiro passo, como já enfatizado, é conhecer para depois saber de que meios utilizar para desenvolver a prática educacional em um contexto dessemelhante ao vivido diariamente.

Quadro 02: Grande tema Imagem do outro

	CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	
		Indígenas	Não indígenas
Imagem do outro	Características físicas	<p>“Você tem pele branca, ou preto morena.”</p> <p>“Eu imagino que você seja alto e branco.”</p> <p>“Eu imagino que minha amiga é alta ou baixa, ou loira ou morena.”</p>	<p>“Eu te imagino de cabelos lisos, olhos puxados de estatura média.”</p> <p>“Já imaginei você como um homem baixinho e com o cabelo curto e espetado.”</p> <p>“Te imagino com cabelos pretos e lisos de pele morena, uma pessoa de estatura média.”</p>
	Costumes cultura e modo de vida	<p>“Acho que você vive na cidade, que sua vida é corrida, estuda e trabalha.”</p> <p>“Imagino que minha amiga também joga bola.”</p>	<p>“Ao pensar um pouco no ambiente que sempre viveram vejo vocês bem à vontade, exemplo, sem vestimentas, em seus belos rios ou lagos além de vivenciarem com diversos animais.”</p> <p>“Imagino que você estude e more numa casa de barro com palha, acho que você mora com seus pais e irmãos, tendo contato constante com a natureza e os animais.”</p> <p>“Imagino que você também viva com uma família grande, não sei se é um estereótipo, mas</p>

		pouco da fala sua saber se você é brincalhão ou tímida se bem ou mal e etc.”	
	Escola	“Depois de ter conhecido a sua escola, vejo que sua escola é muito bonita. Eu achei muito interessante que tinha uma quadra dentro da escola e também os laboratórios como o de biologia por possuir objetos do corpo humano.”	“Eu achava antes de conhecer a sua escola que não havia computadores e outras coisas, mas, depois de conhecer a sua aldeia e sua escola a minha visão sobre você mudou. Porque a sua escola já está bem estruturada com biblioteca, vários livros já têm certas matérias, computadores, sala de informática.”

Fonte: Márcia de Sousa (2018).

A categoria *características físicas* nos faz refletir sobre que leitura os alunos não indígenas fazem dos indígenas e vice-versa, no que tange aos traços físicos. Inicialmente é importante destacar que houve 04 unidades de significado atribuídas pelos alunos indígenas e 09 pelos alunos não indígenas. A partir disso, questiona-se o porquê dos alunos indígenas apresentarem menos impressões prévias do outro. Uma primeira explicação possível está atrelada ao menor número de cartas de alunos não indígenas, o que implica na menor quantidade de escrita e, conseqüentemente, unidades de significado.

É importante destacar ainda que durante o auxílio à escrita das cartas dos indígenas, em vários momentos tivemos que direcionar o que eles poderiam escrever. Isso por que eles eram muito tímidos e tinham muita dificuldade para se comunicar com os tutores. Ao estimulá-los a imaginar o outro, percebemos que os alunos indígenas tiveram certa dificuldade, talvez por timidez, ou por medo de se arriscarem a dizer como seria o outro, ou por receio de escreverem algo que poderia ser considerado como equivocado, ou ainda por não verem sentido nessa proposta. Não temos como afirmar ao certo a razão da resistência, porém, foi possível constata-

todos os alunos não indígenas imaginaram elementos parecidos sobre o outro que é diferente da sua cultura? Podemos concluir, de acordo com o que foi analisado, que essas concepções que os alunos não indígenas possuem dos alunos indígenas corroboram bastante com uma pesquisa realizada por Moreira (2013), onde ele afirma que as impressões sobre os indígenas colocadas pelos alunos de sua pesquisa “vêm dos livros didáticos, da literatura ou de suas ausências na sala de aula. É importante destacar que vem também, de acordo com a própria menção dos alunos, da TV (programas, novelas ou filmes), que contribui para reforçar esse imaginário.” (MOREIRA, 2013, p. 184).

A imagem do não indígena, por sua vez, não é estereotipada nos meios de comunicação e livros didáticos da forma como ocorre com os índios. Vale ressaltar nessa compreensão, ainda, que os meios de comunicação e livros didáticos são elaborados por não indígenas, portanto as concepções dos indígenas raramente são apresentadas a partir de suas próprias perspectivas.

É possível compreender que a imagem que os alunos não indígenas possuem dos indígenas é construída também a partir do que é trabalhado nas escolas pelo livro didático. Como também pelo que os alunos veem na mídia. A partir disso, cria-se determinada imagem de como os indígenas são e isso vai se reproduzindo e sendo internalizado nos indivíduos.

Um dos alunos indígenas relatou nas cartas que imaginava o seu amigo como alto e branco. Essa percepção inicial talvez surgiu pelo fato dos não indígenas serem vistos pelos indígenas como pessoas de pele branca. Isso por que “branco” já é uma expressão usada pelos próprios indígenas para descrever as pessoas que não são indígenas. Talvez, na percepção desse indígena, os não indígenas, ou a maior parte deles, fossem de pele branca. Isso por causa de todo o histórico que surge desde os primeiros anos da colonização, onde os portugueses eram brancos e estes, exploraram a população indígena.

A categoria *costumes cultura e modo de vida*, traz uma discussão que precisa ser destacada. Inicialmente é importante enfatizar que os alunos indígenas apresentaram apenas 6

indígena descreveu que imaginava que sua amiga jogava bola. Os outros alunos não trouxeram essas concepções do outro.

Em muitos momentos, nas cartas dos alunos não indígenas, é visível perceber os equívocos que até hoje existem sobre os povos indígenas. Isso dialoga com o que José de Ribamar Bessa Freire discute em seu texto “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”, onde ele traz os equívocos que são mais frequentes na sociedade em relação a estes povos. Um desses equívocos presente nas cartas é o de culturas congeladas

Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós (FREIRE, 2000, p. 12).

Muitos alunos antes do desenvolvimento do projeto tinham essa visão estereotipada dos índios, mas, no decorrer do projeto, foram desconstruindo parte dessas ideias equivocadas, o que era inclusive um dos objetivos da realização do projeto.

A imagem do índio congelado no tempo, perpassava pela cabeça de alguns alunos. Foi possível perceber isso tanto nas cartas como também na reação dos mesmos ao chegarem na aldeia. Como destaca Freire (2000), quando os índios passam a utilizar os recursos da cultura urbana, sempre a sociedade cria a ideia de que eles já não são mais índios, que eles perderam a sua cultura por não se enquadrarem mais na visão estereotipada do índio nu, de arco e flecha na mão.

O preconceito contra os indígenas é tão marcante que a sociedade os julga quando eles mudam seu modo de viver, ao terem acesso a recursos que não são diretamente provenientes da sua cultura. Assim, eles são vistos como povos que estão deixando de ser índios por terem contato com outras culturas e estarem mudando. Mas, ninguém imagina que vai deixar de ser

Nessa unidade de significado é possível perceber a curiosidade da aluna indígena para conhecer o seu respectivo amigo e, a partir disso, saber se ele é uma pessoa boa ou ruim. Talvez isso se configure dessa forma, pelo fato da cultura ocidental, desde os primeiros contatos com os indígenas, apresentarem percepções ruins ao explorá-los e não permitirem a existência de uma troca intercultural entre os dois grupos.

Assim, os indígenas podem imaginar que o branco não é bom, pois isso emerge desde o princípio de tudo, onde a exploração foi intensa. O contato com o outro é essencial, porém, “[...] as vezes essas formas de contato são conflituosas, violentas.” (FREIRE, 2000. p. 13). Dessa forma, contatos como o que propusemos por meio do projeto PIBID são essenciais para que haja uma mudança e, a partir dela, seja possível transformar essa exploração em um diálogo construtivo entre culturas diferentes.

A categoria *Escola* também nos apresenta algumas informações relevantes. Os alunos indígenas, nas cartas, elogiaram a escola do seu amigo e disseram que queriam que na sua escola tivesse também uma quadra e uma rádio escolar. Já os alunos não indígenas, apresentaram muitas surpresas em relação a escola dos indígenas. Alguns deles relataram nas cartas que se surpreenderam pelo fato da escola indígena possuir computadores, pois eles imaginavam que não teriam computadores na aldeia. Esta é uma informação interessante, pois mostra que as pessoas ainda têm aquela visão de que na aldeia não existe acesso à tecnologia, e que os indígenas vivem congelados no tempo, como afirma Bessa Freire (2002). Um dos alunos também relatou que se surpreendeu porque os indígenas também estudam a matéria Inglês, ele imaginava que eles não tinham acesso a esta língua.

Assim, este grande tema trouxe algumas reflexões que são importantes para compreendermos de que forma cada grupo traz suas representações sobre o outro. Neste sentido, é visível perceber as diferenças nas percepções do grupo dos alunos indígenas e do grupo dos alunos não indígenas. Foi possível notar o quanto os alunos não indígenas trouxeram

5.1.2 Expectativas

Este grande tema aborda quais as expectativas que os alunos indígenas e não indígenas apresentaram nas cartas sobre os seus amigos correspondentes. Os alunos descreveram o que eles esperavam que os seus amigos pudessem apresentá-los através da troca de cartas. Em relação ao conhecimento da cultura do outro, a amizade que muitos desejaram desenvolver e o encontro dos pares que foi muito esperado por todos os participantes do projeto.

Quadro 03: Grande tema Expectativas

	CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	
		Indígenas	Não indígenas
Expectativas	Aprendendo a conhecer a cultura do outro	“Gostaria muito de conhecer o esporte praticado pela cultura do meu amigo.”	“Eu particularmente estou muito ansioso para te conhecer e conhecer um pouco da sua cultura.”
		“Meu desejo é conhecer minha amiga ou amigo aprender um pouco da fala sua.”	“Queria poder ir à aldeia mais vezes para conhecer sua rotina de estudos, e para ver como é. Queria conhecer mais sobre a sua cultura.”
	Estabelecimento de laços (amizade)	“Minha futura amiga, partiu amigos para sempre.”	“Que possamos ser bons amigos.”
	Encontro	“Eu quero te conhecer pessoalmente.”	“Tô ansiosa pelo nosso encontro, acredito que possa ser muito produtivo para todos.”

Fonte: Márcia de Sousa (2018)

É muito importante o estabelecimento do diálogo para que seja possível compreender o outro. Nos trechos apresentados no quadro 3, percebemos o interesse dos alunos pelo conhecimento do seu amigo e este é um passo inicial para que seja possível construir relações sociais que respeitem as diferenças culturais. Cada grupo social executa tarefas iguais de forma diferente. Cada um tem a sua própria maneira de viver em sociedade, e conhecer essas formas variadas de viver no mundo, é uma etapa importante para que o etnocentrismo não continue a ser reproduzido. Como afirma Rodrigues (2013),

Não é de estranhar que quanto mais cedo estiverem habituadas a ouvir, a falar e a pensar sobre as diferenças e semelhanças, mais aptas estarão a conhecer-se a si mesmas e aos outros. Quanto mais habituadas estiverem a ver exemplos das múltiplas formas de executar as mesmas atividades, mais fácil se tornará de aceitarem a variedade como normal (RODRIGUES, 2013, p. 6).

Dentro desse contexto, por meio da troca de cartas, os alunos indígenas e não indígenas tiveram essa oportunidade de conhecer o outro para estabelecer um diálogo e criar uma relação concreta. O projeto buscou promover o conhecimento de uns com os outros, mesmo que parcial, e também buscou concretizar relações que foram importantes para o desenvolvimento da interculturalidade.

É importante estabelecer relações com outras culturas para que se possa conhecer, essas relações também podem acontecer a distância. Como por exemplo, através das informações estabelecidas sobre outras culturas, por meio da leitura, da mídia e etc. Mas, sempre com o olhar atento e crítico, não acreditando em qualquer informação, mas sim buscando cada vez mais o conhecimento sobre outras culturas. “Sem dúvida que para além de se conhecerem diferentes culturas, há necessidade de promovermos relações entre essas culturas, só assim, conseguiremos uma educação multi e intercultural.” (RODRIGUES, 2013, p. 25). O Brasil é um país constituído pela multiculturalidade, pois há diversas culturas diferentes entre si, e esse fator mostra o quanto a interculturalidade é fundamental na educação inicial do país.

de pré-conceitos internalizados há bastante tempo tanto pelos indígenas como também pelos não indígenas.

Um dos alunos indígenas relatou nas cartas que iria ser o “melhor amigo” possível, para o seu correspondente. Outro relatou que gostaria de se tornar amigo “para sempre” do não indígena com o qual trocou as cartas. Assim, é possível notar o quanto os indígenas estavam interessados em estabelecer laços de amizade contínuos com os não indígenas. Isso contribuiu muito para que a interculturalidade realmente seja possível de acontecer entre os dois grupos. Um dos alunos indígenas relatou também que nunca havia “trocado cartas com um branco”, e que ele gostou muito de participar deste processo. Dessa maneira, podemos ver o quanto o projeto contribuiu para que houvesse a possibilidade de uma relação entre duas culturas, o que é possível se estabelecer para além do projeto.

Dentro desta categoria, percebemos que os alunos realmente deram importância para o seu correspondente das cartas, isso foi possível notar quando os alunos mostraram interesse por se tornarem amigos, até mesmo depois da realização do projeto. Isso foi uma das ações que essa troca possibilitou, a relação de amizade entre culturas diferentes. Os não indígenas também mostraram esse interesse, de se tornarem amigos do seu correspondente. Relataram que até queriam jogar futebol com o seu amigo, já que esse é um esporte praticado pelas duas culturas.

Todavia, não é possível saber se esses laços de amizade permaneceram até mesmo depois da realização do projeto, tendo em vista que a aldeia é um pouco distante da cidade de Tocantinópolis, o que pode também distanciar as duas culturas. Através disso, é possível notar a importância de propostas interculturais como esta, que não existam por apenas um período de tempo, mas, que perdurem dentro da Educação Básica. Dessa forma, quem sabe, os laços de amizade podem se fortalecer, e realmente permanecerem por muito tempo.

A categoria *Encontro* apareceu nas unidades de significados dos dois grupos. Os alunos sempre expressaram a vontade de conhecer o seu amigo, não apenas nas cartas, como também

o seu amigo pessoalmente. Porém, foi possível perceber que os indígenas são bastante reservados, e sempre sucintos quando escreviam as cartas. Nem sempre eles expressavam muitas impressões, desejos ou vontades em suas cartas.

Através dessa experiência, percebemos o quanto a lógica cultural de cada grupo do projeto é distinta. Os alunos não indígenas desde o início agiam espontaneamente e conversavam bastante. Sempre expressando o seu desejo de entrar em contato com o seu amigo pessoalmente. Porém, os indígenas agiam totalmente diferente e só diziam algo quando perguntávamos a eles. Assim, aprendemos que cada grupo social possui as suas especificidades e, através do que vivemos, tornou-se possível compreender essa realidade.

Este grande tema nos possibilitou as reflexões que foram apresentadas acima, a partir das quais foi possível conhecer como eram as expectativas criadas pelos dois grupos, através da inserção dos mesmos no projeto. Neste sentido, compreendemos que tais expectativas são importantes para conhecermos melhor cada realidade social que se apresentou através da troca de cartas. O conhecimento, o estabelecimento de laços e o encontro que foram todos especificados pelos dois grupos, traduzem as expectativas mais marcantes que foram apresentadas pelos alunos nas cartas. As mesmas contribuem para a nossa compreensão de como essas relações vão se construindo, a partir do que se espera inicialmente ao se participar de um projeto como este.

5.1.3 Elementos culturais e gostos

O grande tema *Elementos culturais e gostos* trouxe uma gama de aspectos específicos de cada cultura e promoveu o compartilhamento de experiências culturais entre os dois grupos que participaram do projeto. Dessa forma, tanto os alunos indígenas como os não indígenas tiveram a oportunidade de compartilhar com o seu amigo sobre a sua cultura, seus gostos, seus

Quadro 04: Grande tema *Elementos culturais e gostos*

	CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	
		Indígenas	Não indígenas
Elementos culturais e gostos	Tipos de comida	<p>“Nas festas eu costumo comer <i>paparuto</i>, que é uma mistura de carne com mandioca.”</p> <p>“Gosto de arroz, feijão salada e frutas.”</p> <p>“Na nossa festa nós índios comemos a mesma comida de vocês, mas não todo dia. Às vezes a gente come arroz, feijão ou carne.”</p>	<p>“De onde eu venho o pessoal ama tapioca no café da manhã ou até mesmo um cuscuz.”</p> <p>“Minhas comidas preferidas são todas que contém frango.”</p>
	Língua	<p>“Eu aprendi a nossa língua indígena, que a primeira que eu falava era a nossa língua indígena. Aprendi a falar português só com 11 anos.”</p>	<p>“Uma coisa que eu gostaria que tivesse na minha escola, é o ensino da língua apinajé, que me interessa bastante e penso e, aprender.”</p> <p>“Queria que tivéssemos aulas sobre a língua de vocês.”</p>
	Pinturas	<p>“Já é nosso costume se pintar, a cara e pintura corporal, essa já é o ritual apinajé.”</p> <p>“Eu costumo me pintar só quando tem festa na aldeia.”</p> <p>“A escola é pintada com as cores da minha tribo. vermelho e</p>	<p>“Gostaria de ver como são feitas as pinturas indígenas.”</p>

	Danças	<p>“Na minha aldeia tem festas culturais como a dança no pátio e a dança que ocorre depois da corrida de toras.”</p> <p>“Gosto de dançar forró.”</p> <p>“Na festa das toras tem uma dança que é chamada de dança em grupo.”</p>	<p>“Aqui tem vários eventos que nós mesmos fazemos todos os anos tem um evento que eu amo que é o fest dance onde um grupo de alunos se reúnem e fazem uma apresentação de dança.”</p> <p>“Gosto muito de dançar, sou apaixonada por dança.”</p> <p>“Gosto de dançar e de apresentar em público.”</p>
	Esportes	<p>“Uma das coisas que eu gosto de fazer é jogar bola, desde os 14 anos comecei a participar do Jets.”</p> <p>“Mas eu gosto também de jogar futebol, jogamos futebol em várias aldeias, porém eu gosto mesmo é da corrida de tora.”</p> <p>“Jogamos futebol misturados, homens e mulheres.”</p>	<p>“Sem esquecer que é bem legal de vez enquanto bater uma bolinha.”</p> <p>“Sou apaixonado por futebol, não gosto muito de outro esporte, me identifico só com o futebol.”</p> <p>“Gosto de jogar bola, gosto de tudo um pouco.”</p>
	Tipos de roupa	<p>“Eu gosto de usar roupas, camisa e calça.”</p> <p>“Gosto de usar vestido.”</p> <p>“Eu gosto de vestimentas camisa e short, não gosto de usar calças.”</p>	<p>“Nossas roupas do dia a dia são de tecido não muito quente porque o calor é enorme.”</p> <p>“Gosto de usar qualquer tipo de roupa, não tenho preconceito em relação a isso.”</p>
		“Na aldeia onde mora, acontece	

	<p>da noite. Todos juntos fazem a cerimônia no pátio.”</p> <p>“Quando nós chega na estrada, para aldeia fechar com o pau de 15 metros, para que os carros não passem pela gente sem revista. Quando alguém traz cachaça para a aldeia nós toma deles para derramar. Porque para o bem da saúde deles, porque cachaça mata, destrói vidas dos casais, brigam enfim. E também não deixamos os brancos estranhos saber porque eles entram para vender drogas quer casar com índia, quer morar dentro da aldeia, nós não aceitamos isso. Então as vezes as pessoas que traz cachaça ameaça muito com espingarda, faca, morte, enfim. Mas nós não temos medo, prender eles no trabalho voluntário a gente vai 11 horas volta as 5 horas.”</p>	<p>vem junho com as quadrilhas e julho que é o mês das praias e férias, na minha religião também tem os festejos.”</p> <p>“Nas festividades de fim de ano quando minha família se reúne, é muito divertido, pois sempre fazemos um grande churrasco, e como todos são muito animados, passam a noite toda dançando forró. É algo simples que virou costume na minha família.”</p>
--	--	---

Fonte: Márcia de Sousa (2018).

A categoria *Tipos de comida* expressa as variadas formas de preferências culinárias entre as duas culturas. Os alunos não indígenas trouxeram poucas unidades de significado referentes aos tipos de comida presentes em sua cultura. Já os alunos indígenas trouxeram mais informações em relação a essa categoria. Esse é um dado interessante, porque até então os não indígenas estavam sempre apresentando mais unidades de significado do que os indígenas e, já nesta categoria os indígenas que apresentaram um número maior de significados.

A comida típica mais apresentada pelos indígenas foi uma que é a “mistura de macaxeira com carne”. Praticamente todos falaram desse tipo de comida e expressaram o quanto gostam dela. Eles afirmaram também que ela é feita na maioria das vezes quando tem alguma festa, ou ritual na aldeia. Então, no encerramento eles preparam essa comida e se confraternizam entre si.

É interessante enfatizar que em uma das unidades de significado apresentada pelos alunos indígenas eles destacaram que gostam de feijão, arroz e salada. Essa é uma informação importante para que os alunos não indígenas quebrem o estereótipo de que os índios só comem coisas exóticas, diferentes, que não tem nada a ver com a sua cultura. A partir dessa informação se abre um leque de oportunidades, onde será possível perceber realmente o outro e compreender que ele não é tão diferente assim, como se imaginava antes de conhecê-lo.

Na categoria *Língua*, um dos alunos indígenas relatou nas cartas que primeiro aprendeu a sua língua materna e aprendeu a falar português apenas com 11 anos de idade. Dessa forma, como já foi destacado anteriormente, é possível compreender porque os indígenas ainda têm muitas dificuldades com o português, pois eles demoram ter acesso a essa língua. Mas, apesar disso, eles conseguem se comunicar nas duas línguas e isso é muito importante para articular tanto a preservação de sua cultura como a comunicação com os não indígenas. Daí a relevante importância do ensino bilíngue.

Vale problematizar, contudo, que dado o processo histórico de colonização, espera-se do índio que este aprenda o português ao passo que pouco, ou nada, se evidencia de preocupação para que os não indígenas aprendam os diversos idiomas indígenas. No sentido dessa problematização, alguns alunos não indígenas relataram que desejam muito aprender a Língua Indígena Apinayé, pois eles disseram que essa língua os interessa bastante. Um dos alunos até relatou que seria muito interessante se as escolas da cidade ensinassem essa língua, pois assim os cidadãos se tornariam mais próximos dos indígenas.

A categoria *Pinturas* apresenta mais unidades de significado dos indígenas, que relatam nas cartas sobre as pinturas desenvolvidas na sua cultura. Alguns alunos indígenas enfatizaram que a pintura já é um costume da sua cultura, e alguns costumam se pintar apenas quando há alguma festa na aldeia. Eles disseram que utilizam tinta de jenipapo e urucum para pintarem tanto o rosto como o corpo também. Eles destacaram que gostam bastante de se pintar, pois isso é uma tradição que vem de muito tempo atrás. Uma tradição que foi passada de geração a geração até chegar nos dias de hoje.

Os indígenas destacaram em suas cartas que a Escola Indígena Mãtyk é pintada com as cores da tribo Apinayé, vermelho e preto. Assim, é possível perceber o quanto a pintura é um elemento cultural importante para os indígenas Apinayé. Alguns alunos não indígenas destacaram em suas cartas que eles estavam curiosos para saber como eram feitas as pinturas indígenas. Às vezes, os indígenas são vistos como povos exóticos e se cria uma curiosidade enorme para conhecer o diferente.

A partir disso, é importante compreender que as pinturas indígenas não são apenas pinturas sem sentido algum. Isso corrobora muito com o que Ribeiro (2012) destaca, ele coloca que

A pintura corporal para os índios tem sentidos diversos, não somente na vaidade, ou na busca pela estética perfeita, mas pelos valores que são considerados e transmitidos através desta arte. Entre muitas tribos a pintura corporal é utilizada como uma forma de distinguir a divisão interna dentro de uma determinada sociedade indígena, como uma forma de indicar os grupos sociais nela existentes, embora existam tribos que utilizam a pintura corporal segundo suas preferências (RIBEIRO, 2012, p. 15).

Assim, as pinturas indígenas não podem ser vistas apenas como exóticas, como se elas não expressassem nenhum sentido. Desse modo, é importante conhecer de forma mais aprofundada a cultura dos povos indígenas Apinayé, de acordo com suas especificidades, para que seja possível compreender os significados que permeiam por toda aquela cultura.

Na categoria *Músicas*, alguns alunos indígenas afirmaram que gostavam de ouvir músicas evangélicas e, de certa forma, essa foi uma informação que surpreendeu os alunos não indígenas. Os indígenas relataram também que gostam de ouvir músicas sertanejas, forró e também músicas que são próprias da cultura deles. Assim, podemos notar que os indígenas possuem acesso a músicas de outras culturas, porém, isso não significa que eles perderam a sua própria cultura, como muitas pessoas acreditam.

Os alunos não indígenas relataram que gostam de vários tipos de músicas, e também destacaram que gostam de músicas internacionais. Assim, é possível compreender que os dois grupos de alunos costumam ouvir músicas que estão mais presentes na sua cultura e, também músicas que provêm de outras culturas. Essa é uma informação importante para que possamos compreender o quanto os alunos indígenas e os não indígenas possuem características em comum. Isso porque muitas pessoas acreditam que esses dois grupos são totalmente diferentes entre si, e quando se vê alguma semelhança entre eles, existe certa estranheza por parte principalmente dos não indígenas.

Na categoria *Danças* alguns alunos não indígenas expressaram que gostam bastante de dançar. Essa é uma característica de sua cultura que é bem marcante. Alguns disseram que gostam de apresentar em público. Porém, eles não relataram nenhuma dança específica da sua cultura, apenas expressaram o seu gosto pela dança e também relataram sobre o *fest dance*, que é um evento que os alunos não indígenas mesmos organizam, e nesse dia eles apresentam vários tipos de danças.

Já os alunos indígenas se referiram a uma dança no pátio que eles costumam desenvolver nos rituais de sua cultura. E também se referiram a uma dança que acontece normalmente depois da corrida de toras. Um dos alunos relatou que gosta de dançar forró, essa é uma informação que mostra que os indígenas também se utilizam da cultura ocidental e isso não quer dizer que eles deixaram de ser índios (FREIRE, 2002). Eles também relataram que tem uma dança na

também o seu gosto pelo futebol. Este foi o esporte que mais apareceu nas cartas tanto dos indígenas como dos não indígenas.

É interessante compreender que o futebol foi incorporado pelos indígenas, dentro de um processo civilizador. Esse esporte foi utilizado para promover um tipo de educação aos indígenas, para fazer com que eles fossem “disciplinados” de acordo com a forma de vida moderna atendendo assim aos interesses dominantes (ALMEIDA, 2014). Dessa forma, os indígenas acabaram incorporando o futebol e, hoje em dia esse esporte é muito presente na cultura deles. “O futebol foi apropriado pelos indígenas, constituindo-se como um tempo-espaço de interações sociais.” (ALMEIDA, 2014, p. 245).

Em uma das unidades de significado obtivemos a informação de que, entre os indígenas, o futebol costuma ser jogado por homens e mulheres em um mesmo time. Esse é um elemento importante e nos leva a pensar que os indígenas possuem divisões de gênero em outras dinâmicas de sua cultura, porém, no futebol isso não foi incorporado com a mesma intensidade que se observa entre os não indígenas.

Na cultura proveniente do ocidente, percebemos que existe uma divisão entre homens e mulheres no futebol. Compreender essa relação vertical entre as culturas é muito importante para que possamos olhar o outro com outros olhos. Para que assim seja possível aprender a compreender o outro apesar de suas diferenças.

Na categoria *Tipos de roupa*, os indígenas expressaram nas cartas que gostavam de usar shorts, calças e camisas. Essa é uma informação que contribui muito para a desmistificação de preconceitos. Isso porque a sociedade tem a imagem do índio congelado, como destaca Freire (2000), onde os mesmos vivem na floresta apenas nus, sem usar nenhuma vestimenta.

Os alunos não indígenas também expressaram nas cartas os tipos de roupas que eles costumavam a usar no seu dia a dia. Essa troca foi importante para que os dois grupos percebessem as características comuns em relação aos seus gostos por roupas e, essa

temáticas pedimos para que eles falassem um pouco de sua cultura e praticamente todos os alunos indígenas citaram esse ritual.

A descrição nas cartas desse ritual contribuiu muito para que os alunos não indígenas conhecessem melhor como a cultura indígena apinajé funciona. E, a partir disso, foi possível que os alunos não indígenas entendessem que a cultura do seu amigo ainda continuava viva, apesar de todas as apropriações que os indígenas fizeram da cultura ocidental. Esse diálogo intercultural contribui para que se passe a pensar sobre os indígenas de uma outra forma, que seja mais realista e menos preconceituosa.

Um dos alunos indígenas trouxe uma informação interessante, ele afirmou que a brincadeira típica que ele mais gosta é “andar de perna de pau”. Outro falou da brincadeira de roda. Essas são brincadeiras que também foram muito presentes na cultura dos alunos não indígenas. Dessa forma, é notório compreender que aquela visão de que os índios fazem apenas coisas muito exóticas é equivocada, já que através desse projeto conseguimos perceber várias coisas que os dois grupos de alunos desenvolvem, como por exemplo o futebol. “Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes.” (LUCIANO, 2006, p. 49).

Um dos alunos indígenas trouxe um relato muito interessante. Ele destacou em uma das cartas, que quando chega 11 horas do dia ele vai para a estrada com os seus parceiros de segurança que são chamados na cultura apinajé de *jovens guerreiros*. Ele relatou que levam celular para registrar os momentos e também fazer vídeos.

Em uma das cartas, um dos alunos indígenas relatou que quando alguém leva cachaça para a aldeia, eles tomam e a derramam. E ainda registram isso em vídeos e fotos. Essa é uma característica cultural dos indígenas Apinayé que mostra o quanto a cultura desses povos continua viva, pois muitas pessoas imaginam que pelo fato dos indígenas se utilizarem das coisas, que não são provenientes de sua cultura, eles estão perdendo a sua. Porém, eles utilizam

Por meio dessas informações apresentadas no grande tema elementos culturais e gostos, foi possível que os dois grupos tivessem acesso às informações sobre como seria a cultura do outro. Já que essa era uma curiosidade que foi despertada desde o início do projeto. Assim, esse grande tema trouxe as principais características culturais dos alunos indígenas e dos não indígenas, apresentando as nuances destacadas pelos dois grupos.

5.1.4 Rompendo estereótipos

O grande tema *Rompendo estereótipos* traz importantes discussões sobre a interculturalidade. A partir do mesmo, será possível compreender as possibilidades de desmistificação de preconceitos que se apresentaram durante o desenvolvimento do projeto Troca de Cartas.

Quadro 05: Grande tema Rompendo estereótipos

	CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	
		Indígenas	Não indígenas
Rompendo estereótipos	Conhecendo e aprendendo com o outro	<p>“Gostei muito de te conhecer, pois a partir das cartas pude conhecer mais sobre a cultura sua.”</p> <p>“Durante a nossa troca de cartas pude conhecer você melhor.”</p> <p>“Durante a nossa troca de cartas pude conhecer mais sobre a cultura sua.”</p>	<p>“Por conta das cartas que trocamos pude conhecer um pouco do seu cotidiano, das tradições, relações e como é na aldeia.”</p> <p>“Essa experiência é algo que vou levar para o resto da vida, foi incrível aprender um pouco da cultura Apinajé com um Apinajé.”</p> <p>“Eu nunca tinha ido em uma aldeia indígena, foi muito interessante.”</p>

	Gostos comuns	“Temos algo em comum também gosto de futebol e açaí.”	Não houve unidades de significados por parte dos não indígenas.
--	---------------	---	---

Fonte: Márcia de Sousa (2018).

Na categoria *Conhecendo e aprendendo com o outro*, os alunos indígenas expressaram nas cartas que com a participação no projeto tiveram a oportunidade de conhecer e entender melhor a cultura do seu amigo correspondente. Os alunos não indígenas relataram nas cartas que depois que foram na aldeia e conheceram a escola indígena, passaram a pensar de uma outra forma sobre ela. Relataram também que a partir dessa experiência eles tiveram a oportunidade de conhecer o cotidiano, as tradições, e o ambiente onde o seu amigo vive.

Alguns alunos nunca tinham ido a uma aldeia e relataram que gostaram bastante de conhecer uma. As aldeias são bem próximas da cidade de Tocantinópolis, mas a maioria dos cidadãos nunca visitaram uma e “sem dúvida existem gerações de tocaninopolinos que nunca colocaram o pé no território indígena, mesmo esse estando a pouco mais de quinze quilômetros da cidade.” (DEMARCHI; MORAIS, 2015, p. 13). Recordo que a avó de uma das alunas não indígenas não queria deixar que ela participasse da visita à aldeia achando que os indígenas pudessem fazer algo com sua neta. Esse é um receio presente na maioria dos cidadãos de Tocantinópolis.

Assim, o desenvolvimento do projeto foi uma importante oportunidade para que os alunos que não conheciam uma aldeia pudessem conhecer e, a partir disso aprender sobre a cultura de um outro povo e saber que eles não precisavam ter medo dos indígenas. Por meio disso, torna-se possível a concretização de um novo tipo de conhecimento que vá além dos

mundo da escola. É crucial a contribuição desse projeto para o desenvolvimento educacional

alunos relataram que aprenderam várias coisas com os indígenas, e principalmente que eles não eram os povos congelados no tempo que muitos imaginavam ser.

Os alunos indígenas relataram que puderam conhecer melhor o seu amigo a partir das cartas, e que aprenderam mais sobre a cultura dos não indígenas. Essa troca de cartas entre os dois grupos proporcionou o acesso de ambos os lados a conhecimentos que talvez eles não conseguiriam obter sem esse contato mais direto com pessoas de um contexto social diferente do seu.

Na categoria *Mudando a visão do outro*, existem duas unidades de significado dos indígenas que realmente quebram estereótipos. Em uma das cartas um dos alunos indígenas relatou que a sua casa era “construída”, no sentido de ser feita de tijolos. Essa informação muda muita coisa dentro dessa relação entre duas culturas distintas, por que a maioria das pessoas pensam que a casa dos indígenas é somente de barro e palha e quando um deles traz essa informação há uma quebra desse raciocínio totalmente equivocado. Apesar das grandes transformações culturais que ocorreram dentro da cultura indígena, muitas pessoas ainda permanecem com a mesma visão sobre esses povos, como se eles nunca mudassem e permanecessem estáticos. Porém, toda cultura é dinâmica e está em constante modificação (LARARIA, 2001).

Uma outra fala dos indígenas também contribui para a quebra de estereótipos. Um deles relatou que caça para se alimentar, mas também compra comida no mercado como arroz e feijão. Essa informação traz uma outra percepção dos indígenas, pois na maioria das vezes se imagina que eles vivem apenas da caça e pesca e que comem apenas coisas exóticas. Mas, nessa unidade de significado, eles mostram que nada é como se imagina. Atualmente eles se apropriaram do dinheiro e das coisas da cidade, então eles comem a comida proveniente da cultura ocidental, não apenas aquelas que são provenientes da sua própria cultura.

Um dos alunos não indígenas relatou na carta que essa diversidade que o mesmo

Essa informação mostra que duas culturas distintas podem sim ter gostos comuns. Interessante enfatizar ainda que o futebol é um esporte típico da cultura ocidental, mas os indígenas se apropriaram desse esporte, como já foi destacado antes. Esse fato é muito interessante, pois mostra as formas de interações que podem existir entre duas culturas diferentes a partir de gostos comuns. As interações entre culturas são muito relevantes para o desenvolvimento de uma dinâmica intercultural. Como coloca Luciano (2006),

Fazem parte de qualquer dinâmica cultural os intercâmbios e as interações com outras culturas, quando acontecem perdas e ganhos de elementos culturais, inclusive biológicos, mas que não resultam em perdas das identidades em interação. Dito de outra forma, não existe cultura estática e pura, ela é sempre o resultado de interações e trocas de experiências e modos de vida entre indivíduos e grupos sociais (LUCIANO, 2006, p. 50).

Neste sentido, é possível compreender que apesar de cada cultura possuir as suas especificidades, as relações entre elas são essenciais para o seu desenvolvimento, e mostra que nenhuma cultura permanece estática. Cada cultura necessita de interações com outras culturas e, a partir disso, elas vão se resignificando. A troca de experiências é muito importante para que as culturas se modifiquem. As transformações são essenciais para que as culturas permaneçam fortes e se reafirmem de acordo com as suas necessidades.

O grande tema *Rompendo estereótipos*, trouxe importantes reflexões para que seja possível compreender o quanto o conhecimento pode derrubar fronteiras, abrir caminhos e transformar visões de mundo. Desse modo, torna-se possível aprender com cada cultura e compreender as suas especificidades por meio do conhecimento.

5.2 Educação Intercultural: Entre o Ideal e o Real

A interculturalidade é um processo lento que precisa ser estudado, analisado e vivido para ser generalizado. Através da realização do projeto *Traces de Cartas* foi possível perceber

surgiram, e através delas, percebemos que promover uma ação educativa intercultural não é um trabalho fácil e nem rápido.

Para compreendermos melhor essa situação, é importante enfatizar novamente que a Aldeia São José é bem distante da UFT e o acesso a ela é bastante complicado. Essa foi uma das dificuldades que enfrentamos, pois diversas vezes precisamos ir até à aldeia para auxiliar os alunos na escrita das cartas, e nos deparamos com o difícil acesso a ela. A estrada de chão dificultou o acesso à aldeia em dias chuvosos e houve vezes que até conseguimos chegar com chuva, porém, na escola não estava havendo aula.

Quando as chuvas são muito intensas e a estrada não está boa, é praticamente impossível haver aula, pois o ônibus tem que passar por várias aldeias para buscar os alunos e algumas estradas dificultam os veículos de transitarem. Em um dia de chuva forte fomos à aldeia, porque já estava combinado, mas quando chegamos lá não tinha ninguém, a escola estava completamente fechada. Fomos então na casa do professor supervisor do projeto, e ele nos explicou que como estava chovendo muito, não teve como haver aula.

Assim, percebemos as diferenças entre as culturas, pois, na nossa realidade chovendo ou não chovendo procuramos uma forma de continuar a desenvolver as atividades do dia a dia, criamos uma série de tecnologias para superar os limites que a natureza nos impõe. Já com os indígenas foi diferente, diante de uma chuva forte e considerando as condições de suas estradas, eles já têm subentendido por todos que as aulas serão suspensas. Porém, isso não deve ser motivo de preconceitos, colocando os indígenas como preguiçosos. Na verdade, eles apenas estão vivendo de acordo com a sua dinâmica cultural, a qual tem outra forma de se relacionar tanto com a escola, quanto com a natureza.

Por isso, a interculturalidade é relevante, para que seja possível aprender a compreender o outro, mas, para isso, é preciso conhecê-lo antes, e a interculturalidade trabalha com essa importante possibilidade. Nesse raciocínio, é interessante destacar que “todo sistema cultural

esperar até a noite no horário das aulas. Assim, essa dificuldade em relação à distância da escola acaba contribuindo para que muitos alunos falem nas aulas, porque nem sempre eles podem passar a tarde e à noite longe da aldeia em que residem.

Outro item importante a se destacar aqui, é o fato da escrita das cartas por parte dos alunos indígenas. Houve momentos durante todo o projeto que fomos à aldeia e não estava tendo aula, ou muitos alunos que participavam do projeto tinham faltado. A realidade indígena é diferente da nossa realidade e a maioria dos participantes são pais de família, o que dificulta a assiduidade às aulas.

Na escola urbana, por sua vez, foram nítidas as grandes expectativas dos alunos em receber as cartas dos seus colegas indígenas, o que implicava em frustração quando esta não vinha. Neste sentido, buscamos mostrar aos alunos não indígenas que a realidade da escola Mãtyk era diferente da que eles vivenciavam. Esse diálogo foi muito importante para que os alunos não indígenas tentassem compreender a realidade dos alunos indígenas, já que é visível na cidade de Tocantinópolis o grande preconceito sobre os índios.

Pelo fato dos alunos indígenas atrasarem a escrita das cartas, muitos alunos não indígenas acabaram desanimando e pararam de escrever. Então, foi preciso dialogar com eles e fazê-los entender que a dinâmica cultural dos indígenas apinajés era totalmente distinta e precisava ser compreendida e respeitada. A partir desse diálogo houve uma compreensão maior em relação ao outro, mas alguns ainda permaneceram resistentes devido às suas frustrações, sobretudo porque outros colegas da classe recebiam as cartas.

É interessante destacar que inclusive nós, os proponentes de uma proposta educativa que se queria intercultural, agimos de maneira impositiva, não considerando as distintas realidades. Com o objetivo de viabilizar as trocas de cartas, e tendo em vista a nossa realidade de dificuldade de reserva de ônibus na UFT para ir até a aldeia, montamos um cronograma com todas as datas em que precisaríamos para desenvolver o projeto. Fizemos a agenda e

estabelecimento de um tipo de organização que não se mostrava muito eficiente para trabalhar com os indígenas, ao mesmo tempo sem o veículo não tínhamos como nos deslocar até a aldeia.

É importante colocar ainda que inicialmente pensamos em 7 cartas temáticas e 1 com tema livre. Mas, devido a todo o processo, precisamos mudar o tema das cartas e também adaptar melhor todo o projeto de acordo com as duas realidades. Alguns alunos indígenas não conseguiram escrever todas as cartas, pelo fato de faltarem nas aulas, e os alunos não indígenas ficavam sem respostas. Então, quando o aluno indígena se fazia presente, tivemos a ideia de que ele pudesse escrever uma carta com todos os temas, para que seu amigo não ficasse sem as respostas de sua carta. Então, muitas coisas foram mudadas desde o início do projeto até o seu fim, em decorrência de nosso processo de aprender na prática a respeitar as diferenças culturais e de dinâmicas de relação com o espaço escolar.

É interessante destacar a visita dos alunos nas escolas, tanto indígenas como não indígenas. Quando os indígenas chegaram à escola Darcy Marinho, eles se mostraram muito fechados, talvez por serem muito tímidos. Em momento nenhum eles chegaram já se sentindo à vontade, andando por todas as partes da escola. Eles sempre aguardavam o momento de se deslocarem de um espaço a outro. Mas, pareciam estar gostando da visita, e prestavam muita atenção quando o supervisor da escola explicava para que cada espaço era utilizado.

Na visita dos alunos não indígenas à aldeia, foi possível perceber o contrário. Os alunos já chegaram bem à vontade e, pareciam conhecer aquele lugar há algum tempo, caminhavam por todas as partes da aldeia e, se dispersavam por ela. Eles viam a aldeia como um lugar exótico, tiravam fotos e se surpreendiam quando viam alguma indígena sem roupa. Quando chegaram à escola, eles disseram que gostaram muito e, não imaginavam que a escola era tão bem estruturada. Eles visitaram todas as salas e sempre mostravam estar bem à vontade sem timidez alguma.

É válido destacar ainda que até o último momento do projeto as dificuldades eram

amigo, tirar suas dúvidas sobre ele e construir um diálogo concreto, que viesse a gerar conhecimento.

Episódio interessante relaciona-se a partida de futebol que estava ocorrendo entre os alunos não indígenas do Darcy Marinho e de outros meninos que estavam na mesma chácara que nós, no dia da culminância. Quando os indígenas chegaram, aos poucos eles foram se aproximando, interagindo, até que começaram a entrar no time dos meninos do Darcy Marinho. Foi só os indígenas entrarem que o time do Darcy, agora misturado com os indígenas, passou a ganhar o jogo. Foi um momento bastante interessante de ver a interação fluida e espontânea entre os alunos. Também é interessante destacar o quanto os indígenas jogam muito bem o futebol, o qual agora faz parte de sua própria cultura, tendo lugar garantido nas mais diversas aldeias.

Na culminância, os alunos não indígenas apresentaram algumas danças como elementos culturais importantes do seu cotidiano. Nesse dia houve o momento de apresentações de cada cultura. Os alunos não indígenas resolveram apresentar uma dança. Já os alunos indígenas estavam de luto, e resolveram cantar em homenagem ao ente querido que havia falecido. É interessante o fato de que eles foram para a culminância mesmo tendo perdido um indígena, ou seja, estavam de luto. Eles de certa forma “abriram mão” da cultura deles em respeito ao compromisso assumido com o projeto, porque o supervisor da Escola Indígena sabia da importância da culminância para concluir o projeto. Isso reflete o quão difícil é trabalhar a interculturalidade, o quanto que é importante compreender o outro, aceitar o que o outro tem a oferecer dentro do seu contexto e cultura.

Durante as minhas observações, quando os alunos não indígenas foram visitar a aldeia, foi possível ver alguns indígenas com celulares nas mãos. Eles estavam ouvindo músicas da cultura ocidental e percebi que muitos alunos não indígenas se surpreenderam com isso. Eles ficavam conversando entre si, com expressão de surpresa. Talvez eles nunca imaginavam que

escrevendo as cartas sem demonstrar que queriam também receber algo do seu amigo correspondente.

Com o decorrer do projeto, fomos aprendendo o que de fato era a concepção de interculturalidade, pois começamos com uma visão e saímos do projeto com um conhecimento mais concreto no que diz respeito a essa importante temática da educação. Durante o projeto, foi possível aprender que nem sempre promover o contato entre culturas distintas significa a promoção de interculturalidade. A interculturalidade só é possível por meio do diálogo, onde os dois se comunicam, se escutam e aprendem a respeitar o outro apesar das suas diferenças culturais, ou seja, “sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos” (LUCIANO, 2006, p. 50-51). Nesse sentido, o projeto constitui-se também como uma forma de aprofundamento prático e reflexivo sobre a discussão teórica que nós, graduandos em Ciências Sociais, fazíamos sobre interculturalidade no espaço universitário. Percebemos a difícil tarefa que é sair da compreensão teórica do conceito para sua promoção prática na realidade. E com a prática, passamos a compreender melhor o conceito.

Os desafios para tentar promover a interculturalidade foram muitos, porém foi possível aprender bastante com todas as dificuldades que foram vivenciadas. A interculturalidade não acontece com perfeição, mas a busca por ela é um passo inicial muito importante para que seja possível alargar a nossa visão no que diz respeito à uma cultura diferente da nossa.

5.3 Os Significados que Ficam

Após a realização do projeto e terminada a análise das cartas, nos organizamos para realizar duas rodas de conversas: uma com os alunos indígenas e outra com os alunos não

compareceram quatro alunas, com as quais realizamos a roda de conversa. É importante enfatizar que essas quatro alunas estudam atualmente na UFT.

A razão da não participação de alguns alunos não indígenas se deu devido ao fato de terem ido embora de Tocantinópolis ao concluírem o Ensino Médio. A roda de conversa foi realizada no dia 08 de junho do ano de 2018, em uma sala da UFT de Tocantinópolis. É importante esclarecer que participaram do projeto 15 alunos não indígenas e 15 indígenas. Mas, só participaram da roda de conversa quatro alunas não indígenas. O intuito era fazer uma roda de conversa com os dois grupos, porém, não foi possível se reunir com os alunos indígenas.

5.3.1 Impossibilidade da roda de conversa com os alunos indígenas

Da mesma forma que tentamos contato com os alunos não indígenas, também buscamos conversar com os alunos indígenas sobre o projeto. Fomos, eu e minha orientadora, algumas vezes à aldeia, mas não conseguimos falar com os alunos. Uma das vezes eles estavam em aula e o José Eduardo, que foi o supervisor do PIBID durante o projeto, não estava presente na escola.

Como o José Eduardo a maioria das vezes que fomos na aldeia não estava, tornou-se impossível conseguir falar com os alunos. Pois, apenas ele poderia guiar essa conversa, já que ele era o supervisor que participou do projeto e que fala o Apinayé. Em um outro dia que fomos os alunos estavam fazendo a prova da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), e ficamos até surpresas, pois não sabíamos que eles faziam esse tipo de prova.

Numa terceira tentativa marcamos com o José Eduardo pelo WhatsApp, mas quando chegamos à aldeia ele não estava lá. Então, tentamos marcar ainda de ir outro dia, mas quando eu ia chegando à UFT encontrei com o coordenador da escola Mãtyk e ele disse que o José Eduardo havia se acidentado e seria difícil agora conseguir conversar com os alunos indígenas.

muito dos indígenas e elas tinham curiosidade de saber se os indígenas eram realmente aquilo que as pessoas falavam continuamente.

Eu vim para a cidade de Tocantinópolis, há uns dois anos e na cidade que eu morava não tinha essa proximidade com os índios. Então, quando eu mudei pra cá, eu passei a ver mais. Tipo... via índio na rua, as pessoas falavam um monte de coisas sobre. E quando o professor chegou falando sobre o projeto, eu quis participar justamente para saber se era isso mesmo (Aluna 1).

Assim, é possível perceber o quanto o preconceito é bem presente na cidade de Tocantinópolis, pelo que as alunas relataram. Então, a partir da participação das mesmas no projeto, elas destacaram que passaram a ver a realidade indígena Apinayé de uma outra forma. E perceberam que na realidade nem tudo que ouviam sobre os indígenas era verdade.

A partir disso, destacamos o quanto a educação é importante dentro desse processo. É a partir dela que as pessoas podem ter acesso a uma outra cultura, conhecendo-a e compreendendo-a em todas as suas especificidades. “Desta forma, para que a educação contribua com a disseminação de uma nova forma de ‘ler’ a questão indígena e os próprios ‘índios’, é preciso um compromisso ético dos educadores em conhecer melhor a questão e em realizar um trabalho sistemático de desconstrução.” (MANCINI; TROQUEZ, 2009, p. 189). O projeto Troca de Cartas, objetivou justamente isso, desmistificar preconceitos enraizados desde muito tempo.

Uma das alunas trouxe uma fala importante. Ela atualmente está estudando na UFT e relatou que teve uma conversa com um dos indígenas que estudam com ela. Esse indígena falou dos preconceitos que sofre na cidade e que ele achou o projeto muito importante para mostrar que a realidade deles é diferente do que as pessoas pensam. Isso por que a sociedade tem uma visão muito estereotipada dos indígenas, e para que isso mude o conhecimento é essencial.

No meu curso estuda comigo quatro indígenas, aí um tempo desse eu tava conversando com eles sobre o projeto troca de cartas. Aí um deles disse que achou

deles. E a aluna destacou bem isso. Neste sentido, é possível compreender o quanto o projeto foi importante para as duas culturas. Ambas aprenderam entre si e compartilharam as suas experiências culturais.

Em vários momentos da conversa com as alunas, elas destacaram o quanto o projeto contribuiu para a sua aprendizagem. A interculturalidade é relevante por propiciar relações culturais efetivas, mas é claro que ela precisa ser bem trabalhada para que realmente alcance o seu real objetivo. Pois, como já destacamos algumas vezes, não basta apenas ter o contato com outras culturas. Aliás, esse contato existe desde o início da humanidade, mas o que realmente vale é o conhecimento concreto do outro, a compreensão e o respeito a ele.

Uma das alunas relatou que antes do desenvolvimento do projeto tinha muito preconceito contra os indígenas, pelo fato de seu pai ser casado com uma indígena. Afirmou que não gostava nada dessa relação. Então, decidiu entrar no projeto para conhecer a realidade indígena, pois o que ela pensava sobre eles era totalmente diferente da realidade que viviam. Ela relatou que tinha curiosidade em saber o que eles faziam na aldeia e criou uma admiração pela sua amiga correspondente, por ela estudar, cuidar de 5 filhos e ainda jogar futebol. Então, ela percebeu que sua visão estava totalmente equivocada e passou a ver os indígenas de uma forma diferente.

Nessa perspectiva, é possível perceber a importância do projeto na vida dos alunos não indígenas, pois, a partir da sua participação, eles tiveram a oportunidade de desconstruir os estereótipos que estavam internalizados em suas vidas. Ao conhecer um amigo indígena, trocar cartas com ele, conhecer o ambiente que vivem, foi possível transformar os pensamentos preconceituosos em pensamentos construtivos em relação a uma outra cultura.

Quando perguntei como as alunas imaginavam o seu amigo antes de trocar cartas com ele e depois o que mudou ao conhecê-lo, uma delas apresentou uma fala que merece ser destacada. Ela relatou que as vezes ia à aldeia com o seu pai, pois ele trabalhava lá. Assim, ela

identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos.” (SILVA, 2003, p. 41). Esse conhecimento cultural entre os distintos povos, contribui para que ambos tenham acesso a informações primordiais para o seu desenvolvimento educacional. Exemplo disso é a fala de uma das alunas, que afirmou que mesmo com o contato contínuo com a aldeia, ela não sabia da existência das escolas indígenas. A mesma relatou que ficava se perguntando como os índios aprendiam. Assim, através do projeto ela teve acesso à uma escola indígena e relatou que se surpreendeu com toda a estrutura que a mesma apresentara.

[...] quando a gente foi ver a escola deles, é tipo... muito bonita sabe. Gostei daquele pátio redondo... É uma coisa. E também a gente foi numa sala, na biblioteca deles tinha umas coisas de uns desenhos de... Argila. Eu achei um abacaxi lá, não... a coisa mais fofa. E também outra sala, eles tinham coisas em inglês no quadro. Eles aprendem três línguas, a nossa, a deles e inglês. E eu fiquei... meu Deus como assim? Eu não sabia nem de escola, imagina de matéria de inglês. Mudou bastante a minha visão (Aluna 3).

Dentro dessa perspectiva, percebemos o quanto são muitos os estereótipos que a sociedade apresenta sobre os índios em geral. Uma das alunas relatou:

O que me chamou muita atenção... Que acho que também pode ser respondido na questão anterior... É... De... Eu achava que tipo eles tinham uma religião só deles... Aí quando é... Escrevendo as cartas, teve uns que falaram “ah eu sou evangélico, vou na igreja não sei quantas vezes na semana.” Aí eu fiquei assim poxa... Eu tinha aquela... Eu acho que era a única coisa que eu tinha assim de certeza... E descobri que não... Aí quando conheci né eu pude perceber que na verdade não era bem assim (Aluna 1).

A sociedade em geral imagina que os índios possuem apenas uma religião, mas, geralmente se surpreendem muito quando têm o conhecimento de que eles podem crer e seguir religiões bem diferentes.

Quando questionei o que as alunas haviam aprendido no decorrer do projeto, uma delas relatou que desfez o pensamento equivocado que ela tinha sobre os indígenas Apinayé. Ela

Tais estereótipos geradores de preconceitos estão fortemente arraigados no senso comum e ainda são amplamente veiculados pelos livros didáticos, pela mídia e por práticas escolares a - críticas. Portanto, é necessário dar lugar a novas posturas e atitudes de respeito à diferença e de abertura para o diálogo intercultural (MANCINI; TROQUEZ, 2009, p. 201).

Na maioria das vezes, esses estereótipos também são veiculados pelos livros didáticos, que ensinam uma única verdade sobre, por exemplo, o descobrimento do Brasil por Pedro Álvares Cabral. Porém, os livros não complexificam a questão evidenciando que para o colonizador tratava-se de uma descoberta, porém para o indígena configurou-se como uma invasão. Os índios já estavam presentes no que mais tarde iria ser chamado de Brasil, porém, o que se conta unicamente é que os portugueses descobriram o Brasil primeiro. Porém, não se conta a história de que milhares de índios já estavam presentes naquelas terras.

Nessa lógica, é possível perceber que desde os primeiros contatos com os índios, eles foram explorados e por isso “a expressão descobrimento havia se destacado não só pelo eurocentrismo, mas também pela visão heroica dos feitos do colonizador, por se julgarem superiores aos povos locais.” (GOMES; ROCHA, 2016, p. 106). Assim, o que sempre aconteceu foi essa superioridade criada em relação aos índios.

Essa foi sempre a história contada equivocadamente nos livros didáticos e que sempre foi sendo reproduzida. Através das falas das alunas, é possível perceber os pensamentos que elas tinham criado sobre os indígenas, que são construídos a partir da mídia, do livro didático e da falta de informação sobre esses povos. Uma das alunas relatou o seguinte:

Eu acho que a gente aprendeu a olhar eles totalmente diferente de antes. Acho que o meu aprender foi isso, antes eu imaginava uma coisa, daí eu conheci vi o que que era e percebi que não tinha nada a ver com o que eu imaginava. Hoje, por exemplo, se eu for em alguma aldeia, ou até na rua quando a gente ta fazendo alguma coisa, eu não vou pensar mais “há eles não tão fazendo nada”, eles tão vivendo a vida deles do jeito que eles querem (Aluna 3).

Quando questionei as alunas sobre o que elas tinham achado de participar do projeto e

Porque uns ficavam assim, meu Deus escreve isso aqui pra ele, pergunta isso aqui pra ela. Porque eu quero saber, pergunta aí, aí eu tá bom calma. Tipo tinha uma colega minha que não conseguiu participar, mas a gente fez do meu amigo, o nosso amigo. Ela falava as perguntas que ela queria saber e a gente mandava. Aí eu acho que um ponto negativo foi esse (Aluna 2).

Outra aluna relatou que ela viu como ponto negativo a dificuldade da correspondência das cartas. Porque, segundo ela, os alunos escreviam muitas cartas e, as respostas demoravam bastante a chegar. Mas ela afirmou que depois entendeu que era por causa da distância e também da dificuldade que os alunos indígenas tinham com o português, por não ser a língua oficial deles. Ela relatou que até quando encontrou o seu amigo percebeu a dificuldade que ele tinha para conversar. Ela destacou também que a maior parte do projeto foi composto por pontos positivos, pois ter a oportunidade de interagir com outra cultura, conhecer, foi uma experiência muito produtiva.

Quando perguntei para as alunas o que mais tinha chamado a atenção delas na cultura do seu amigo, uma delas relatou o seguinte:

Ele falou também um pouco sobre a corrida de toras, aí eu pensei... corrida de tora? Mas eu já tinha visto isso na TV, ah carregar uma tora nas costas e sair correndo com ela? E qual o sentido disso? Então, assim que eu cheguei na UFT, eu tava conversando com o menino do sétimo período que ele é indígena, ele falando que a corrida de tora, é como se fosse um ritual. Os parentes chegavam, se apoiavam na tora e choravam pelos parentes mortos que eles tinham. Aí eles cantavam lamentações, aí depois eles faziam a corrida e no final eles queimavam a tora (Aluna 2).

Através da fala dessa aluna, é possível destacar mais uma vez a importância da interculturalidade. Os alunos não indígenas tiveram a oportunidade de conhecer melhor a cultura indígena apinajé e também os rituais que são desenvolvidos por essa cultura. Os alunos indígenas, tiveram a mesma oportunidade de conhecer e também aprender mais sobre a cultura dos alunos não indígenas. Neste sentido, a troca intercultural se apresenta como uma forma primordial de educação que possibilite a ampliação da visão crítica sobre determinada realidade

pessoas do mesmo jeito da gente. Só que cada um com sua particularidade né. Então eu acho que... Não é bem um significado, mas é uma importância (Aluna 1).

Essa fala da aluna nos faz compreender o quanto a participação nesse projeto mudou a visão das alunas. Ela relatou que até utilizou essa experiência para desenvolver um trabalho na faculdade. Assim, é possível observar que as experiências educativas não se encerram em si mesmas e, sim permanecem ao longo da vida dos indivíduos. Por isso, torna-se difícil de mensurar quais os seus impactos na vida dos alunos. A partir disso, é fato perceber como o projeto influenciou positivamente na educação das alunas, podemos ver isso pelos relatos delas. Durante vários momentos na roda de conversa, elas relataram que o projeto contribuiu muito para o seu aprendizado.

Através da fala das alunas, foi possível concluir que as expectativas almejadas foram alcançadas, apesar de não ter ocorrido um conhecimento por completo, pois, o período de realização do projeto não foi suficiente para conhecer a cultura do outro em todos os seus aspectos. Dessa forma, as percepções iniciais dos alunos não indígenas presentes puderam ser transformadas quando eles tiveram o primeiro contato com a aldeia e conheceram o verdadeiro modo de vida dos indígenas.

Segundo as alunas, depois que os alunos não indígenas conheceram os alunos indígenas, eles perceberam que em muitas coisas eles são semelhantes e que na verdade eles não devem ser vistos como povos exóticos. Aquela visão estereotipada do índio congelado no tempo, por meio do desenvolvimento do Troca de Cartas foi sendo transformada e os alunos não indígenas passaram a ver a outra cultura de maneira diferente e, de certa forma, com mais respeito. Acreditamos que os indígenas também desmistificaram muitas coisas depois desse contato com os não indígenas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar este trabalho tem se revelado importante para a compreensão do que pode vir a ser uma experiência intercultural. Vimos, por exemplo, que a própria estruturação inicial do cronograma de trocas de cartas não respeitou a diversidade cultural, haja visto que a compreensão e a forma de lidar com o tempo não é a mesma nessas diferentes culturas. Assim, nós tivemos que aprender a trabalhar com duas realidades diferentes, criando novas formas de relação e se aprofundando cada vez mais nesta temática.

A própria frustração a que foram submetidos os alunos da escola urbana, ao não receberem todas as cartas dos alunos indígenas, revela-se como importante experiência intercultural, uma vez que os colocam diante do desafio de compreensão do outro. E a estratégia de tutoria submeteu os bolsistas a uma experiência pedagógica intercultural. Assim, este trabalho nos propiciou aprender a olhar de maneira diferente para o outro.

A experiência desse projeto contribuiu para que duas culturas distintas se conhecessem melhor e, a partir disso, buscou-se alcançar a interculturalidade. Porém, o que foi negativo, foi que nem todos os alunos que estavam interessados em participar do projeto tiveram essa oportunidade. Mas, os alunos não indígenas sempre interagiam entre si e compartilhavam as cartas que recebiam com seus colegas de turma. E, dessa forma, alguns alunos que não estavam no projeto tiveram a oportunidade de fazer perguntas aos indígenas através da carta do seu colega de turma. Isso evidencia a importância de ações desse tipo serem incorporadas de modo mais efetivo na educação básica.

Em meio as dificuldades e imprevistos que precisaram ser enfrentadas na execução do projeto, o trabalho foi realmente abrangente e enriquecedor. O desenvolvimento desse trabalho, na sua completude, foi importante tanto para nossa caminhada como futuros docentes como

Ao participar continuamente de todo o processo do projeto, tivemos a oportunidade de aprender muito sobre o que é realmente a interculturalidade e como ela tem o poder de transformar a nossa visão. Muitos preconceitos estavam enraizados em mim, antes do desenvolvimento do projeto, mas as novas experiências construtivas contribuíram para o processo de quebra de estereótipos.

Este trabalho me possibilitou um contato maior com os indígenas Apinayé e isso contribuiu para que eu pudesse me aprofundar na questão indígena e como ela vem perpassando a sociedade desde a colonização até os dias atuais. Através do contato com os alunos indígenas e não indígenas, consegui me aprofundar nos aspectos relacionados aos dois grupos e, assim, foi possível perceber como a relação entre culturas pode ser difícil, mas, ao mesmo tempo, pode construir novos conhecimentos.

Fazer essa pesquisa significou muito para o meu crescimento acadêmico e pessoal. A experiência contribuiu com a minha formação, pois foi a primeira vez que me aprofundei sobre esta importante temática da educação. Neste sentido, participar de toda essa experiência, conviver com dois grupos distintos de pessoas, buscar formas para desenvolver a interculturalidade de maneira efetiva, foi uma experiência única que irei levar para toda a minha vida. Através dessa experiência, aprendi a olhar as diferentes culturas de forma mais crítica, percebendo as várias nuances da interculturalidade, por meio da observação participante. Assim, todo esse processo foi enriquecedor para a minha formação como Cientista Social.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edvirges. **A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

ALMEIDA, Severina Alves de. **A educação escolar Apinajé de São José e Mariazinha: Um estudo sociolinguístico**. Goiânia: América, 2012.

ALMEIDA, Arthur José M. O futebol entre os indígenas da etnia Bororo. **Revista brasileira de ciências do esporte**. Florianópolis. v. 36, n. 2, p. 238-252, abr/jun. 2014.

ALVES, Lidiane da Conceição. **Entre o pátio e a escola: Formas de aprender e ensinar entre os panhĩ**. Tocantinópolis, TO: UFT, 2016. Originalmente apresentada como monografia, Universidade Federal do Tocantins, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisar – participar**. In: BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 9-16.

CANDAU, V. M; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba. v. 10, n. 29, 151-169, jan/abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, Vera M. (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13 – 37.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

DEMARCHI, André; MORAIS, Odilon. **Mais algumas ideias equivocadas ou o que não deve mais ser dito sobre eles**. In: SILVA, Rejane Pinheiro da. Povos indígenas do Tocantins: desafios contemporâneos. Palmas, TO: Nagô, 2015. cap. 02.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo. Edusp, 1996.

FLEURI, Reinaldo M. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. Vol. 80, no. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Santa Catarina, 2003.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. In: **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**. Manaus, no. 01, p. 17 – 33, setembro. 2000.

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. **O que é a pesquisa participante?** In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org.). Pesquisa participante: O saber da partilha. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. p. 93-121.

GALVÃO, Eduardo. **Encontro de sociedades: índios e brancos no Brasil**. RJ: Paz e Terra,

GONÇALVES, Danyelle Nilin; FILHO, Irapuan Peixoto Lima. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: O PIBID no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**. Vol. 02, No. 03. 2013. Disponível em: <<http://sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/62/37>> Acesso em: 02 nov. 2017.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Ed. 17. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LUCIANO, G. dos Santos – Baniwa. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC. 2006.

MANCINI, Ana Paula G; TROQUEZ, Marta Coelho C. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Revista Tellus**. Campo Grande, MS. Ano 9, n. 16, p. 181-206, jan/jun. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes Ltda, 2006.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Sousa. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista educação e pesquisa**. São Paulo. v. 30, n. 2, p. 289 – 300, maio/ago. 2004.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: Roda de conversa um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa. v. 23, n.1, p. 98-106, jan/jun. 2014.

MOREIRA, Maria Geralda de Almeida. Entre silêncios e representações: história e cultura indígena no ambiente escolar. **Revista Polyphonia**. Goiás. v. 24/1. Jan-jun. 2013.

RIBEIRO, Maristela Maria. **Grafismo indígena: influência grafismo corporal**. 2012. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura, habilitação em Artes Visuais) apresentado a Universidade de Brasília, Instituto de Artes. Brasília, 2012.

RICHARDSON, R. J. et al., **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas S. A, 1999.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 5ª ed. São Paulo, 1988. 40 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de Ciências Sociais**. Coimbra. Vol. 63, p. 237 – 280, outubro. 2002.

SANTOS, Mário Bispo dos. **O Pibid na área de Ciências Sociais: Da formação do sociólogo à formação do professor em Sociologia**, DF: UnB, 2017. Originalmente apresentada como Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2017.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: Alteridade e Comunidades interpretativas. **Revista Psicologia Usp**. São Paulo. 17 (2), p. 11 – 41. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez editora, 2007.

SIMÃO, Adélia M. N; KOFF. Diferença e educação intercultural: reflexões a partir de uma pesquisa. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2006. p. 209 – 221.

TASSINARI, Antonella M. I. **Escola indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. In: SILVA, A. L; FERREIRA, M. K. L. (Org.). Antropologia, história e educação:

URQUIZA, Antonio H. A.; NASCIMENTO, Adir C. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Revista Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, 7 letras, 2009, p.12-39.

ZORZI, José Augusto. **Estudos culturais e multiculturalismo: uma perspectiva das relações entre campos de estudos em Stuart Hall, RS: UFRGS, 2012**. Originalmente apresentada como monografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

APÊNDICES



APÊNDICE I:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr(a) _____ para participar da Pesquisa intitulada “**Pibid e interculturalidade entre indígenas e não indígenas: Reflexões a partir do projeto Troca de Cartas entre as escolas Darcy Marinho e Mâtyk**”, realizada pela pesquisadora **Márcia de Sousa**, sob responsabilidade e orientação da Professora Mestre **Aline Campos**, a qual pretende analisar o que significou para os alunos da Educação Básica participar do projeto Troca de Cartas, realizada por discentes do curso de Ciências Sociais da UFT - campus de Tocantinópolis/TO.

Essa pesquisa é muito importante para que possamos compreender as possibilidades e limites de propostas educativas interculturais, bem como avaliar se tais ações contribuem para a desmistificação de estereótipos em relação a culturas diferentes.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em uma roda de conversa, na qual você será convidado a dialogar conosco sobre suas percepções em relação à sua participação no projeto Troca de Cartas. Esse diálogo se dará em espaço reservado, garantindo-se assim a privacidade. Caso você se sinta constrangido com esse procedimento não precisa realizá-lo ou pode interrompê-lo sem nenhum problema.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para que possamos compreender os significados dessas práticas educativas interculturais e avaliar sua importância para o desenvolvimento educacional.

liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço: Avenida Nossa Senhora de Fátima, nº 1558. Bairro Céu Azul | 77900-000 | *Tocantinópolis*/TO, pelo telefone (63) 99957.8969 ou ainda pelos e-mails alinecampos@uft.edu.br e marcynha.sousa20@gmail.com.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Tocantinópolis, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE II: ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA (NÃO INDÍGENAS)

- 1) O que te motivou a participar do projeto Troca de Cartas?
- 2) Como você imaginava o seu amigo antes de trocar cartas com ele? E depois o que mudou ao conhecê-lo na culminância?
- 3) Como você imaginava o modo de vida do seu amigo? E depois que trocou cartas com ele viu que era diferente?
- 4) O que mais chamou a sua atenção nas cartas que você recebeu?
- 5) O que você aprendeu no decorrer do projeto?
- 6) O que você achou de participar? Você gostou? O que avalia como positivo ou negativo?
- 7) O que significou para você participar do projeto?
- 8) O que mais te chamou atenção na cultura do seu amigo? O que aprendeu com ele?
- 9) Participar do projeto contribuiu para que você mudasse seu modo de pensar sobre a cultura do seu amigo?

APÊNDICE III: ORGANIZAÇÃO DOS DADOS (COMPLETO)

ORGANIZAÇÃO DOS DADOS		
GRANDE TEMA 01 - IMAGEM DO OUTRO		
CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS	
	INDÍGENAS	NÃO INDÍGENAS
Características físicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Você tem pele branca, ou preto morena.” 2. “Que você seja alta e morena.” 3. “Eu imagino que você seja alto e branco.” 4. “Eu imagino que minha amiga é alta ou baixa, ou loira ou morena.” 5. “Eu imagino você como uma mulher alta com olhos verdes e cabelos compridos pele morena.” 6. “Acho que você vive na cidade, que sua vida corrida, estuda e trabalha.” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Sei que você é um índio (a) da pele morena.” 2. “Eu te imagino de cabelos lisos, olhos puxados de estatura média.” 3. “Apenas de não conhecer imagino as suas características físicas: moreno (a), estatura média, cabelo liso, olhos castanhos e meio (a) forte.” 4. “Meu palpite é que você é uma mulher, cabelos na altura dos ombros e tenha mais ou menos a minha idade. Mas também já imaginei você como um homem baixinho e com o cabelo curto e espetado.” 5. “Te imagino com cabelos pretos e lisos de pele morena, uma pessoa de estatura média.” 6. “Eu imagino você como uma mulher de cabelos negros e longos, pele morena e os olhos um pouco puxadinho, altura média.” 7. “Eu imagino você de cabelos lisos, alto, moreno, olhos puxados.” 8. “Imagino que você deva ser morena ou moreno de cabelos longos e lisos.” 9. “Eu te imagino como um rapaz alto, de pele morena.”

<p align="center">Costumes, cultura e modo de vida</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “A minha casa é branca e feita de barro.” 2. “Eu trabalho na roça, e na roça nós plantamos mandioca, milho, arroz e abóbora.” 3. “Eu trabalho o dia todo e 5 horas eu vou para a escola.” 4. “Imagino que minha amiga também joga bola.” 5. “Eu moro aqui na aldeia na casa de palha.” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Tem algumas comidas diferentes.” 2. “A casa de vocês é feita de palha e a linguagem são diferentes da nossa.” 3. “Creio que você vive muito bem com sua origem e seus costumes.” 4. “Imagino vocês diferentes até porque vocês possuem uma cultura diferente que me atrai muito, principalmente as pinturas espalhadas pelos seus corpos.” 5. “Ao pensar um pouco no ambiente que sempre viveram vejo vocês bem à vontade, exemplo, sem vestimentas, em seus belos rios ou lagos além de vivenciarem com diversos animais.” 6. “Mora em uma aldeia em uma casa de palha.” 7. “Uma pessoa que segue a sua cultura, usando roupas ou trajes indígenas, com pinturas pelo corpo.” 8. “Imagino que você estude e more numa casa de barro com palha, acho que você mora com seus pais e irmãos, tendo contato constante com a natureza e os animais.” 9. “Você deve pescar ou caçar algo para alimento e pode ter também uma rede social que fala com pessoas diferentes.” 10. “Imagino também que o seu modo de vida seja como quase todo mundo.” 11. “Imagino você fazendo artesanato, pescando e banhando em ribeirão e sobre sua moradia imagino que seja uma casa de palha e que você mora com sua família.” 12. “Creio que você gosta de pescar, caçar no seu dia a dia, você deve ser uma pessoa culta que segue sua tradição como os seus pais.” 13. “Imagino que você goste de fazer alguma atividade física como dançar, cantar ou até mesmo praticar algum esporte, você deve ser uma pessoa saudável.”
---	---	---

		<p>14. “Creio que no seu dia a dia você pesca, caça e faz algumas atividades, ou seja, algumas danças.”</p> <p>15. “Sua casa imagino que seja aconchegante, casinha de palha.”</p> <p>16. “Imagino que você mora com seus pais sua família, ou seja, você pode até ser casado ou casada ter sua família.”</p> <p>17. “Imagino que você também viva com uma família grande, não sei se é um estereótipo, mas a imagem que tenho de vocês, é todos vivendo numa comunidade unida e harmônica.”</p> <p>18. “Gosto de estar em contato com a natureza.”</p> <p>19. “Penso no seu modo de vida não muito diferente do nosso, mas que contém algumas características culturais envolvendo a utilização da natureza para a auto sustentabilidade.”</p>
Personalidade	<p>1. “Imagino que seja uma pessoa incrível.”</p> <p>2. “Quero Saber se você é brincalhão ou tímida s bem ou mal e etc.”</p> <p>3. “Imagino que você seja uma pessoa legal e bacana.”</p> <p>“Eu imagino que a minha amiga é trabalhadora, eu imagino também que ela é muito carinhosa e respeitosa, linda também. Imagino que ela é inteligente.”</p>	<p>1. “Eu te imagino uma pessoa bastante legal, bonito (a), simpático (a) e também tímido (a).”</p> <p>2. “Eu imagino que você seja uma pessoa legal, bom de bola, trabalhador, educado.”</p> <p>3. “Imagino que você também seja uma pessoa carinhosa amigável.”</p> <p>4. “Imagino você uma pessoa alegre, educada, meiga e companheira.”</p> <p>5. “Não sei muito sobre você, mas imagino que seja uma pessoa boa, engraçada, responsável.”</p>
Escola	<p>1. “Depois de ter conhecido a sua escola, vejo que sua escola é muito bonita. Eu achei muito interessante que tinha uma quadra dentro da escola e também os laboratórios como o de biologia por possuir objetos do corpo humano.”</p> <p>2. “Eu gostei muito de conhecer a sua escola, ela é bonita. O que eu mais gostei foi a biblioteca. Eu</p>	<p>5. “Eu achava antes de conhecer a sua escola que não havia computadores e outras coisas mas, depois de conhecer a sua aldeia e sua escola a minha visão sobre você mudou. Porque a sua escola já está bem estruturada com biblioteca, vários livros já têm certas matérias, computadores, sala de informática.”</p>

	<p>queria que aqui na minha escola tivesse uma quadra como tem na sua.”</p> <p>3. “Visitei sua escola e gostei muito do laboratório de química, percebi que na sua escola tem uma rádio escolar mas que na minha não tem, queria muito que tivesse, como também a quadra de esportes.”</p> <p>4. “Achei sua escola muito bonita.”</p>	<p>6. “Eu achava que sua escola era pequena, e que lá não tinha computadores para facilitar os estudos. Mas vi que estava enganado, pois vi que sua escola é muito espaçosa com um pátio grande.”</p> <p>7. “Sobre sua escola, gostei muito dos nomes em cima da porta em duas línguas, do pátio, da estrutura circular, da biblioteca, dos animais e frutas de argila.”</p> <p>8. “Gostei muito de saber que vocês têm aula de inglês. Eu achava que não, que era somente português e a sua língua materna.”</p> <p>9. “Quando fui conhecer a sua escola eu já tinha uma ideia de como podia ser, mas mesmo assim, algumas coisas me surpreenderam. O que mais me chamou atenção na sua escola, foi aquele espaço no centro, além do formato circular da escola.” “Gostei muito da biblioteca da sua escola, pois tem livros escritos tanto em português quanto na sua língua. Achei muito interessante os nomes das salas escritos nas duas línguas.”</p>
GRANDE TEMA 02 - EXPECTATIVAS		
CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS	
	INDÍGENAS	NÃO INDÍGENAS
Aprendendo a conhecer a cultura do outro	<p>1. “Meu desejo é conhecer minha amiga ou amigo e aprender um pouco da fala sua.”</p> <p>2. “Gostaria muito de conhecer o esporte praticado pela cultura do meu amigo.”</p>	<p>1. “Tenho muita curiosidade de conhecer seus costumes de vida.”</p> <p>2. “Gostaria de ver como são feitas as pinturas indígenas.”</p> <p>3. “Eu particularmente estou muito ansioso para te conhecer e conhecer um pouco da sua cultura.”</p> <p>4. “Quero conhecer sua cultura.”</p> <p>5. “Queria poder ir à aldeia mais vezes para conhecer sua rotina de estudos, e para ver como é.”</p>

		6. “Queria conhecer mais sobre a sua cultura.”
Estabelecimento de laços (amizade)	1. “Minha futura amiga, partiu amigos para sempre.” 2. “Eu vou ser o melhor amigo.” “Nunca troquei cartas com um branco, mas gostei muito de estar trocando cartas com você.”	1. “Que possamos ser bons amigos.” “Pretendo conhecer você e quero jogar futebol com você.”
Encontro	1. “Eu quero te conhecer pessoalmente.”	2. “Tô ansiosa pelo nosso encontro, acredito que possa ser muito produtivo para todos.” “Espero te ver logo, abraços.”
GRANDE TEMA 03 – ELEMENTOS CULTURUARAIS E GOSTOS		
CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS	
	INDÍGENAS	NÃO INDÍGENAS
Tipos de comida	1. “Tipos de comida, cozinhado de bolo, berarubu carne, batata doce, abobora, maracujá, milho.” 2. “Nas festas eu costumo comer paparuto, que é uma mistura de carne com mandioca.” 3. “As minhas festas vamos para comer com caça para a carne e mistura com feijão pra comer no dia de festa.” 4. “E as comidas que eu como são bolo de macaxeira, e pamonha.” 5. “A gente come berarubu feito de macaxeira com carne.” 6. “Gosto de arroz, feijão salada e frutas.” 7. “A comida que eu gosto é de carne de caça e também gosto de carne de frango.” 8. “A nossa comida da cultura que eu gosto é mandioca, milho, macaxeira, bacuri, bacaba, açaí	1. “De onde eu venho o pessoal ama tapioca no café da manhã ou até mesmo um cuscuz.” 2. “Minhas comidas preferidas são todas que contém frango.” 3. “O lugar onde mais gosto de ir é onde vende açaí, eu amo açaí.”

	<p>enfim. E hoje eu gosto das comidas de vocês, arroz, feijão, frango, carne de gado, peixes, saladas.”</p> <p>9. “Na nossa festa nós índios comemos a mesma comida de vocês, mas não todo dia. Às vezes gente come arroz, feijão ou carne.”</p>	
Língua	<p>1. “Eu aprendi a nossa língua indígena, que a primeira que eu falava era a nossa língua indígena. Aprendi a falar português só com 11 anos.”</p>	<p>1. “Queria que tivéssemos aulas sobre a língua de vocês.”</p> <p>2. “Eu gostaria de aprender a sua língua indígena, eu queria aprender pelo menos um pouco mais de sua cultura.”</p> <p>3. “Uma coisa que eu gostaria que tivesse na minha escola, é o ensino da língua apinajé, que me interessa bastante e penso e, aprender.”</p>
Pinturas	<p>1. “Já é nosso costume se pintar, a cara e pintura corporal, essa já é o ritual apinajé. “</p> <p>2. “Eu costumo me pintar só quando tem festa na aldeia.”</p> <p>3. “A escola é pintada com as cores da minha tribo, vermelho e preto.”</p> <p>4. “As mulheres usam as saias e pintam com tinta de jenipapo e urucu.”</p> <p>5. “A pintura de jenipapo e urucu e depois.”</p> <p>6. “Eu amo me pintar quanto está na época das festas culturais.”</p> <p>7. “Eu gosto de pintar meu corpo.”</p> <p>8. “A pintura que a gente se pinta é de animais. Pintura de jiboia, pintura de sucuri e pintura de onça.”</p>	<p>1. “Gostaria de ver como são feitas as pinturas indígenas.”</p>
Livros		<p>1. “Sabe, eu tô lendo um livro incrível, o nome dele é o mundo de Sofia.”</p>

		<ol style="list-style-type: none"> 2. “Gosto de ler.” 3. “Também gosto muito de ler.”
Músicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Minha música preferida é sertanejo.” 2. “Eu gosto de música de forró.” 3. “Eu gosto de ouvir músicas evangélicas.” 4. “Gosto de músicas evangélicas e músicas românticas.” 5. “Eu gosto de ouvir sertanejo.” <p>“Eu gosto de músicas evangélicas, música da cultura.”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Já eu gosto bastante da cultura pop nacional como Anita, Pablio Vittar e internacional a deusa Lady Gaga é minha preferida.” 2. “Curto todos os tipos de música.” 3. “Gosto bastante de pagode é um dos meus ritmos favoritos. Gosto de ouvir MPB, e rock.” 4. “Amo ouvir músicas de todos os estilos menos eletrônica.” 5. “Amo ouvir músicas de todos os estilos.” 6. “Gosto de músicas eletrônicas, pop nacional como Pablio Vittar, MPB e o pop internacional.”
Danças	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Na minha aldeia tem festas culturais como a dança no pátio e a dança que ocorre depois da corrida de toras. “ 2. “Gosto de dançar forró.” 3. “Na festa das toras tem uma dança que é chamada de dança em grupo.” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Gosto muito de dançar, sou apaixonada por dança.” 2. “Gosto de dançar e de apresentar em público.” 3. “Aqui tem vários eventos que nós mesmos fazemos todos os anos tem um evento que eu amo que é o fest dance onde um grupo de alunos se reúnem e fazem uma apresentação de dança.”
Esportes	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Uma das coisas que eu gosto de fazer é jogar bola, desde os 14 anos comecei a participar do Jets.” 2. “Mas eu gosto também de jogar futebol, jogamos futebol em várias aldeias, porém eu gosto mesmo é da corrida de tora.” 3. “Eu também gosto de jogar bola.” 4. “Jogamos futebol misturados, homens e mulheres.” 5. “Eu sou torcedor apaixonado pelo Santos futebol clube.” <p>“Já participei do Jets.”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Sem esquecer que é bem legal de vez enquanto bater uma bolinha.” 2. “Sou apaixonado por futebol, não gosto muito de outro esporte, me identifico só com o futebol.” 3. “Costumo jogar bola.” 4. “Uma das coisas que eu mais gosto de fazer é jogar bola, sou apaixonada por futebol, apesar de muitos preconceitos, gosto também de fazer qualquer outro tipo de esporte, como vôlei, queimada, atletismo.” 5. “Gosto de jogar futebol, gosto de vestir a camisa 9, meu time preferido é o flamengo tenho muito orgulho de ser flamenguista.”

		<p>6. “Eu gosto de esportes como vôlei e futebol, handebol e outros.”</p> <p>7. “Gosto de jogar bola.”</p> <p>8. “Gosto de jogar bola, gosto de tudo um pouco.”</p>
Tipos de roupa	<p>1. “Eu gosto de usar roupas, camisa e calça.”</p> <p>2. “Gosto de usar vestido.”</p> <p>3. “Eu gosto de vestimentas camisa e short, não gosto de usar calças.”</p> <p>4. “Gosto também de usar vários tipos de roupa.”</p> <p>5. Eu gosto de vestir calça e camiseta vermelha e verde.</p>	<p>1. “Nossas roupas do dia a dia são de tecido não muito quente porque o calor é enorme.”</p> <p>2. “Gosto de usar qualquer tipo de roupa, não tenho preconceito em relação a isso.”</p> <p>3. “Gosto de usar vestido, short.”</p>
Festas, rituais e brincadeiras	<p>1. “Na minha cultura tem muita tradição de festas, rituais apinajé, tem várias músicas da cultura indígena.”</p> <p>2. “As atividades que temos é muito divertida, que são as corridas flechas, corrida de tora grande, cabo de guerra, e dança na rua, cantoria no pátio.”</p> <p>3. “Na aldeia onde moro acontece uma festa, chamamos essa festa de “festa da tora grande”. Durante a tarde os homens vão pegar a tora no mato e, depois todos vão se pintar. Então, cortamos dois pés de buriti no meio, dividimos dois grupos para correrem com a tora e, ver quem chega primeiro. As mulheres ficam esperando os homens na aldeia, preparam suco, água e a tarde vão cantar no pátio. A noite todos cantam no pátio e essa festa vai até 11 horas da noite.”</p> <p>4. “Todos juntos fazem cerimônia no pátio.”</p>	<p>1. Sabe eu escudei um rap muito massa, tinha uma parte muito louca que é assim: Coleciono parceiros na caminhada, inimigos não coleciono, não me relaciono, não me emociono, por eles eu não sinto nada.”</p> <p>2. “Nessa carta vou falar um pouco sobre a cultura da minha cidade, e minha também aqui na cidade no mês de dezembro a gente tem as festas do natal onde a família se reúne e fazemos uma ceia e tem muita comida onde festejamos o nascimento de Jesus.”</p> <p>3. “Fevereiro é o mês que eu amo que é o carnaval, em seguida vem junho com as quadrilhas e julho que é o mês das praias e férias, na minha religião também tem os festejos.</p> <p>4. Danço: Forró, valsa, axé sertanejo, funk, pop, frevo e arrocha.”</p> <p>5. “Sobre as festas só tem forró, axé esses ritmos nordestinos.</p> <p>6. em julho sempre tem festa junina, eles comemoram algo de alguns santos.”</p> <p>7. “Não sou uma pessoa que vai a muitas festas, mas as que participo costumam ser baladas, com músicas eletrônicas.”</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 5. “Corrida de tora é um jogo que dois grupos têm que carregar sua tora até o pátio, ganha o grupo que chegar primeiro.” 6. “Na aldeia acontece a festa da tora grande. 7. “Atividade de brincadeira é a corrida de tora faz a pintura para depois vamos para a corrida até no fim da festa.” 8. “Agora eu vou falar das festas da minha cultura, a festa da tora grande, nessa festa há muitas brincadeiras e contos e danças de rua.” 9. “E a corrida da flecha.” 10. “Na minha aldeia nós fazemos festas de cultura, nós fazemos dança.” 11. “Uma coisa que eu gosto muito de fazer é corrida de tora.” 12. “Gosto de brincar de corrida de flecha, essa brincadeira nós brincamos no pátio da escola e só brinca os homens.” 13. “A brincadeira típica que eu mais gosto da minha cultura é andar de perna de pau.” 14. “A corrida da tora é um jogo sobre quem chega primeiro que ganha a corrida. Cada um leva nas costas a tora que é feita do tronco do buriti, no final da corrida, quem chega primeiro ganha.” 15. Na festa da tora a gente vem pintado, com cocar e maracá, usamos miçangas e colares.” 16. “A brincadeira que eu brincava desde criança é a brincadeira de roda.” 17. “Minha cultura é correr com tora, correr com flecha, e dançar no pátio.” 	<ol style="list-style-type: none"> 8. “Nas festividades de fim de ano quando minha família se reúne, é muito divertido, pois sempre fazemos um grande churrasco, e como todos são muito animados, passam a noite toda dançando forró. É algo simples que virou costume na minha família.” 9. “Quando eu morava em Goiânia, no dia de São João toda a vizinhança se reunia para fazer fogueira, assar legumes e fazer orações. 10. Gosto de sair a festas e dançar curtindo bastante.” 11. “Gosto de jogos eletrônicos.”
--	--	---

	<p>18. “Quando dá 11 horas vou para a estrada junto com os meus parceiros de segurança, que eles são chamados de jovens guerreiros.”</p> <p>19. “Quando vamos para a estrada levamos um aparelho de celular para registrar foto ou vídeo levar água gelada, arco e flecha para se defender.”</p> <p>20. “Quando nós chega na estrada, para aldeia fecha com o pau de 15 metros, para que os carros não passem pela gente sem revista. Quando alguém traz cachaça para a aldeia nós toma deles para derramar. Porque para o bem da saúde deles, porque cachaça mata, destróis vidas dos casais, brigam enfim. E também não deixamos os brancos estranhos saber porque eles entram para vender drogas quer casar com índia, quer morar dentro da aldeia, nós não aceitamos isso.”</p> <p>21. “Então as vezes as pessoas que traz cachaça ameaça muito com espingarda, faca, morte, enfim. Mas nós não temos medo, prender eles no trabalho voluntário a gente vai 11 horas volta as 5 horas. “</p> <p>22. “Então a minha cultura é assim, quando alguém daqui da comunidade falece, os mais velhos vão ao velório cantar músicas da cultura pra ele.”</p> <p>23. “Existe três tipos de festa, tem corrida de tora, festa normal e outro.”</p>	
GRANDE TEMA 04 – ROMPENDO ESTEREÓTIPOS		
CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS	
	INDÍGENAS	NÃO INDÍGENAS

<p>Conhecendo e aprendendo com o outro</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Durante a nossa troca de cartas pude conhecer você melhor.” 2. “Gostei muito de te conhecer, pois a partir das cartas pude conhecer mais sobre a cultura sua.” 3. “Durante a nossa troca de cartas pude conhecer mais sobre o seu modo de vida e cultura.” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Minha posição sobre ela mudou um pouco.” 2. “Por conta das cartas que trocamos pude conhecer um pouco do seu cotidiano, das tradições, relações e como é na aldeia.” 3. “Essa experiência é algo que vou levar para o resto da vida, foi incrível aprender um pouco da cultura Apinajé com um Apinajé.” 4. “Eu nunca tinha ido em uma aldeia e gostei muito de conhecer.” 5. “Gostei bastante de conhecer sua aldeia e sua escola.” 6. “Esse projeto foi ótimo. Nos fez conhecer e aprender várias coisas sobre vocês 7. gostei muito da experiência de trocar cartas com alguém, amei conhecer um pouco da sua vida e cultura.” 8. “Após essa experiência de troca de cartas, percebi que muito do que eu pensava sobre você estava errado.”
<p>Mudando a visão do outro</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “A minha casa é construída” 2. “Eu caço para comer, mas também compro comida no mercado, como arroz e feijão.” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não sei você, mas essa diversidade nos costumes e principalmente na linguagem foram essenciais para expandir a minha visão de mundo.”
<p>Gostos comuns</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Temos algo em comum também gosto de futebol e açai.” 	