



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Fernanda Muniz dos Santos

Tensões na construção das escolas indígenas interculturais e diferenciadas nas aldeias guarani do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2020

Fernanda Muniz dos Santos

Tensões na construção das escolas indígenas interculturais e diferenciadas nas aldeias guarani do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Gabriela dos Santos Barbosa

Duque de Caxias

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

S237 Santos, Fernanda Muniz dos
Tese Tensões na construção de uma escola indígena intercultural e diferenciada nas aldeias guarani do Rio de Janeiro / Fernanda Muniz dos Santos - 2020.
85 f.

Orientadora: Gabriela dos Santos Barbosa.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Índios - Educação - Teses. 2. Educação intercultural - Teses. I. Barbosa,
Gabriela dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 376. 74

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB 7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fernanda Muniz dos Santos

Tensões na construção de uma escola indígena intercultural e diferenciada nas aldeias guarani do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Data de Aprovação: 12 de março de 2020

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Gabriela Dos Santos Barbosa (orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dra. Kelly Russo
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Celso Sanchez
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2020

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Dionésia Muniz dos Santos (Dona Nice), pela presença incansável em baldeações semanais por 200km para que eu pudesse estudar enquanto cuidava da minha filha. À minha filha, Ana Flor, meu motivo para realizar qualquer coisa na vida e inspirá-la a ser a sua melhor versão.

À professora Gabriela Barbosa, pela orientação e amizade. Obrigada por inspirar o melhor das pessoas e por sempre ser luz e incentivo onde está.

Aos professores Kelly Russo e Celso Sanchez pelas preciosas contribuições na construção de um horizonte de pesquisa e na construção da minha identidade como pesquisadora. Obrigada, também, pelo tempo doado para a participação da banca, presença na defesa e leitura da dissertação. Obrigada também pela cordialidade na orientação a respeito de erros e pela orientação, no momento da qualificação, a respeito das possibilidades da pesquisa.

Aos professores indígenas das aldeias de Itaipuaçu e São José do Imbassaí, Isaac e Wanderley, pela generosidade em compartilhar comigo as suas experiências docentes e a contribuir com o debate sobre a definição de escola indígena.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática (GEPAM), em especial a Elohá Gomes, ao Jerlan Manaia e a Viviane, pela troca de experiências, angústias e apoio durante o percurso. Às amigas Elohá Gomes e Rafaela Gontara, pela cumplicidade, pela amizade simples, leve e descompromissada que trouxe muita leveza a essa experiência.

Aos amigos do Grupo Editorial Nacional (GEN), pela revisão da primeira versão do texto, pelo apoio nesse percurso e pela impressão e entrega da primeira versão para a banca. Obrigada Ademar Santos, Reinaldo Barreto, Neila Boyd e Simony Gangorra. Vocês são pessoas incríveis cujos conselhos e experiências compartilhadas também me constituem.

À Rodolfo Cesar Santos, pelo transporte durante as visitas à aldeia e pela atenção dada à nossa filha para que eu pudesse estudar.

A todos, que direta ou indiretamente contribuíram com a construção dessa pesquisa e que, em diferentes encontros, fizeram de mim quem eu sou, meu muito obrigada, sou a soma dessas experiências.

RESUMO

SANTOS, Fernanda Muniz dos. **Tensões na construção de uma escola indígena intercultural e diferenciada nas aldeias guarani do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

A educação escolar indígena é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 78, que também determina que ela será intercultural, bilíngue e diferenciada. A concepção dos conceitos associados as escolas indígenas tem múltiplas interpretações, que podem provocar tensões em momentos de definição das diretrizes, currículos e estruturas das escolas. O objetivo geral da presente pesquisa é discutir as tensões existentes nas concepções de interculturalidade, bilinguismo e escola indígena diferenciada na formação das escolas indígenas do Rio de Janeiro, com foco na pesquisa de campo realizada na escola indígena guarani m'byá da aldeia de Itaipuaçu, no que diz respeito aos conceitos de interculturalidade subjacentes à construção da escola. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, cuja coleta de dados foi realizada por meio de uma revisão sistemática de literatura e de uma pesquisa de campo realizada nas escolas indígenas das aldeias do município de Maricá, no Rio de Janeiro. Os resultados da revisão sistemática retornaram 13 estudos, que foram analisados e discutidos em relação à pesquisa de campo e aos conceitos teóricos apresentados. Conclui-se que as tensões em relação à educação indígena estão presentes no currículo, na concepção de interculturalidade e na formação de professores bilíngues. As escolas indígenas do Rio de Janeiro vivem um processo de construção, por meio do qual os indígenas buscam construir ações voltadas para a gestão autônoma da instituição, bem como para a construção de práticas pedagógicas e currículos baseados no conhecimento tradicional.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Guarani m'byá. Interculturalidade. Bilinguismo. Rio de Janeiro.

ABSTRACT

SANTOS Fernanda Muniz dos. **Tensions in the construction of an intercultural and differentiated indigenous school in the Guarani villages of Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

Indigenous school education is ensured by the Law of Guidelines and Bases of National Education, in its article 78, which also determines that it will be intercultural, bilingual and differentiated. The conception of concepts associated with indigenous schools has multiple interpretations, which can cause tensions when defining school guidelines, curricula and structures. The general objective of the present research is to discuss the existing tensions in the concepts of interculturality, bilingualism and differentiated indigenous school in the formation of indigenous schools in Rio de Janeiro, focusing on field research carried out at the Guarani m'byá indigenous school in the village of Itaipuaçu, with regard to the concept of interculturality underlying the construction of the school. To this end, a qualitative research was carried out, whose data collection was carried out through a systematic literature review and a field research carried out in the indigenous schools of the villages of the municipality of Maricá, in Rio de Janeiro. The results of the systematic review returned 13 studies, which were analyzed and discussed in relation to field research and the theoretical concepts presented. It is concluded that tensions in relation to indigenous education are present in the curriculum, in the concept of interculturality and in the training of bilingual teachers. The indigenous schools in Rio de Janeiro are undergoing a construction process, through which the indigenous seek to build actions aimed at the autonomous management of the institution, as well as the construction of pedagogical practices and curricula based on traditional knowledge.

Keywords: Indigenous School Education. Guarani m'byá. Interculturality. Bilingualism. Rio de Janeiro.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estudantes da escola indígena de Itaipuaçu participando de um jogo didático produzido pelo GEPAEM	47
Figura 2 – Escola da Aldeia de São José do Imbassai	48
Figura 3 – Escola da Aldeia de Itaipuaçu	49
Figura 4 – A escrita na história da escolarização	63

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
2	A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	17
2.1	Breve Histórico	17
2.2	Multiculturalismo e Interculturalidade	24
2.3	Multiculturalismo e Bilinguismo no Currículo Escolar Indígena	30
3	METODOLOGIA	45
3.2	A Pesquisa de Campo	47
3.2.1	<u>Caracterização das aldeias</u>	47
3.2.2	<u>Caracterização dos sujeitos</u>	49
3.2.3	<u>Instrumento de Pesquisa</u>	50
4	REFLEXÕES A RESPEITO DAS POSSIBILIDADES DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO RIO DE JANEIRO	51
4.1	A Educação Infantil	51
4.2	A Interculturalidade na Educação Escolar Indígena do Rio de Janeiro	52
4.3	O Currículo	56
4.4	O Bilinguismo na Educação Escolar Indígena	59
4.5	A Educação Escolar Agrícola	64
4.6	Formação de Professores	67
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	74
	ANEXO A – Entrevista com o professor indígena Isaac	77
	ANEXO B – Entrevista com o professor indígena Wanderley	81

INTRODUÇÃO

As populações indígenas do estado do Rio de Janeiro estão localizadas em sete diferentes áreas ao longo de todo o litoral, caracterizadas pela presença de Mata Atlântica. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), existem aproximadamente 15.894 indivíduos autodeclarados indígenas no estado do Rio de Janeiro. Destes, 450 residem em terras indígenas. Entre os indígenas residentes em aldeias, 94% são da etnia Guarani m'byá.

A presença de indígenas no estado do Rio de Janeiro é consequência da migração tradicional da cultura guarani. Segundo a cosmologia guarani, o homem alcança a sua plenitude quando encontra a "Terra dos Sem Mal", um lugar no qual a natureza e o homem vivem em harmonia, caracterizado pela presença da floresta e do mar.

A migração é estimulada porque os Guarani possuem uma rede de parentesco extensa, que vai do Rio Grande do Sul até a Terra Indígena de Bracuí, em Angra dos Reis. Existem, também, parentes residentes no Espírito Santo, Búzios, Maricá e Cabo Frio.

Os indígenas Guarani Mbya do Rio de Janeiro habitam as regiões de Angra dos Reis, Paraty e Maricá. As áreas ocupadas pelas aldeias não fornecem elementos suficientes para que a subsistência seja independente, gerando um grande fluxo dos indígenas em direção aos bairros do entorno e aos centros da cidade para a venda de artesanato e compra de alimentos e demais subsídios para as aldeias. Alguns desses indígenas recebem remuneração do governo federal ou do governo estadual por atuarem como professores ou agentes de saúde. No entanto, tais remunerações sofrem com frequentes discontinuidades, sendo o artesanato a principal atividade econômica da aldeia.

De acordo com Nobre (2018), a primeira aldeia a contar com um espaço escolar foi a de Sapucaí, em Angra dos Reis. A educação já ocorria sob a liderança do professor Algemiro Karai da Silva desde o ano de 1997, sob as copas das árvores da aldeia, mas se tornou oficial com a ajuda do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Pastoral Indigenista, que ofereceram recursos para a construção do prédio que hoje é ocupado pela escola. Esta escola não contou com recursos públicos para a sua construção.

Até a década de 2000, ela funcionou com o apoio do CIMI e de universidades localizadas na região. Em 2003, foi reconhecida como estadual e a deliberação CEE nº 286/2003 oficializou o seu funcionamento no âmbito da secretaria estadual de educação. A partir de então, a Escola Indígena Estadual Guarani KaraiKuery Renda foi construída, bem como duas extensões na cidade de Paraty, a Guarani Tava Mirim (na aldeia Itatiim, em Paraty Mirim) e Guarani Karai Oka (aldeia Araponga) e uma sala em Angra dos Reis, na aldeia Rio Pequeno. A escola, desde o seu surgimento, atende a alunos entre 7 e 17 anos, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, e conta com a participação de professores indígenas contratados provisoriamente. Foi também em 2003 que ouvi falar pela primeira vez nas aldeias do litoral sul fluminense.

Conheci as aldeias indígenas de Paraty e Angra dos Reis no ano de 2004, a convite do professor Armando Martins de Barros. Eu nasci em um assentamento rural localizado no município de São Gonçalo e chamado Fazenda Engenho Novo. Quando eu nasci ali ainda não era um assentamento. Tratava-se das terras do Barão de São Gonçalo, que era proprietário de toda a extensão do distrito de Monjolos. Meu avô era filho de negro com indígena (segundo ele) e minha avó era filha de camponeses que vieram de Portugal. Ele trabalhava na lavoura e ela, por ser loira de olhos azuis, foi escolhida para ser babá dos filhos do Barão. Quando o Barão morreu, começou uma disputa familiar pelas terras, gerando uma grande angústia na minha família, visto que todos os filhos dos meus avós construíram suas residências nas terras que lhes foram concedidas.

Lembro-me de ir para o centro do Rio de Janeiro, aos 8 anos, chapéu de palha na cabeça e um cartaz na mão, protestar em defesa do reconhecimento do assentamento rural. Lutava-se também por uma escola, que até hoje não chegou, e por terra suficiente para que os camponeses vivessem do plantio, algo que também não ocorreu. Meus pais mudaram dali, mas a minha família continua lá, invisível para o estado, sem escola, saneamento ou qualquer outro serviço público.

Meu pai, analfabeto e neto de escravos, (até hoje a minha avó, que tem 90 anos, mora e serve a família a qual seus ancestrais serviam) tornou-se comerciário e compensava a sua falta de escolaridade me presenteando com coleções de livros e enciclopédias, os quais li por toda a vida acreditando que a

educação seria um caminho para uma vida menos difícil. Ingressei na Universidade Federal Fluminense (UFF) no ano de 2003, e lá conheci o professor Armando na disciplina de História da Educação.

Conto esta pequena história porque imediatamente identifiquei aquela luta da minha família e daquela população com o contexto que o professor Armando me apresentava. A luta pela terra e pela escola, para camponeses e indígenas e os contextos de violência e alteridade subjacentes.

Fui bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) no projeto “Formação de Agentes de Saúde Guarani das Aldeias do Litoral Sul Fluminense”, produzindo materiais didáticos para os cursos de formação de profissionais de saúde indígenas. As aulas inicialmente eram ministradas na escola de Bracuí.

Embora a Resolução SEEDUC RJ nº 5.227/2015 consolide a referida escola como estadual, para a qual devem ser destinados recursos que permitam o seu funcionamento, a descontinuidade é frequente. No ano de 2015 a escola atendia a um número aproximado de 100 alunos, distribuídos entre as salas de extensão e a sede (DOMINGOS, 2018).

Existe uma dificuldade na formação de profissionais indígenas que possam atuar na escola, visto que ainda não foi possível construir um curso de Ensino Médio focado na formação de professores indígenas para o estado do Rio de Janeiro.

Diferente do que ocorre nas cidades do litoral sul, em Maricá as aldeias não possuem apoio do Estado, mas a gestão municipal tem colaborado com as demandas das aldeias. Na escola da aldeia localizada em São José do Imbassaí (aldeia Ka’aguyHovy Porã), a escola funciona em um container alugado, no qual uma turma multianual dos anos iniciais do Ensino Fundamental é atendida por 1 professor não indígena e 1 professor indígena contratado. A prefeitura fornece materiais didáticos e a merenda é produzida com base em um cardápio diferenciado para o grupo.

A aldeia indígena Pevaé Porã Tekoa Ará HovyPy está localizada na cidade de Maricá, bairro de Itaipuaçu e conta com aproximadamente 70 habitantes, pertencentes a 14 diferentes famílias que migraram dos litorais fluminense e capixaba.

Desde o ano de 2016, a aldeia possui uma escola municipal que atende a 16 crianças, em duas turmas multisseriadas de 1º ano do Ensino Fundamental. A escola é administrada pelo município e as aulas são ministradas por professores não indígenas e 1 professor indígena em uma metodologia bilíngue.

Em 2018 começou a ser construído o projeto político pedagógico da escola, em uma parceria do município, representado por profissionais da educação, com professores da Universidade Federal Fluminense e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tal parceria se materializa em reuniões nas quais os profissionais irão sistematizar o projeto político pedagógico da escola indígena de Itaipuaçu.

A participação do município por meio da oferta de subsídios e profissionais para atuação nas escolas indígenas representa um avanço na consolidação dos direitos dessa comunidade.

No entanto, acredita-se que a construção do projeto político pedagógico está verticalizada. Ela não conta com a participação da própria comunidade, implicando ausência dos saberes tradicionais na construção deste projeto.

No que diz respeito à educação matemática, acredita-se na necessidade de instrumentalizar os alunos no trânsito entre os saberes tradicionais e os saberes da sociedade envolvente, sobretudo aqueles relacionados com o sistema monetário, visto que a crescente necessidade de comercialização de artesanato, aquisição de objetos e consumo cria uma demanda por conhecimentos que os instrumentalize nesse sentido.

O conhecimento tradicional traz consigo a cultura da comunidade e deve ser objeto da educação formal porque contribui com a manutenção da cultura, da língua e dos saberes Guarani.

Os indígenas brasileiros historicamente são grupos submetidos à opressão, cujas culturas foram desqualificadas, não foram oficialmente reconhecidas no decorrer do tempo e estiveram excluídas da educação formal. Fala-se da cultura indígena com generalizações, sem considerar as especificidades de cada um desses grupos. Reduzimos o indígena a estereótipos, sem a eles associar os elementos que constituem uma cultura, como a religião, a língua e as tradições. As culturas indígenas são comumente folclorizadas na sociedade e a escola tem um importante papel no seu reconhecimento e valorização.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe importantes contribuições, ao determinar a necessidade de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada para os povos indígenas, em seu artigo 78. Mas o que assegura, de fato, a interculturalidade e o bilinguismo da escola indígena?

Historicamente, cada povo mantém contato com outros povos. Às vezes, essas formas de contato são conflituosas, violentas. Às vezes, são cooperativas, se estabelece o diálogo, a troca. Em qualquer caso, os povos se influenciam mutuamente. O conceito que nos permite pensar e entender esse processo é o conceito de interculturalidade (BESSA FREIRE, 2010, p. 13).

Bessa Freire (2009) define interculturalidade como “o resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas”. O pesquisador supracitado defende que o conhecimento humano em quaisquer áreas deve ser compartilhado com os outros homens, independente de quem eles sejam e de onde eles venham. As comunidades indígenas sempre estiveram dispostas a compartilhar o conhecimento que produziram com outras comunidades, mas nunca lhes foi concedido o direito de escolher o que queriam compartilhar. Tudo lhes foi tomado e a troca, quando existiu, foi ínfima, de modo que não puderam se instrumentalizar para conviver de modo igualitário, na medida em que não dispunham de todo o conhecimento produzido pela sociedade envolvente ao seu alcance. O diálogo nunca existiu e lhes restou aceitar o que foi imposto (BESSA FREIRE, 2010).

A escola indígena possui referenciais curriculares nacionais específicos, nos quais existem orientações para o respeito ao conhecimento tradicional, aos rituais e às especificidades de calendário e da rotina da comunidade.

O surgimento de uma legislação que assegura aos indígenas o direito a uma escola diferenciada contribui com o resgate dos saberes tradicionais de grupos antes silenciados pelo Estado e com a possibilidade de financiamento de instituições voltadas para a valorização e o compartilhamento desses saberes com as novas gerações.

Entretanto, a presente pesquisa provoca um questionamento sobre os atores envolvidos na construção das escolas indígenas de Maricá. Quem deve falar por esses grupos? A quem cabe a definição das diretrizes a serem seguidas pelas instituições que representam esses indivíduos? Em que medida eles

conseguem ser protagonistas destes projetos? Eles, de fato, conseguem ser protagonistas?

Embora existam avanços na consolidação dos direitos desses grupos, ainda existem reivindicações em favor de indígenas nas quais eles precisam usar outras vozes para serem ouvidos. Em muitos casos, os indígenas não participam das decisões que afetam diretamente as suas comunidades. E em outros, é importante que eles tenham porta-vozes que não sejam da comunidade, pois é o fato de serem representados por não indígenas que lhes dá credibilidade em suas pautas. Não se trata de defender que brancos representem indígenas, mas ocorre que esse contexto evidencia que a emancipação desses grupos ainda tem um longo caminho a percorrer. O não indígena que defende os indígenas junto às instituições é, ainda, um opressor.

A escola indígena emerge como um espaço de resistência, mas em algumas aldeias é formada majoritariamente por professores não indígenas, cujas referências negligenciam o conhecimento da comunidade e não dão aos indígenas o protagonismo na construção de sua escola.

Neste contexto, o objetivo geral da presente pesquisa é discutir as tensões existentes nas concepções de interculturalidade, bilinguismo e escola indígena diferenciada na formação das escolas indígenas do Rio de Janeiro, com foco na pesquisa de campo realizada na escola indígena guarani m'byá da aldeia de Itaipuaçu, no que diz respeito ao conceito de interculturalidade subjacentes à construção da escola.

Os objetivos específicos são debater o protagonismo da comunidade na construção e na gestão escolar, discutir os conceitos de interculturalidade, multiculturalismo e escola indígena existentes na pesquisa em educação, investigar as pesquisas mais recentes existentes a respeito da educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro e discutir, com os professores indígenas das aldeias de Itaipuaçu e São José do Imbassá o conceito de interculturalidade para verificar, por meio da análise dos discursos dos participantes, de que modo o multiculturalismo, o bilinguismo e a valorização do conhecimento tradicional guarani se materializam na construção da escola.+

Pretende-se responder aos questionamentos:

- Como a interculturalidade e a escola indígena são definidas na literatura científica?
- Quais são as características das escolas indígenas de Maricá?
- Como os professores indígenas das aldeias de Maricá definem a interculturalidade e a sua materialização na escola indígena?

A discussão do conceito de interculturalidade é importante no contexto acadêmico uma vez que possa propor metodologias de ensino e de abordagem da matemática que promovam uma reflexão sobre a sociedade e seus modos de organização, construindo caminhos para a construção de relações pautadas na cooperação e no desenvolvimento de valores cooperativos.

A pesquisa está estruturada em capítulos. O primeiro capítulo tem caráter introdutório e apresenta os objetivos, a justificativa e a motivação para a pesquisa. O segundo capítulo apresenta uma breve contextualização histórica da construção das escolas indígenas no Brasil, o terceiro capítulo sintetiza o percurso metodológico adotado.

No quarto capítulo é apresentada uma revisão sistemática de literatura a respeito da educação escolar indígena do Rio de Janeiro, dialogando com os depoimentos dos professores indígenas das escolas de Maricá a respeito destas instituições.

Algo que sempre me incomodou nesse percurso foi o meu papel em uma pesquisa voltada para a educação indígena, sendo eu uma não indígena. Sendo assim, busquei trazer para o texto referências de pesquisadores indígenas e relatos de experiências de professores, de modo a aproximar o texto da perspectiva do Outro.

Destaca-se que as reflexões a respeito das concepções dos indígenas em relação a escola buscam compreender como eles concebem a escola indígena a partir de seus discursos, sendo esse um exercício de aproximação, na medida em que a análise desses discursos é realizada a partir de minhas referências teóricas e de vida, sendo eu incapaz de interpretar tais falas a partir das referências dos depoentes.

2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

2.1 Breve Histórico

Para os europeus, o descobrimento de um novo continente era, também, o início da Modernidade europeia, marcada pela capacidade de demonstrar a sua superioridade em relação a culturas não desenvolvidas. Quando a Europa começou a se autodefinir como Moderna, era necessário identificar o seu antagonismo, que para o colonizador estava materializado naqueles indivíduos primitivos que habitavam a América Latina. Para uma Europa Moderna havia, assim, um continente que precisava ser modernizado.

O “mito da modernidade” por um lado, se autodefine a própria cultura como superior, mais desenvolvida (...) por outro lado, a outra cultura é determinada como inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma “imaturidade culpável. De maneira que a dominação (guerra, violência) que é exercida sobre o Outro é, na realidade, emancipação, “utilidade”, “bem” do bárbaro que se civiliza, que se desenvolve ou moderniza, em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimização e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial. Por último, o sofrimento do conquistado (colonizado, subdesenvolvido) será o sacrifício ou o custo necessário da modernização (DUSSEL, 1993, p. 75).

O que ocorreu no processo de colonização foi um processo que Dussel (1993) define como encobrimento do outro. Não havia o reconhecimento de outra cultura, mas a identificação de um povo bárbaro, sem cultura ou qualquer outro vestígio de civilização, sobre o qual seria possível projetar uma imagem do europeu.

Os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, mas como o si-mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como matéria do ego moderno. E foi assim que os europeus se transformaram em os missionários da civilização em todo o mundo (DUSSEL, 1993, p. 36).

Para o europeu, não havia outra cultura senão a europeia. Todo o resto era inferior e devia ser modificado para um projeto europeu, fosse por meio da violência física ou simbólica. Esse solipsismo orientou todas as ações dos colonizadores, marcadas pela negação dos indígenas em “seus próprios direitos, sua própria civilização, sua cultura, seu mundo... seus deuses em nome de um

“deus estrangeiro” e de uma razão moderna que deu aos conquistadores a legitimidade para conquistar” (DUSSEL, 1993, p. 59).

A América Latina foi a primeira colônia da Europa moderna - sem metáforas, já que historicamente foi a primeira periferia antes da África ou Ásia. A colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo europeu de modernização, de civilização, de subsumir (ou alienar) o Outro como si-mesmo, mas agora não mais como objetivo de uma práxis guerreira, de violência pura (...) e sim uma práxis, erótica, pedagógica, cultural, política, econômica, quer dizer, do domínio dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalhos, de instituições criadas por uma nova burocracia política, etc, dominação do outro (DUSSEL, 1993, p. 50).

Foi nesse contexto de encobrimento do Outro que se iniciou a educação escolar indígena. Segundo Silva (2015), ela foi uma imposição dos colonizadores iniciada em 1549, sob o comando do jesuíta Manuel de Nóbrega. Com base nas discussões sobre cultura proposta por Claude Lévi-Strauss (2012), a autora analisa que as tentativas de colonização do outro são estratégias de tomada do poder por uma cultura que se pretende dominante, tendo em vista que a cultura que se torna institucionalizada passa a possuir o poder ideológico, político e social sobre as demais. Nessa perspectiva, era importante converter os indígenas e fazê-los acreditar, por meio da catequese, que eles deveriam se submeter ao governo português.

No entanto, a tentativa de dominação não teve o sucesso esperado, pois ao tentar submeter os indígenas ao trabalho escravo, os portugueses contaram com a resistência dos nativos, circunstância que gerou batalhas sangrentas, nas quais milhares de indígenas brasileiros foram assassinados. Desde então, a estratégia adotada para a manutenção do poder da cultura eurocêntrica sobre a indígena é o silenciamento do conhecimento, da língua e da cosmovisão indígena em função de uma folclorização e até mesmo do tratamento desses grupos como se já estivessem extintos.

[...] a dominação que a Europa exerce sobre outras culturas é uma ação pedagógica ou uma violência necessária (guerra justa) e é justificada por ser uma obra civilizadora ou modernizadora, também estão justificados eventuais sofrimentos que possam padecer os membros de outras culturas, já que são custos necessários do processo civilizador, e pagamento de uma imaturidade culpável (DUSSEL, 1993, p. 78).

Culpava-se o indígena pela sua condição de subalterno, sob o argumento de que eles eram povos primitivos e incapazes de tomar decisões, para os quais a modernidade e suas benesses só chegariam pelas mãos do europeu.

Mas a história dos indígenas brasileiros é marcada pela resistência. As perdas sofridas pelos povos indígenas do país são inegáveis, mas a resistência também. Embora os jesuítas tenham buscado catequizar crianças indígenas por meio da escolarização, enquanto os seus pais eram escravizados, havia uma resistência ideológica à educação oferecida, como descreve Silva (2015):

Além dos obstáculos do próprio período, outra dificuldade encontrada para a imposição de costumes e conhecimentos da cultura “branca” sobre a cultura indígena foi o fato de os ambientes posteriormente definidos, localizarem-se no seio de comunidades indígenas, ocorrendo que quando dada a “escolarização” de índios, estes retornavam ao convívio do grupo e logo perdiam seus “novos ensinamentos” ou, em muitos casos, eram proibidos pelos mais velhos de manifestá-los (SILVA, 2015, p. 16).

Tornou-se necessária a construção de novas estratégias para que os indígenas fossem adaptados à cultura portuguesa, surgindo assim a proposta de aldeamento.

Por meio do aldeamento os indígenas seriam isolados do contato com outros grupos e se submeteriam às regras definidas pelos missionários, sem permissão para a manifestação cultural do grupo de origem. Buscava-se suprimir as culturas indígenas. Mesmo existindo mecanismos de autopreservação e de conservação reconhecidos em quaisquer culturas, essa ação contribuiu com a erradicação de aproximadamente mil línguas nativas.

A partir da metade do século XVIII surgiu a necessidade de aumentar a mão de obra escrava para atendimento aos produtores agrícolas que exigiam trabalhadores e terras à Coroa. Além da escravização de muitos indígenas aldeados, os portugueses também transformaram as aldeias em vilas, de modo a atender aos interesses do mercado agrícola.

Documentos tratam que os sistemas de aldeamentos novamente mostraram-se ineficazes e por motivos semelhantes. Assim, em 1870, ocorre a adoção de investimentos em institutos educacionais que funcionariam em regime de internato, localizando-se fora dos aldeamentos, cuja principal finalidade seria a transformação de crianças e jovens indígenas em intérpretes que pudessem auxiliar os missionários na aculturação de seus parentes. Até o presente momento, apesar de a educação escolar indígena já contar com a delimitação de espaços, os conteúdos a serem ministrados nesses ambientes ainda restringiam

conteúdos matemáticos, sendo priorizado o ensino da língua portuguesa e a “civilização” de indígenas (SILVA, 2015, p. 17).

Somente no século XX o Estado começou a construir políticas públicas voltadas para a educação indígena. Foram criadas instituições governamentais e não governamentais direcionadas para a prestação de assistência e proteção aos indígenas, construindo relações de parceria entre indígenas e não indígenas na luta pelos seus direitos. Essas parcerias culminaram com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, que foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), na década de 1970 (SILVA, 2015).

Tais órgãos assumiram o compromisso com a integração dos indígenas ao resto do país. A educação sempre esteve no centro dos projetos definidos para os indígenas brasileiros, fosse pela aculturação e negação da existência da cultura indígena ou pela formação de indígenas capazes de contribuir com suas comunidades e de transitar de modo igualitário na sociedade envolvente.

Em esfera nacional, iniciativas de se implantar a educação indígena deram-se por meio da execução de programas educacionais como o Programa de Educação Bilíngue, vigente em 1970, tido na época como uma prioridade, o qual buscava, em escolas indígenas e por meio do uso de materiais específicos, alfabetizar índios em sua língua materna ao mesmo tempo em que aprenderiam a língua portuguesa, sendo, posteriormente, capacitados a exercerem a função de educadores em suas comunidades (SILVA, 2015, p. 20).

O Programa de Educação Bilíngue era uma proposta de aculturação, uma vez que ele propunha o aprendizado da língua portuguesa para que os indígenas se tornassem multiplicadores do conhecimento desse idioma em suas aldeias, formando indígenas intelectuais, mas sem nenhuma relação com as suas culturas e línguas maternas.

Na década de 1970, emergiram discursos oficiais e de movimentos indigenistas favoráveis à valorização das culturas indígenas existentes no Brasil, contribuindo para que na década de 1980 surgissem movimentos de professores indígenas, construindo discussões sobre a educação escolar indígena voltadas para o bilinguismo, multiculturalismo e promoção da cultura desses grupos.

Silva (2015) destaca que, embora os movimentos indígenas tenham alcançado inúmeros benefícios até a década de 1970, as políticas realmente emancipadoras começaram com a subsequente construção de movimentos

voltados para a educação indígena, contribuindo com a reflexão dos indígenas sobre as condições de aculturação e opressão que viviam.

A questão de uma escola diferenciada indígena teve o seu início na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A Constituição representou um avanço na garantia dos direitos indígenas. Em seu texto existem 10 artigos destinados às populações indígenas do Brasil. Tais avanços não foram conquistados pacificamente, mas foram fruto de amplas reivindicações de indigenistas, antropólogos, educadores e líderes indígenas preocupados com a manutenção das culturas indígenas brasileiras.

O artigo 210 faz emergir a discussão sobre o respeito às especificidades culturais ao assegurar o “respeito aos valores artísticos e culturais” na educação pública. Os indígenas conquistam, a partir daí, a utilização de sua língua materna na educação escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 reitera a garantia à educação escolar bilíngue e intercultural e determina que os programas das escolas diferenciadas indígenas sejam planejados com as comunidades.

Com base na LDB, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCEI) traz os depoimentos dos professores indígenas de diferentes comunidades do país sobre as suas práticas docentes, dialogando com vários teóricos indigenistas da América Latina.

O RCEI reconhece a escola como

um dos lugares em que a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas devem se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta (BRASIL, 1994, p. 24).

Lucena (2018) afirma que uma escola indígena que não possui em seu currículo e em suas práticas pedagógicas o ensino da língua tradicional e na qual atuam somente professores não indígenas não pode ser considerada como tal. Por este motivo, para que a escola indígena se concretize é necessário investir na formação de quadros profissionais indígenas em um modelo de ensino bilíngue que de fato valorize o conhecimento tradicional. A autora defende que a escola indígena, para que seja efetivamente diferenciada, precisa também ser específica. Ela é “diferenciada porque existe uma enorme diversidade cultural dos povos

indígenas e específica porque é preciso atender às demandas dessa especificidade cultural e linguística” (LUCENA, 2018, p. 4). De acordo com Benites (2018),

Todo arandu (conhecimento), independentemente de onde venha, tem valores e ideias fundamentais de cada povo, ou seja, do grupo na qual o sujeito vive, e é importante para a formação do sujeito, para que cada indivíduo tenha sua identidade formada. Entretanto, nenhum conhecimento deve ser tratado como absoluto ou se deve impor o universalismo ou a heterogeneização cultural, como está sendo praticada nas escolas, porque não há uma só forma de conhecimento, apenas um jeito de se ensinar e aprender. Se colocamos um conhecimento como uma única verdade, sobrepondo-o ao conhecimento do outro, iremos cometer o mesmo equívoco de sempre (BENITES, 2018, p. 72).

Percebe-se que o ponto central “é justamente ter resgatado o conceito mais amplo de educação – essa concepção original de ligar a prática educacional à prática da vida”. Vista como algo capaz de suprir as necessidades emergentes da realidade histórico-cultural dos povos indígenas do Brasil (BANIWA, 2006).

Neste sentido, Gersen Baniwa (2006) ressalta que seja importante fazermos algumas reflexões básicas, e que elas já foram trabalhadas por educadores e assessores indígenas e pelo próprio movimento indígena brasileiro. Sendo assim, assinala que:

O fato de o processo educativo nas sociedades indígenas apresentar diferenças radicais quanto à chamada “educação nacional” levou os colonizadores que aqui chegaram a uma conclusão equivocada de que não existia educação indígena. Numa visão etnocêntrica, pressupunha-se que os índios não tinham educação, porque não tinham as mesmas formas e os mesmos modelos educacionais ocidentais. É com esse ponto de vista que historicamente se têm implantado os projetos escolares para os índios (BANIWA, 2006, p.146).

Tais apontamentos nos esclarecem em outras palavras que a escola entra em cena como sinônimos de educação, cultura e civilização, como se os indígenas não as tivessem (BANIWA, 2010).

O respeito ao direito das comunidades indígenas de construírem as suas próprias instituições escolares e participar ativamente do processo de definição do currículo e do projeto político pedagógico não tem sido contemplado em grande parte das experiências de constituição de espaços escolares indígenas. Além das dificuldades de financiamento, o número de profissionais de educação indígenas

ainda é reduzido, de modo que muitas escolas indígenas contam com professores não indígenas.

A prática pedagógica, a construção de currículos adequados ao contexto dessa escola, a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos respeitando a realidade sociocultural e a linguística específicas de cada povo, são uma busca constante dessa escola indígena objetivando uma identidade própria (LUCENA, 2018, p. 9).

Para que essa produção conte com o protagonismo dos indígenas é importante formar professores indígenas capacitados para atuar na construção das escolas de suas comunidades, de modo que eles tenham o poder de definir aspectos curriculares, políticos e metodológicos que devem ser abordados na escola.

Silva (2010) realizou um estudo no qual buscou identificar quais são as características que indicam que uma escola indígena é, de fato, diferenciada, a partir da análise da construção da escola indígena da aldeia Xucuru Kariri, em Minas Gerais. Para ela uma escola indígena diferenciada deve ser norteadada pela pedagogia da diferença, tendo em vista que esta é

Capaz de guiar o planejamento de um currículo; e em seu centro estaria a discussão da identidade e da diferença como produção, as formas como são produzidas e fixadas. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida e estritamente relacionada às questões do poder. Dessa forma, a pedagogia da diferença traria sua contribuição no sentido de não celebrar a diferença e a identidade, mas de questioná-las (SILVA, 2010, p. 122).

A pedagogia crítica assume, assim, um posicionamento voltado para a emergência não somente da valorização do conhecimento tradicional na construção da identidade indígena, como também da ação educativa como uma ação política, no sentido de dar visibilidade aos impactos do silenciamento do conhecimento indígena e de sua cultura na luta pela garantia de seus direitos e do reconhecimento de sua própria existência. Quando a aceitação do conhecimento tradicional indígena é negada, bem como o seu protagonismo na construção de hábitos, valores, conhecimentos e tradições presentes na sociedade não indígena, nega-se também a legitimação da existência desses povos, bem como de seus direitos à terra, educação e assistência por parte do Estado.

2.2 Multiculturalismo e Interculturalidade

Montero (2012) analisa que o conceito de multiculturalismo traz consigo diferentes discursos que o relacionam a uma identidade cultural formada por múltiplas influências, que podem ser linguísticas, religiosas ou relacionadas a hábitos ou territórios. Relaciona-se com uma ideia de formação social a partir da reunião de múltiplas influências ancestrais. Os hábitos indígenas, a religião do colonizador, tradições dos imigrantes. Entretanto, apenas esse entendimento não transforma a aceitação do multiculturalismo em um instrumento político. É necessário reconhecer os grupos em suas especificidades e as condições de opressão que lhes são impostas para que eles sejam entendidos a partir de uma análise multiculturalista, que nega toda a violência subjacente ao processo de construção das sociedades latino-americanas, no qual não houve, de fato, um encontro entre culturas, porque “havia um total desprezo pelos ritos, deuses, mitos, crenças indígenas. Tudo foi apagado com um método de tábula rasa” (DUSSEL, 1993, p. 64).

Ela precisa ser entendida como disputa, uma construção na qual todos contribuíram de modos desiguais, na medida em que o desejo de um grupo com maior poder ideológico e econômico se sobrepôs ao desejo dos demais. O poder de decidir sobre o uso do território, sobre os projetos sociais e políticos e sobre quem deve ser reconhecido ou não como parte daquela sociedade não é igualitário.

Foi um “choque” e um choque devastador, genocida, absolutamente destruidor do mundo indígena. Nascerá, apesar de tudo, uma nova cultura (...) mas uma cultura sincrética, híbrida, cujo sujeito será de raça mestiça, longe de ser o fruto de uma aliança ou um processo cultural de síntese, será o efeito de uma dominação ou de um trauma original (que, como expressão da própria vida, terá a oportunidade de uma criação ambígua). É necessário lembrar-se da vítima inocente (a mulher índia, o homem dominado, a cultura autóctone) para poder afirmar de maneira libertadora o mestiço, a nova cultura latino-americana (DUSSEL, 1993, p. 64).

Negar a existência da diferença é um caminho para que os grupos diferentes sejam extintos. E algumas perspectivas do multiculturalismo reforçam a homogeneização cultural, sob um entendimento de que multiculturalismo representa a coexistência de múltiplos grupos culturais. Para Dussel (1993, p. 64), “O conceito de “encontro” é encobridor porque se estabelece ocultando a

dominação do “eu” europeu, de seu “mundo”, sobre o “mundo do Outro”, do indígena.” De fato, estes grupos coexistem, mas esta coexistência não é pacífica nem igualitária, exigindo que ela seja reconhecida pelos grupos hegemônicos.

Candau (2012) discute as diferenças entre os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade. De acordo com a autora, a teoria se divide entre pesquisadores que acreditam que os conceitos são opostos e os que acreditam que eles são convergentes. Há, ainda, aqueles que defendem se tratar de sinônimos traduzidos de idiomas diferentes. De todo modo, admite-se que o conceito de multiculturalismo é polissêmico, com adjetivações que se multiplicam na teoria, como multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal ou multiculturalismo assimilacionista.

Embora exista uma amplitude de significados atribuídos ao termo multiculturalismo, Candau (2012) estabelece que eles podem ser categorizados em três modelos, que são o assimilacionista, o diferencialista e o interativo. O modelo assimilacionista admite que a sociedade é marcada pela desigualdade, existindo grupos para os quais não assegurados todos os direitos dos quais dispõem aqueles da classe dominante. Estes grupos excluídos são os indígenas, os negros, os homossexuais, as classes populares e os moradores de periferias. Políticas focadas no multiculturalismo assimilacionista atuariam para integrar todos estes grupos à cultura hegemônica, sem que isso implique em uma mudança estrutural na sociedade. A cultura hegemônica se manteria, apenas permitindo que indivíduos de grupos marginalizados fossem integrados e assimilassem os valores, hábitos e conhecimentos da sociedade dominante. Neste contexto, a educação seria monocultural, mas universalizada. O conceito assimilacionista converge como o que Dussel (1993) afirma ser o encobrimento do Outro por meio da colonização do mundo que ele conhecia.

O multiculturalismo diferencialista, por sua vez, defende uma monocultura plural, criticando um modelo assimilacionista porque este nega as diferenças e busca a homogeneização. No modelo diferencialista propõe-se uma aceitação da diferença, de modo a assegurar que todas as identidades culturais se tornem relevantes para a construção da sociedade, bem como o direito à expressão por parte dos grupos que as representam. Este seriam um caminho para a garantia da valorização da cultura nativa e periférica.

Já o multiculturalismo aberto e interativo defende a interculturalidade, entendendo-a como um processo de intercâmbio de conhecimentos necessários à construção de políticas identitárias e valorização de diferentes grupos que compõem uma sociedade. Nota-se que o multiculturalismo aberto e interativo emerge da interculturalidade e não se opõe a ela ou a ignora.

No entanto, embora a interculturalidade venha sendo entendida como uma troca de conhecimentos entre culturas, necessária inclusive para que elas avancem, não há sobre ela uma reflexão que questione as estruturas de poder subjacentes a essas relações. Ela acaba reforçando o conhecimento dominante e a subalternização de grupos dominados.

Fleuri (2003) indica que a discussão da interculturalidade e do multiculturalismo na educação no Brasil foi iniciada com a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais previram a pluralidade cultural como um tema transversal obrigatório na educação brasileira (Brasil, 1997) e se tornaram ainda mais relevantes durante a construção do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, e políticas voltadas para a inclusão de deficientes e minorias étnicas no contexto do ensino regular. Para ele,

o adjetivo "intercultural" tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduz ao significado de relação entre grupos "folclóricos"; há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o "diferente" que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de "mestiçagem" (FLEURI, 2003, p. 17).

Todos esses conceitos amplamente debatidos após o surgimento dos RCEI são impossíveis de simplificação e de uma análise descontextualizada, tornando o debate profundo e passível de diferentes sentidos. Essa infinidade de possibilidades de interpretação faz emergir conceitos que interagem e que não podem ser reduzidos a uma única definição.

O Brasil é um país constituído por uma grande pluralidade étnica, construída a partir do intercâmbio entre as inúmeras culturas que participaram do processo de formação do país. Sendo assim, a própria constituição da nação brasileira é marcada por identidades sociais que diversificadas e nem sempre convergentes. As identidades culturais surgiram da identificação com hábitos,

línguas, religiões e nacionalidades que transitavam e estabeleciam relações intercambiáveis.

Destaca-se a intercambialidade destas relações para que se rompa com a ideia de um relacionamento polarizado entre culturas. O relacionamento entre culturas, mesmo que em campos de disputa territorial e ideológica é mais complexo do que a simplificação entre indígena e branco ou elite e periferia. Ele é atravessado por disputas, trocas e variações de significados. Não fosse assim e os indígenas do Brasil estariam extintos.

Mesmo concepções críticas das relações interculturais podem ser assimiladas a entendimentos redutivos e imobilizantes. Assim, o conceito de *dominação cultural*, se enredado numa lógica binária e bipolar, pode levar a supor que os significados produzidos por um sujeito social são determinados unidirecionalmente pela referência cultural de outro sujeito. Esse entendimento pode reforçar o processo de sujeição à medida que, ao enfatizar a ação de um sujeito sobre o outro, obscurece o hibridismo das identidades, a ambivalência e a reciprocidade das relações sociais, assim como a capacidade de autoria dos diferentes sujeitos sociais (FLEURI, 2013, p. 19).

Infere-se em Dussel (1993) que não este espaço para a resistência e construção de hibridismo não esteve presente nas relações entre colonizadores e nativos. A invasão dos territórios foi extremamente desigual e violenta. Embora os indígenas não tenham se curvado passivamente à dominação, eles nem sempre compreendiam as relações de poder subjacentes a aquele processo ou tiveram informações suficientes para realizar escolhas e tomar decisões que configurassem uma resistência.

A conquista é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como o si-mesmo. O Outro, em sua distinção, é negado como Outro e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como encomendado, como assalariado (nas futuras fazendas), ou como africanos escravos... a primeira relação foi, então, de violência, uma relação militar de conquistador-conquistado, de uma tecnologia militar desenvolvida contra uma tecnologia militar subdesenvolvida. A primeira experiência moderna foi a superioridade quase-divina do “Eu” europeu sobre o Outro primitivo, rústico, inferior. É um eu violento-militar que cobiça, que deseja riqueza, poder, glória (DUSSEL, 1993, p. 44).

Dussel (1993) parece indicar que o que temos de hibridismo foi o que os nativos e os africanos conseguiram manter¹, tendo em vista que não era possível

¹ Em uma conversa informal com o agente de saúde indígena Nino, da aldeia de Araponga, em Paraty, lembro que ele disse que a palavra “preservar” remetia a uma experiência de

resistir a tamanha violência simbólica e física. Os indígenas brasileiros, por exemplo, mantiveram suas culturas diante da imposição de hábitos e à catequese dos portugueses. Embora muitas línguas tenham sido extintas com o decorrer do tempo, muitas ainda são mantidas.

A interculturalidade, para Fleuri (2003) é um conceito que contempla toda a diversidade e o pluralismo presente nas relações entre diferentes culturas, nos campos político, ideológico e educacional. São contextos que coexistem, mas que também interagem entre si e se influenciam, de modo que

Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação (FLEURI, 2003, p. 20).

O entendimento da interculturalidade oferece importantes contribuições para a compreensão da educação. A educação em um projeto intercultural não pode ser homogeneizadora. Também não pode impor conhecimentos que não dialoguem com as diferentes culturas e os diferentes grupos culturais aos quais se direciona, sobretudo em uma perspectiva hierarquizante. Ela deve construir interações entre os diferentes conhecimentos representados na sociedade. A partir do conhecimento sobre si mesmos, estes grupos serão capazes de compreender como os seus saberes se relacionam com os demais presentes na sociedade, fazendo emergir um novo conhecimento.

Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significados. Nesses entrelugares, no espaço ambivalente entre os elementos apreendidos e os diferentes contextos a que podem ser referidos, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos limiares das situações limites (FLEURI, 2003, p. 20).

Deste modo, a educação intercultural preza pelo entendimento do contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido para que, a partir desta compreensão, ele possa atribuir significado às suas relações e atitudes. No entanto, convém destacar que

Reduzir a interculturalidade apenas à questão étnica é um problema. Por isso, dialogar com epistemologias políticas e críticas dentro de um modelo educativo intercultural, é necessário para levar ao

relacionamento com árvores ou coisas presentes em museus, de modo que ele preferia utilizar o termo “manter” para se referir à sua cultura.

questionamento de um projeto de modernidade/colonialidade que muito tem contribuído para a manutenção de uma ordem hierárquica que possui no seu topo o homem branco e europeu (SILVEIRA, 2016, 62).

O interculturalismo que se observa no cotidiano é funcional e serve somente para reduzir as tensões entre os subalternizados e o poder hegemônico. As relações de poder são mantidas e o intercâmbio de saberes e experiências ou é colonizador ou expropriador, como no caso da realização de expedições, por parte de grandes empresas do setor farmacêutico, para aldeias amazônicas em busca de traços genéticos que possam ser utilizados em pesquisas científicas ou de plantas utilizadas pela medicina tradicional para a produção de medicamentos, como no caso do “curare”, um anestésico cuja existência é derivada da pesquisa sobre o uso de extratos vegetais pelos povos indígenas para causar paralisia em suas caças. Há também o caso de patenteamento de uma árvore chamada *nem*, utilizada para fins medicinais por alguns povos tradicionais da Índia. Sem permissão, esses saberes são expropriados de suas comunidades e, em alguns casos, a elas passa a ser negado o direito de uso (BOFF, 2015).

Neste sentido, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Este constitui o interculturalismo que qualifica de *funcional*, orientado a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes (CANDAU, 2012, p. 4).

Embora o contexto supracitado indique que os diferentes entendimentos da interculturalidade podem contribuir com o fortalecimento da desigualdade e da subalternização de povos tradicionais, existe uma perspectiva de análise que se fundamenta na ideia de interculturalidade crítica. Esta perspectiva questiona as desigualdades estabelecidas na relação entre diferentes grupos, defendendo que assumir as diferenças é também dar voz a esses grupos na construção da democracia. Isso implica permitir que eles alcancem espaços que rompem com a subalternidade, como funções políticas, participação nas decisões democráticas e reconhecimento de seus saberes e participação na construção da sociedade com importantes para a educação.

2.3 Multiculturalismo e Bilinguismo no Currículo Escolar Indígena

A definição de currículo não é simples de ser estabelecida e acompanha a própria dinamicidade dos conceitos de escola, ensino e educação desde o século XVII, discutem Lopes; Macedo (2011). Entretanto, existe uma característica comum a todas as definições, que é o entendimento de currículo como o planejamento prévio de ações, atividades e conteúdos que devem ou não compor as práticas de ensino. No entanto, cada acordo sobre o que deve ser ou não definido como currículo é feito em um contexto sócio-histórico, não sendo possível atribuir ao currículo uma definição genérica. As autoras destacam, entretanto, que o currículo tem uma função política ao legitimar determinados conhecimentos em detrimento de outros. Para elas, “o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas uma prática de significação, de atribuição de sentidos”(LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

O currículo é um modo de atribuição de significado ao mundo. Ao privilegiar determinados conhecimentos, ele influencia a construção de identidades porque apresenta diferentes discursos sociais e culturais que podem produzir, silenciar ou construir representações sobre o mundo. Essas representações não são ingênuas, elas legitimam uma ideologia dominante, fazendo com que “nem tudo” possa “ser dito”.

Sob a perspectiva de currículo indicada por Lopes; Macedo (2011), infere-se que o currículo escolar indígena é uma interseção entre os interesses e as concepções de educação existentes na sociedade não indígena e aquelas produzidas pela sociedade indígena, posto que ele surge do debate entre diferentes concepções de educação.

Esta discussão remete ao que disse Bessa Freire (2009), em uma palestra intitulada *Cinco Ideias Equivocadas sobre os Índios*, a respeito do silenciamento da cultura indígena no currículo e de como isso representa o próprio processo de constituição da sociedade brasileira.

[...] constatamos que muito pouco foi feito para conhecermos a história indígena. A produção de conhecimentos nesta área não condiz com a importância do tema. As pesquisas são de uma pobreza franciscana. O resultado disso é a deformação da imagem do índio na escola, nos jornais, na televisão, enfim na sociedade brasileira. Por que não temos

história indígena? Por que os próprios cursos universitários de História não têm a disciplina história indígena nos seus currículos? (BESSA FREIRE, 2010, p. 2.)

No referido texto é possível verificar a função social e ideológica do currículo na legitimação de saberes, culturas e modos de existência. No caso dos indígenas, os conhecimentos tradicionais quando não estiveram silenciados, foram folclorizados pela educação formal. Para que a consagração do saber eurocêntrico em detrimento do conhecimento dos povos nativos fosse legitimada, forjou-se a inexistência de dados que pudessem constituir um material de referência para a inclusão da história indígena no ensino formal.

Ao longo do tempo, a história indígena foi sendo contada a partir da perspectiva do colonizador, para os quais os indígenas eram considerados como atrasados. A produção de saberes em diferentes áreas do conhecimento científico e a capacidade de produção intelectual foram subalternizadas em um discurso escolar eurocêntrico. Construiu-se, assim, uma representação de um indígena como inferior e incapaz, ao conhecimento indígena não foi atribuída cientificidade, de modo que ele devia permanecer distante da educação escolar.

O silenciamento do conhecimento indígena no currículo parece, então, ser mais um projeto colonizador do que uma consequência da ausência de uma produção de conhecimento indígena que possa ser aplicado na formação escolar. No ano de 1992, foi organizada uma exposição sobre o conhecimento Kayapó, com o objetivo de apresentar o conhecimento indígena para a comunidade. Nela, os indígenas apresentavam seus saberes medicinais, agrícolas, de gestão de resíduos e criação de animais.

Vou pedir permissão a vocês para ler a mensagem principal dessa Exposição, resumida na seguinte frase de Posey: "Se o conhecimento do índio for levado a sério pela ciência moderna e incorporado aos programas de pesquisa e desenvolvimento, os índios serão valorizados pelo que são: povos engenhosos, inteligentes e práticos, que sobreviveram com sucesso por milhares de anos na Amazônia. Essa posição cria uma "ponte ideológica" entre culturas, que poderia permitir a participação dos povos indígenas, com o respeito e a estima que merecem, na construção de um Brasil moderno (BESSA FREIRE, 2010, p. 9).

Em uma sociedade na qual a deslegitimação da cultura indígena e a sua subalternização têm impactos em questões econômicas e sociais, como a ocupação de terras, o financiamento na educação, saúde, políticas afirmativas e a

atuação política de seus representantes, reconhecer que os indígenas não são atrasados e que possuem conhecimentos científicos que permitem a manutenção das comunidades mesmo diante da opressão sofrida ao longo dos séculos é conceder-lhes uma autonomia sobre a produção de sua existência que pode contrariar os interesses dominantes, de modo que a educação formal, ao longo do tempo, foi utilizada para mantê-los na subalternidade.

David; Melo; Malheiro (2013) discutem os desafios que as universidades encontram para adaptar os seus currículos à crescente demanda de indígenas pelo Ensino Superior, discutindo as limitações e os avanços das universidades em busca de um currículo efetivamente multicultural, por meio de um estudo de caso realizado com indígenas estudantes de licenciatura na Universidade Federal do Pará.

Os autores percebem a existência de um reconhecimento por parte dos indígenas de que o currículo acadêmico ignora seus saberes tradicionais, mas que, por outro lado, os conhecimentos adquiridos na formação universitária são úteis e necessários às suas comunidades. Concluem que a igualdade de acesso à educação depende de um currículo que não busque colonizar os indígenas impondo o conhecimento etnocêntrico. No entanto, também reconhecem que a presença do indígena na universidade representa uma resistência na qual os alunos buscam também construir um currículo multicultural a partir de suas reivindicações enquanto estudantes.

Discute-se que o multiculturalismo como conceito já está consolidado na literatura educacional brasileira, mas que ainda não se materializa nos currículos destinados à formação indígena visto que são currículos que em geral são adaptados em uma relação de equivalência entre conhecimentos e construídos com pouca, ou nenhuma participação de representantes das sociedades indígenas.

O multiculturalismo, por sua vez, prega a coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista e atitudes, provenientes de diferentes heranças culturais. Em outras palavras, multiculturalismo, ou pluralidade, passa pelo diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais; passa pelo reconhecimento *do outro*, incluindo seus saberes e valores (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013, p. 6).

Não se pode negar, entretanto, as contribuições que a oferta da educação formal aos indígenas traz para essas sociedades, algo que é inclusive

reconhecido pelos estudantes indígenas do Ensino Superior, em consequência da necessidade que possuem de se relacionar com o conhecimento da sociedade envolvente. Eles não parecem interessados em uma formação diferenciada. As suas expectativas estão relacionadas com uma formação tradicional, sem nenhum questionamento sobre o *status quo*. Querem se inserir na sociedade não indígena por meio de uma formação idêntica a que é oferecida para os membros desta sociedade, entendendo que este é um meio de se inserir no mercado de trabalho e garantir o exercício da profissão em condições de igualdade com os não indígenas. Esse contexto indica que a relação da sociedade indígena com estes estudantes é opressora ao ponto de influenciá-los a escolher a negação de seus saberes tradicionais e da própria identidade indígena para conseguir uma inserção na sociedade não indígena que lhes assegure a sobrevivência (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013, p. 6).

Pode-se pensar que os indígenas não possuem referência de escola e que para eles a escola não indígena também é uma referência de escola formal que deve ser adotada por eles, na medida em que se apropriar dos padrões dos brancos é também uma apropriação de um discurso e de um poder dominante. Algumas escolas preferem usar o modelo escolar já legitimado pelo branco, em oposição aos seus direitos por uma escola diferenciada asseguradas na LDB, entendendo que a comunidade deve ter opções idênticas às dos brancos, porque se “é bom para os brancos, será bom para eles” (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013, p. 8).

Infere-se que existe uma dificuldade em construir currículos para escolas e para a formação de profissionais indígenas quando todas as referências de escola, indígena e currículo que produzimos estão associadas ao nosso modelo de escola, com base no modelo europeu. A ideia de escola e de formação com base em currículo é em essência uma ideia dos não indígenas. Vemos uma busca pela aproximação e construção de modelos equivalentes que, em alguns casos, contam com a participação dos indígenas.

Entretanto, como concluem David; Melo; Malheiro (2013), avançamos em ações afirmativas que asseguram vagas para indígenas no Ensino Superior, mas ainda oferecemos apenas um multiculturalismo reparador em um currículo que ainda é hegemônico.

Em sua pesquisa, Silva (2015) verificou que, entre alunos indígenas de etnias Kaxinawa, Madija, Shanenawa, Manxineri e Ashaninka, as dinâmicas escolares são particulares, na medida em que

as comunidades indígenas do estado, ao criarem suas instituições escolares, adotarem processos de ensino com base em sua cultura e em sistemas próprios de educação, bem como usarem a língua materna e formarem professores oriundos da própria comunidade, trazem em sua base princípios etnoeducacionais, cuja visão que se adota é a de romper com os processos de educação massificadora, em defesa de uma educação que respeite a diversidade cultural (SILVA, 2015, p. 42).

A autora acredita que nas últimas décadas foram alcançados importantes avanços nas políticas públicas voltadas para a educação indígena no Brasil, mas que ainda existem lacunas em relação à formação de professores (SILVA, 2015).

A participação dos indígenas em cursos de formação de professores e na construção de suas escolas possui implicações que transcendem os processos educativos em sala de aula.

Perrelli (2008) discute as especificidades epistemológicas dos guarani-kaiwoá do Mato Grosso do Sul participantes de um curso de formação de professores, por meio de um estudo de caso. Em relação à escola indígena, Perrelli (2008) discute a dificuldade em construir uma escola com base nos saberes tradicionais na medida em que os indígenas não categorizam o conhecimento como propõe o currículo escolar. Existe entre eles uma associação essencial entre a natureza, o sagrado e a tradição. Deste modo, o conhecimento tradicional indígena

é um conhecimento empírico, fruto de trabalho intelectual, transmitido oralmente de geração em geração, e aprendido no engajamento prático, ou obtido por revelações divinas. Não separa o mundo físico, do espiritual e social. Cada tipo de ensinamento exige lugares apropriados para a transmissão e o ambiente natural é lugar privilegiado para a sua transmissão, reprodução e produção. Não há especialistas detentores da sua totalidade, pois os canais de distribuição são diversos, tornando-o fragmentado no seio da comunidade (PERRELLI, 2008, p. 4).

Os indígenas pesquisados por Perrelli (2008) reivindicam uma escola que permita a manutenção do conhecimento tradicional associada à possibilidade de conhecer inovações que lhes permitam também se relacionar com os não indígenas. Se pressupormos que no mundo coexistem diferentes grupos culturais, geográficos e étnicos, concluiremos que vivemos em um universo multicultural. A mudança que o conceito de multiculturalismo traz é sobre o reconhecimento do

intercâmbio dos conhecimentos produzidos por estes diferentes grupos culturais como importante para que eles tenham continuidade.

Perrelli (2008) discute ainda que a construção de uma escola efetivamente multicultural é um desafio para os profissionais que atuam em sociedades indígenas. A experiência escolar que possuímos é eurocêntrica e se fundamenta na visão do colonizador sobre o que é ser indígena e sobre as demandas dessas sociedades. A escola formal é uma invenção não indígena e a sua inserção em comunidades indígenas já tem implícito um processo de colonização. Do mesmo modo como pesquisamos *sobre* indígenas, também fazemos escolas *para* eles. Não se consolidou ainda uma construção escolar e curricular voltada para indígenas que seja efetivamente *com* eles.

Não se pode negar que são inúmeros os desafios a enfrentar na construção de relações interculturais pela via da pesquisa acadêmica. A visão de mundo etnocêntrica e eurocêntrica do colonizador deixou-nos o legado da exploração e da espoliação. Vemos culturas diferentes como inferiores e, por conseguinte, negamos toda lógica e todo o conhecimento que não seja o nosso. Foi sob essa orientação que a academia fez, desde sempre, suas pesquisas *sobre* outras culturas, e não *com* outras culturas. Dessa forma, as pesquisas *sobre* outras culturas, ao contrário do que pensamos, acabam por nos dizer muito menos do que pensamos saber sobre elas (PERRELI, 2008, p. 8).

O próprio fato de termos propostas de escolas indígenas pautadas em construção de materiais didáticos escritos não se alinha com a tradição linguística tradicional na qual a oralidade é o principal meio de transmissão de conhecimento.

O conhecimento tradicional resiste à pretensão de ser isolado em fragmentos escritos. A sua riqueza está “no oral”, uma vez que a escrita implica, inexoravelmente, a “perda” dos significados atribuídos no contexto da produção e aplicação. Isso porque a escrita congela fragmentos do conhecimento que não expressam todo o vigor do seu dinamismo (PERRELI, 2008, p. 8).

Perrelli (2008) conclui que, apesar de todas as dificuldades de construção de uma escola indígena multicultural, é importante que o diálogo com os saberes tradicionais seja construído, em uma aposta por uma possibilidade de termos indígenas participando da construção de seus espaços de formação e definindo os conhecimentos que devem ou não ser compartilhados em suas escolas.

2.3 Projeto Político Pedagógico e Educação Indígena

O professor da etnia Terena Gerson Pinto Alves (2016) analisou a participação da Escola Indígena Terena Alexina Rosa Figueredo, da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul, na luta pela retomada do território da Terra Indígena Buriti, no município de Dois Irmãos do Buriti, por meio de uma pesquisa qualitativa com coleta de dados feita com uso de diferentes instrumentos, como análise documental, entrevista com anciões, lideranças, estudantes e professores, bem como do planejamento da escola em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). A aldeia Buriti é uma unidade territorial administrada pela FUNAI na qual estão situadas 11 aldeias, todas elas formadas por indígenas da etnia Terena. Trata-se de uma área na qual existem disputas de terra entre empresários do agronegócio, posseiros e indígenas.

É importante destacar que a participação da escola na luta pela terra esteve destacada no projeto político pedagógico da mesma. A escola contribuiu, assim, com a construção da militância dentro da aldeia.

O texto tem o formato de relato de experiência, no qual o autor narra a sua trajetória de formação enquanto professor indígena e como ouvir aos anciões colaborou com a sua formação pedagógica.

Fui o primeiro indígena da aldeia Buriti a se formar em um curso de magistério intercultural e específico para um contexto que atenda os anseios de uma escola diferenciada, também fui o primeiro a lecionar na escola Alexina com esta formação. Já no ano dois mil, (2000) comecei a Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus de Aquidauana (UFMS) curso este oferecido para professores em sistema modular nos períodos de férias. Por meio desta formação e de mais quatro (04) professores que, por sua vez, também cursaram a mesma Universidade a escola Alexina Rosa Figueredo começa um ciclo de conversação na construção do seu sistema próprio de educação, já com um pouco mais de propriedade em fazer sua sugestão de como ser o seu sistema de ensinar, com o crescimento constante da comunidade outros jovens ingressaram em outros cursos em outra Universidade como a (UCDB), onde obtiveram apoio do programa Rede de Saberes 5 dando um grande suporte para permanência destes jovens incentivando e motivando, uma vez que os pais, não tinham grandes possibilidades de manter os mesmos na cidade para conclusão de seus estudos (ALVES, 2016, p. 17).

Essa oferta de espaços para formação de professores indígenas contribuiu com a capacitação de 29 professores. Eles foram criados na aldeia e possuem uma formação política engajada na garantia dos direitos das comunidades

nativas. Com os indígenas sendo protagonistas do processo educativo, buscaram financiamento junto à secretaria municipal de educação, enfatizando o desejo de que a escola fosse gerenciada e conduzida por eles, em um modelo diferenciado. Em uma parceria entre caciques, professores, anciãos e universidades, ficou definida a realização anual de seminários voltados para a construção e avaliação da escola. A escola feita para indígenas e pensada por indígenas tinha como prioridade a valorização dos saberes tradicionais e incorporação de saberes necessários à vida cotidiana dos indígenas da comunidade. Buscando representar a cultura da comunidade no prédio e nas práticas escolares, os professores se reuniram para que eles elaborassem uma proposta a ser levada ao governo municipal, sobre a qual não haveria negociações em relação a mudanças curriculares ou estruturais.

Alves (2016) percebe que mesmo depois da conquista do direito à educação diferenciada, a escola indígena Terena não tinha a língua e a cultura como protagonistas do processo educativo. Ao perceberem a necessidade de resistência e de fortalecimento de suas tradições, os Terena se apropriaram da escola e fizeram dela um espaço de resistência e formação do indígena para o seu relacionamento com a sociedade envolvente a partir de suas referências.

Os Terena se deslocaram para um espaço intersticial, onde o usuário da linguagem, por sua vez, está situado no contexto sócio-ideológico da historicidade e da enunciação, a sociedade não indígena, aí que surge a visibilidade do hibridismo. Participar da sociedade envolvente, participar do mundo gestado e mantido hoje pela escrita e pela tecnologia reconstrói e ressignifica o ser Terena, que não quer e não pode estar alheio e marginalizado neste novo movimento. Como outras populações isoladas e minoritárias que tomam contato com a cultura ocidentalizada, os Terena também querem estar inseridos nesta dinâmica de sociedade global. Não há como ser inserido em um contexto sem conhecê-lo, assim como não há como participar de uma dinâmica social sem conhecer os códigos que a regem. Participar e estar incluído em uma dada realidade significa utilizar-se de toda a instrumentação necessária para negociar esta inserção (ALVES, 2016, p. 51).

O autor discute que é importante para os indígenas o conhecimento da linguagem da sociedade envolvente porque ele precisa dominar os códigos daqueles com os quais ele irá negociar para ter com eles uma relação de equidade. Não se trata de aceitar passivamente o conhecimento do outro como o dominante, mas se apropriar dele para com ele poder estabelecer um debate. Eles reivindicam uma participação nos processos históricos nacionais, mas para isso sentem a necessidade de compartilhar os códigos comunicativos da

sociedade envolvente. Trata-se de ser respeitado em suas singularidades ao mesmo tempo em que se tem o domínio de elementos que lhes permitem transitar em condições de igualdade, quais sejam: “a palavra escrita, o poder do conhecimento universalmente reconhecido, entre outros aspectos” (ALVES, 2016, p. 51).

De acordo com Alves (2016), o conhecimento da cultura, da língua escrita e da legislação foram fundamentais para que os Terena de Buriti pudessem construir argumentos aceitos pela sociedade envolvente e que lhes dessem credibilidade na luta pelos seus direitos.

Uma vez de posse da escola da aldeia, os indígenas iniciaram a construção do projeto político pedagógico por meio da rejeição aos livros didáticos fornecidos pelo Ministério da Educação, os quais não possuem nenhuma relação com a cultura indígena, se opondo ao projeto de escola diferenciada e bilíngue.

Quando falamos em educação escolar indígena diferenciada pensamos muito como deve ser esta Escola, como trazer os saberes tradicionais para dentro desta escola, uma vez que os saberes indígenas são repassados em casa pelos avôs e pelos pais aos seus netos e filhos. Na Aldeia Indígena Buriti, os saberes são altamente valorizados e por meio desta ótica o corpo docente sempre pautou seu olhar na busca destes conhecimentos, mas com muita dificuldade de trazer à tona para ser transmitido no âmbito da escola. Este processo educacional que a Escola Alexina Rosa Figueredo da Aldeia Buriti procura implantar, está sendo elaborado minuciosamente com um novo método e uma nova pedagogia Terena de ser, para transmitir estes saberes que se encontram ancorados em nossos anciões (ALVES, 2016, p. 53).

Depois de inúmeras reuniões com a Secretaria de Educação, os indígenas decidiram por um projeto político pedagógico autônomo, fundamentado em seus princípios. Também construíram seus próprios materiais didáticos, com base nos conhecimentos tradicionais. Eram cartilhas com conteúdos coletados entre os anciãos e que representavam o modo como os Terena veem o mundo e produzem conhecimento. Muitas vezes os desejos dos indígenas entravam em conflito com a legislação educacional vigente, mas a prioridade foi dada aos saberes comunitários. A construção da cartilha pelos próprios indígenas deu à educação escolar na aldeia uma identidade Terena.

Em cada capítulo construímos propostas de atividades para serem desenvolvidas pelos alunos, com o objetivo de dar sequência à pesquisa sobre os Terena, promovendo a autorreflexão sobre a identidade e cultura Terena. A partir da experiência por meio das oficinas e a publicação do livreto, a escola passa ter uma nova visão trazendo de fato

os saberes para dentro do contexto escolar, com isso passamos a viver uma escola comprometida com sua cultura, tivemos a possibilidade de mudar esta situação e experimentar uma escola sintonizada com a nossa luta, com nossos projetos. Em qualquer uma das situações é possível perceber o caráter político da escola, desmitificando a ideia de que é uma instituição neutra. Ou seja, a suposta neutralidade escolar sempre serviu para ocultar processos discriminatórios a grupos menos favorecidos (ALVES, 2016, p. 56).

Alves (2016) discute que, em um espaço de conflitos entre os conhecimentos e as concepções de escola indígena da secretaria de educação e dos Terena, foi necessária a construção de um terceiro ambiente de mediação, no qual os interesses de ambos os grupos convergiam e, por meio do debate político, construíam sínteses em construção de uma escola indígena que fosse assim reconhecida pela comunidade Terena e também pelas instituições oficiais.

Durante um momento de mudança na liderança representada pelo cacique, a comunidade sentiu que era necessário convidar os professores a participar das decisões políticas dessa aldeia. Depois da eleição de um novo cacique, a hierarquia da aldeia foi reestruturada de modo a abrir espaço para a participação de um conselho formado por representantes da escola.

Em seguida, ocorreu a prisão de líderes não vinculados à escola que estavam tentando retomar parte das terras da aldeia que haviam sido ocupadas. Nesse cenário, emergiu a necessidade de efetivação do projeto político pedagógico por meio da ocupação da área retomada com a escola.

Foi uma decisão difícil, mas importante levar toda a estrutura da escola para a retomada, pois sair do espaço de conforto, para estar em uma área conflitante, não seria nada comum, mas o momento pedia esta atitude, e os pais estavam todos envolvidos para retomar o território em questão. A escola não poderia estar ausente de um acontecimento onde a família Terena da Aldeia Buriti estava vivendo um processo litigioso. Era então necessário fazer parte deste movimento, pois o Projeto Político Pedagógico da escola assegura que devemos apoiar e estar ladoalado com o nosso povo negociando e sendo o protagonista, pois o professor desta escola é um líder e o líder também é um professor (ALVES, 2016, p. 62).

O governo do estado do Mato Grosso do Sul concedia títulos de terras ocupadas por comunidades indígenas sem verificar os direitos dos indígenas ali presentes. A ocupação dessa área com a escola contribuiu com a retomada e com a construção de um movimento político dentro da própria aldeia, que inclusive resultou na eleição de um vereador representante dos Terena na Câmara Municipal.

Para Alves (2016), a educação escolar indígena é uma demanda de todas as etnias que estabeleceram o contato com os não indígenas e que precisam transitar entre eles de algum modo. No entanto, a escola tem sido cada vez mais assumida pelas comunidades, que querem lhe dar um sentido híbrido, no qual os conhecimentos tradicionais e não tradicionais convergem para a construção de uma escola voltada para a autodeterminação indígena. Não há entre eles o desejo de construir uma escola que atenda às mesmas demandas da escola não indígena, como a preparação para o mundo do trabalho ou a construção de uma carreira. A escola é vista como um instrumento político necessário para que se construa uma “cidadania indígena”. Mas essa escola, para Alves (2016), só se constrói por meio da participação dos indígenas em todo o processo de construção, e não por mera burocracia. Nota-se que muitas escolas indígenas oferecem um percentual de participação para representantes dos indígenas no processo de definição, de modo a forjar uma escola indígena, mas que não tem nela uma real participação da comunidade.

O projeto político pedagógico da escola de Buriti propõe uma educação indígena diferenciada, que aborde não somente aspectos culturais relacionados com o cotidiano Terena, como também aspectos políticos que interferem e ameaçam a comunidade, com as questões relacionadas com a terra e com o território.

Pressupõe-se que a escola tem uma função na formação global do indígena, sem a separação realizada na escola da sociedade envolvente entre o conteúdo científico e demais aspectos da existência. Entender-se como indígena é também entender-se como parte de um processo político no qual a sua cultura precisa resistir constantemente contra a opressão de um sistema que busca deslegitimar a sua existência.

2.4 Etnomatemática

Em razão da diversidade de atores envolvidos na construção do conceito de etnomatemática (matemáticos, sociólogos, pedagogos e antropólogos), cabe aqui explicitar a definição adotada no desenvolvimento deste trabalho para que

esta não concorra com as demais. Adotamos a primeira referência ao conceito de etnomatemática do Professor Dr. Ubiratan D'Ambrósio, que a define como:

o corpo de artes, técnicas, modos de conhecer, explicar, entender, lidar com os distintos ambientes naturais e sociais, estabelecido por uma cultura. Dentre as várias artes e técnicas desenvolvidas pelas distintas culturas, incluem-se maneiras de comparar, classificar, ordenar, medir, contar, inferir, e muitas outras que ainda não reconhecemos.

Existem, também, dois tipos de trabalhos desenvolvidos nesta área: o primeiro dedica-se prioritariamente à investigação do conhecimento etnomatemático produzido pelos diferentes grupos culturais e o segundo discute e propõe atividades etnomatemáticas voltadas para o ensino, com base no contexto sociocultural dos estudantes. Este estudo enquadra-se no primeiro grupo.

Tradicionalmente, a cultura ocidental nãoindígena considera como conhecimento científico o conhecimento acadêmico, classificando como senso comum todas as demais formas de conhecimento. Entre estas classificações (conhecimento científico e senso comum) existe uma hierarquia, na qual o senso comum é considerado inferior. Toda a produção de conhecimento nãoacadêmico, informal, que não tem o seu valor afirmado pela escola (instituição responsável pela difusão da síntese do conhecimento científico) é discriminada.

No entanto, Marcio D'Olne Campos,² em referência ao conhecimento científico, apresenta um argumento de Cadorna (1985), afirmando que:

...todas as formas de classificação que o homem escolheu para dar ordem e nome àquilo que ele vê em torno a si são substancialmente equivalentes, são todas substancialmente científicas, se mais não fosse que pelo sentido óbvio por meio do qual o substantivo *scientia* deriva de *scio*, 'sei', e, portanto, toda organização do nosso conhecimento é uma *scientia*; cada uma responde a uma fundamental exigência do homem, aquela de reencontrar-se, medir-se, conhecer-se, dar-se ordem medindo, conhecendo, ordenando tudo o que se encontra em torno, semelhantemente a ele (1985, p. 10).

Em seu argumento, Cadorna aponta para uma crítica à definição de ciência como o conhecimento produzido exclusivamente pelas sociedades ocidentais nãoindígenas. E para que os conhecimentos produzidos e socializados fora das universidades tenham as suas características científicas reconhecidas, eles

²Texto da palestra proferida, em 25 de novembro de 2005, no II Seminário Conhecendo e Reconhecendo a Dança, realização do Departamento de Artes Corporais da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, extraído do site paje.fe.usp.br/~etnomat/anais/MarcioDOLneCampo.html.

precisam ser elucidados. É nessa argumentação que reside a importância de um estudo em etnomatemática.

A maneira como os guaranis quantificam e agregam valor ao mundo é diferente daquela praticada pela sociedade não indígena, condição que causa transtornos quando, na comercialização do artesanato, nas transações bancárias e nas demais atividades comerciais que demandam o conhecimento da maneira não indígena de quantificar, os guaranis são prejudicados.

Compreender a organização econômica capitalista parece fundamental nos discursos dos guaranis para que estes possam transitar na cultura não indígena com a segurança de que não estão sendo lesados. Tal interesse pode se justificar no fato de a maioria dos alunos lidar com o dinheiro em suas atividades cotidianas. A necessidade de comprar produtos industrializados em decorrência da falta de terras férteis induz os guarani desta região a comercializar o artesanato que antes era produzido exclusivamente para os rituais.

Nesse sentido, as escolas indígenas propõem uma educação bilíngue, por meio da qual os alunos recebem uma formação que permite o trânsito entre a cultura não indígena e a cultura tradicional, voltada para aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que lhes permitam participar da sociedade em condições de igualdade.

A investigação de diferentes modos de se produzir e entender conceitos matemáticos é objeto da pesquisa em etnomatemática. O conceito de etnomatemática foi cunhado por Ubiratan D'Ambrósio, para quem:

A etnomatemática indígena serve, é eficiente e adequada para muitas coisas – de fato, muito importante – e não há porque substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras coisas, igualmente muito importantes e não há como ignorá-la... O domínio das duas etnomatemáticas, e, possivelmente, de outras, obviamente oferece maiores possibilidades de explicações, de entendimentos de manejo de situações novas de resolução de problemas (D' AMBRÓSIO, 1994, p. 12).

As relações sociais se desenvolvem em contextos de alteridade. É na identificação daquilo que temos em comum e daquilo que não reconhecemos no outro que construímos nossas identidades.

Assim sendo, estudar a etnomatemática guarani significa dar luz ao conhecimento de povos culturalmente distintos para que possamos, com eles,

estabelecer uma relação de alteridade, isto é, de aceitação e percepção dos valores do outro sem discriminação.

Costa; Silva (2010) discutem o papel do currículo da evasão de estudantes indígenas de escolas municipais e como a etnomatemática pode contribuir com a oferta de uma educação multirracial e pluriétnica.

Os autores discutem que no Brasil foram construídas narrativas históricas que colocam negros e indígenas em condições de subordinação e aceitação passiva, narrativa que ajudam a legitimar o papel que sempre foi dado a esses grupos na sociedade. Entretanto, a resistência desses grupos e de seus representantes tem contribuído com a construção de contranarrativas capazes de romper com os estereótipos presentes na sociedade. Tais contranarrativas afirmam a existência de uma sociedade miscigenada em suas características biológicas, mas homogeneizada cultural e politicamente e evidenciam os conhecimentos indígenas e negros que historicamente foram silenciados. Essa valorização de conhecimentos tradicionais também é dada no currículo escolar, mas não tem sido tão representada na matemática.

tem sido até certo ponto comum que livros didáticos tragam informações sobre numerações egípcia, babilônia, romana e mesmo maia, mas silenciem quanto à numeração dos povos indígenas brasileiros – sugere que se faça não só discussões sobre os vários sistemas numéricos indígenas, mas também que se pode explorar, por exemplo, a concepção de frações para os Krahó, a importância das diagonais nos retângulos para os Tapirapés e a simetria de rotação na pintura corporal dos Kadawel, dentre outros (COSTA; SILVA, 2010, p. 2).

Os autores concluem que o ensino desses conhecimentos na escola é uma decisão política e ideológica dos profissionais de matemática e um compromisso necessário aos espaços de formação de professores, haja vista que para o professor falar sobre conhecimentos etnomatemáticos entre seus alunos ele precisa tê-los conhecido em sua formação.

Em seu trabalho realizado especificamente com o povo Kaxinawa na disciplina de matemática, Silva (2015) verificou que o sistema numérico deles é alicerçado nos numerais 1 e 2. O número 1 é denominado Besti e o número 2 Rabe. O número 4 é chamado de rabe ($2 + 2$) e o número 20 é chamado de MekêRabe Tabi Tae Rabe ($2 \text{ mãos} + 2 \text{ pés}$).

Durante a coleta de dados a autora percebeu que os alunos não conseguiam avançar as dezenas ou numerais, o que para ela foi considerada uma limitação em relação ao reconhecimento numérico.

Ainda na experiência de docência com professores indígenas em formação, Silva (2015) solicitou que eles elaborassem desenhos que representassem suas visões das escolas indígena e não indígena.

Descobrimos que a Escola Tradicional é tida como um ambiente destinado para a educação de indígena, onde são transmitidos pelos mais velhos, por meio de métodos próprios de ensino, conhecimentos sobre os povos indígenas, sobre suas crenças, seus ritos, costumes e sobre seus territórios, bem como são compartilhados ensinamentos de seus ancestrais, além de ser o local destinado à celebração de cerimônias e ainda o local destinado à reunião dos membros da comunidade de modo a se realizarem 46 discussões e tomarem decisões sobre problemas e demandas do grupo, logo pode-se concluir que a Escola Tradicional é um ambiente de afirmação de identidade (SILVA, 2015, p. 41).

A autora percebeu que a percepção da escola diferenciada pelo indígena é de uma instituição na qual são ensinados conhecimentos indígenas e não indígenas em um modelo de escola considerado ideal pelo homem branco, cuja metodologia também é construída com base na escola do branco e o material didático tem como referência os livros oferecidos pela secretaria de educação.

Atualmente, podemos analisar o papel da escola indígena diante de duas perspectivas: o olhar do não indígena e o olhar do indígena. Em uma perspectiva não indígena, a escola pode ser considerada como um espaço de interculturalidade, afirmação de identidade e determinação de autonomia, fundindo-se tais ideias com a visão indígena, que atribui à mesma a função de uma ferramenta, na busca pelo alcance de autonomia, quebra de injustiças sociais, valorização de suas culturas e a afirmação de suas identidades (SILVA, 2015, p. 76).

Fundamentada na teoria de D'Ambrósio (2013), a autora construiu uma metodologia fundamentada nos princípios de construção de mapas mentais, contextualização da matemática e elaboração de situações-problemas pelos profissionais em formação, concluindo que a consolidação da escola indígena depende fundamentalmente da capacitação de professores nativos.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso, cujos instrumentos de coleta de dados foram a revisão sistemática de literatura e a aplicação de questionários e entrevistas a professores indígenas das aldeias de Itaipuaçu e São José do Imbassai, localizadas na cidade de Maricá, no Rio de Janeiro.

3.1 Revisão Sistemática de Literatura

A revisão narrativa de literatura foi realizada com o objetivo de identificar as principais pesquisas relacionadas ao tema “Educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro.” A busca foi realizada em bancos de teses e dissertações, quais sejam: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como critérios de inclusão, foram definidos textos publicados entre os anos de 2010 e 2020, teses e dissertações, textos disponíveis na íntegra nas plataformas selecionadas e textos no idioma português.

Como critérios de exclusão foram definidos textos sem resumo completo, textos anteriores ao ano de 2010 e textos que não abordassem a temática da educação indígena no Rio de Janeiro.

A busca utilizou as palavras-chave “Educação AND Indígena AND Rio de Janeiro”, “Escola Indígena AND Rio de Janeiro”, “Indígena AND Rio de Janeiro.” Os resultados retornaram inicialmente 16 pesquisas. Após a leitura dos resumos, verificou-se que um estudo que correspondia aos critérios de inclusão foi retirado, pois o arquivo não estava acessível e três estudos não abordavam diretamente a temática. Restaram 12 pesquisas, que estão sintetizadas no quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas identificadas

Autores	Título	Instituição	Tipo de Pesquisa	Ano	Área
Sandra Benites	Viver na língua Guarani Nhandeva (mulher falando)	UFRJ	Dissertação	2018	Antropologia Social
Vicente C. Pereira	Tekoahaetetã: lugar e modo de ser Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Dissertação	2010	Ciências Sociais
Raphaela P.B. De Castro	As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro: diálogos e reflexões com a Interculturalidade e a Decolonialidade	UNIRIO	Dissertação	2015	Educação
Danielle Bastos Lopes	A Negociação Do Que É Sem Mal: currículo, cosmologia e diferença entre os mbyá (guarani)	UFRRJ	Tese	2016	Educação
Ana Marta Chacon Ferreira	A agroecologia para a aldeia Sapukai em Angra Dos Reis – RJ através da escola Karaikuery Renda	UFRRJ	Dissertação	2014	Educação Agrícola
Norielem De Jesus Martins	Educação Escolar Indígena Guarani No Estado Do Rio De Janeiro: Tensões E Desafios Na Conquista De Direitos	UFRRJ	Dissertação	2016	Educação
Dalila Goncalves Martins	Cocar e Universidade: um programa híbrido	UFRRJ	Dissertação	2014	Educação
Maria Conceição Da Silva	Kyringuelvotyty, um sonho de João, O Vera Mirim	UFRRJ	Dissertação	2016	Educação
Katia Antunes Zephiro	Processo de construção do currículo para/ da educação escolar indígena no Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial	UFRRJ	Dissertação	2017	Educação
Edson Araujo Diniz	Trajetórias de estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro	UERJ	Dissertação	2016	Educação
Indiara Valeriano De Souza	Saberes velados: a prática educativa entre os professores indígenas Guarani no estado do Rio de Janeiro	UERJ	Dissertação	2015	Educação
Thais Elisa Silva da Silveira	Identities (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro	UERJ	Dissertação	2016	Ensino de História

Fonte: A autora, 2020.

As pesquisas foram discutidas entre si e em relação aos discursos dos professores indígenas das escolas de Maricá, Isaac e Wanderley, a respeito do conceito de escola indígena.

3.2 A Pesquisa de Campo

3.2.1 Caracterização das aldeias

O estudo de caso foi realizado com os professores das escolas das aldeias indígenas de Itaipuaçu e São José do Imbassaí, no dia 15 de novembro de 2019. Foram entrevistados os professores Isaac, da aldeia de São José do Imbassaí e Wanderley, da aldeia de Itaipuaçu. A visita foi em consequência da minha participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática (GEPaEM), coordenado pela Professora Gabriela Barbosa, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Entre as atividades do grupo, está a produção de jogos didáticos para as escolas indígenas de Maricá. Os jogos são construídos a partir de estudos realizados pelos bolsistas de extensão do GEPaEM, a respeito da educação indígena guarani m'byá. A figura 1 apresenta uma atividade realizada pelo grupo na aldeia de Itaipuaçu.

Figura 1 – Estudantes da escola indígena de Itaipuaçu participando de um jogo didático produzido pelo GEPaEM



Fonte: A autora, 2019.

Em São José do Imbassai (aldeia Ka'aguyHovy Porã), a escola ocupa o espaço de um container alugado, no qual uma turma multianual dos anos iniciais do Ensino Fundamental é atendida por 1 professor não indígena e 1 professor indígena contratado. A figura 2 apresenta a imagem da escola.

Figura 2 – Escola da Aldeia de São José do Imbassai



Fonte: A autora, 2019.

O professor Isaac relatou trabalhar na escola entre as 10h e 13h e os professores não indígenas das 08 às 10h, segunda, terça, quarta, quinta e sexta. De acordo com o seu depoimento, “eu pego de quarta série pego de segunda a terça a terceira e de quarta eu pego pequenininha, porque eu nunca trabalhei com pequeno de creche, eu nunca peguei pra dar aula pra essas crianças” (Professor Isaac, 2019, transcrição própria).

A Aldeia Pevaé Porã Tekoa Ará HovyPy está localizada na cidade de Maricá, bairro de Itaipuaçu e conta com aproximadamente 70 habitantes,

pertencentes a 14 diferentes famílias que migraram dos litorais fluminense e capixaba. A figura 3 apresenta a foto do acesso à escola.

Figura 3 – Escola da Aldeia de Itaipuaçu



Fonte: A autora, 2019.

Desde o ano de 2016, a aldeia possui uma escola municipal que atende a 16 crianças, em duas turmas multisseriadas de 1º ano do Ensino Fundamental. A escola é administrada pelo município e as aulas são ministradas por 2 professores não indígenas e 1 professor indígena em uma metodologia bilíngue. Estes números variam de acordo com o período, porque algumas famílias se descolam para visitar parentes e podem demorar alguns meses para retornar.

3.2.2 Caracterização dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa de campo foram os professores Isaac, que atualmente leciona na aldeia de São José do Imbassai e o professor Wanderley,

que leciona e coordena a escola da aldeia de Itaipuaçu. Ambos são da etnia guarani m'byá. Isaac residia e lecionava em Sapucaí, em Angra dos Reis, até que foi convidado pelo cacique Darci para contribuir com a escola de São José do Imbassaí. Ele reside na aldeia de Itaipuaçu com a sua família, mas passa a semana como docente da educação infantil na aldeia de São José do Imbassaí.

Wanderley é professor da aldeia de Itaipuaçu e atua também como vice-coordenador. O seu pai é cacique da referida aldeia. Ele contou que, embora tenha ajudado a construir aquela aldeia, não esteve presente na construção da escola, pois viajou para visitar a sua mãe. Durante o período no qual esteve visitando a sua mãe, atuou como professor em uma aldeia do Rio Grande do Sul.

3.2.3 Instrumento de Pesquisa

Como instrumento da pesquisa de campo, foi utilizada a entrevista aberta, registrada por meio do uso de um telefone móvel e posteriormente transcrita em forma de texto escrito.

4 REFLEXÕES A RESPEITO DAS POSSIBILIDADES DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO RIO DE JANEIRO

4.1 A Educação Infantil

Durante a visita à aldeia de Itaipuaçu, acompanhei parte da aula do professor Isaac em uma turma multianual. O professor destacou a existência de crianças com menos de 6 anos na escola, algo que na sua opinião não é importante para a comunidade, representando inclusive uma dificuldade para o professor. Segundo ele, “Eu acho que pra mim, nós do conhecimento do guarani podemos estudar a partir dos seis anos só.”

Souza (2015) realizou um estudo de caso entre professores indígenas das aldeias do estado do Rio de Janeiro, no qual buscou investigar os desafios apontados por eles para a consolidação de uma escola indígena no estado, destacando as tensões existentes entre a gestão estadual e as demandas das aldeias e dos docentes indígenas. Em sua investigação, a autora percebeu que a educação infantil não é uma demanda da aldeia.

Isso ocorre porque, para os indígenas das aldeias do Rio de Janeiro, é necessário oferecer o conhecimento tradicional para as crianças antes do conhecimento não indígena. Este é um modo de assegurar que os conhecimentos não indígenas não se sobreponham aos da comunidade.

Este hábito traduz a importância por estes indígenas pela preservação da própria cultura.— Apesar de a escola ser bilíngüe, as crianças só aprendem o português depois dos sete anos para garantir que terão a língua mãe reforçada. Também não são apegados à escrita. A oralidade é a marca mais forte. Tudo que é feito na aldeia é baseado no diálogo. Outra coisa interessante é a postura do professor. Ele nunca levanta a voz. Nunca mesmo. Mesmo com o barulho da criança arrastando a cadeira! Você fica encantada com a serenidade dele. E, principalmente, as crianças têm autonomia. A proposta pedagógica é levar a escola para a comunidade e levar a comunidade para dentro da escola (FERREIRA, 2014, p. 37).

A minha observação foi semelhante a de Ferreira (2014). Em sua observação na escola de Sapucaí, a autora identificou uma serenidade no comportamento dos professores e dos alunos. Observei o mesmo durante a aula da aldeia de Itaipuaçu, na qual o professor Isaac, sempre sereno, era acompanhado pelos alunos. Isaac, contudo, adverte que alguns alunos, devido ao

contato constante com os não indígenas e ao casamento interétnico, “já estão com jeito de Juruá”, se referindo a um comportamento mais agitado.

Em relação à oferta do conhecimento tradicional guarani antes da educação formal na escola indígena, essa ideia é atravessada por uma concepção de interculturalidade, que será discutida no próximo tópico.

4.2 A Interculturalidade na Educação Escolar Indígena do Rio de Janeiro

Entre as indagações que emergiram durante o processo de pesquisa, sempre me questionei a respeito do conceito de interculturalidade. Entre os questionamentos estavam aqueles referentes a como a interculturalidade é entendida por todos aqueles que participam da construção da escola indígena, como professores universitários, professores indígenas e não indígenas e representantes do Estado.

Benites (2018) realizou um estudo no qual, por meio do seu relato de experiência como professora indígena guarani Nhandewa, discute as distinções entre a educação da mulher e do homem guarani, bem como os seus modos de ser. Ela também realizou uma discussão a respeito dos efeitos das escolas bilingues na formação de novas gerações indígenas, discutindo os avanços, retrocessos e possibilidades desse modelo de educação. Ela discute que o conceito de interculturalidade foi construído, no âmbito da educação indígena, com crianças indígenas “aprendendo entre paredes” (Benites, 2018, p. 51), em uma configuração que nada tem de intercultural. Reproduziu-se um modelo de escola não indígena, buscando somente uma “tradução” de conceitos. A privação do espaço escolar indígena a um prédio é uma contradição em uma proposta de educação intercultural, na medida que

Vamos ver o que acontece com a “interculturalidade” na realidade da qual estamos falando. No caso dos Guarani, o processo de formação é totalmente diferente. A comunicação em guarani e português instaura entendimentos diferentes, não são a mesma coisa. Isso não significa se sobrepor ao outro, ou seja, dar prioridade a um lado somente. O fortalecimento da cultura Guarani não se constrói na sala de aula entre paredes, que é importante para guardar equipamentos, se reunir e discutir teorias do conhecimento juruá e do próprio conhecimento guarani antes de ir para a prática, para os lugares onde se faz pesquisa (BENITES, 2018, p. 52).

Durante a conversa com o professor indígena Isaac, que possui experiência docente na Aldeia de Sapukai e a tem como referência de escola indígena diferenciada, foi possível perceber que, para ele, a interculturalidade é definida não como um encontro entre culturas, mas como um diálogo no qual é necessário, antes, fortalecer os conhecimentos não indígenas. Do contrário, existe o risco de encobrimento dos conhecimentos tradicionais ou mesmo de construção de um currículo confuso, a partir do qual nada é entendido.

eu acho que agora, agora mesmo que estão vindo aqui, estão confundindo pouco, porque estão querendo o mesmo tempo a língua português e guarani só que está confundindo um pouco a cabeça das crianças, ai ontem eu falei assim: “ eu trabalho desde 2000 já na escola diferenciada, diferente mesmo. Lá do primeiro ao quinto ano (ISAAC, 2019).

Ele prossegue afirmando que, em Angra, onde ele teve a sua maior experiência como professor na educação escolar indígena, os professores indígenas focam no ensino da cultura e da língua Guarani m'byá até o 9º ano, trazendo para as aulas o que ele chama de um “pouquinho” de “conhecimento diferente” e os professores não indígenas dando aula em português, trazendo a cultura do juruá. Ele afirma que “até o próprio guarani fala assim que ser diferenciado é um pouco ruim” e que a experiência escolar inicial da aldeia de Angra dos Reis não deu muito certo porque havia uma tentativa de implementação de um currículo no qual conhecimentos indígenas e não indígenas eram apresentados ao mesmo tempo.

Para ele, o entendimento de aula intercultural como uma aula na qual um professor não indígena ou indígena apresenta conhecimentos de ambas as culturas confunde as crianças e não gera aprendizado.

eu acho que pra mim, na minha visão nós professores guaranis falando sobre nossa Cultura, fortalecer nossa tradicional língua e cada vez um pouquinho do nosso dialeto, de conhecimento e diferente um pouquinho, algum cacique que trabalha mais a parte da cultura e algum cacique que já trabalha os dois, mas assim buscando conhecimento de fora, trazendo mais cultura, intercultural acho que não faz parte muito bom, na parte que eu vou falar da cultura indígena de Angra, Parati. Lá a escola é indígena, indígena mesmo, da primeira até o nono ano pode ensinar português professor e português guarani, pois lá a aula é guarani mesmo. Misturando assim, tem gente que fala: “ professor guarani tem que falar a mesma coisa que a gente fala.” Eu trabalhei não sei quantos anos na língua português e guarani, a cabeça das crianças dando aula em língua português, na mesma hora dando língua guarani, a cabecinha das crianças vão ficar rolando, como eu vou pensar ficar atrapalhando o

professor de ser professor guarani, guarani mesmo. Como eu vou dizer “não atrapalha as cabeças das crianças.” Não sei como eu vou falar, assim, cada palavra tem planejamento, assim, se a gente faz, tem ciência, em guarani, ciência guarani é ensinar qual é a cura, qual remédio cura dor de cabeça, gripe (ISAAC, 2019).

O entendimento a respeito de determinados conhecimentos, como aqueles de ciências, por exemplo, é diferente entre as culturas. Entendo a concepção de interculturalidade trazida por Isaac como distinta daquelas encontradas em Fleuri (2003) e Candau (2012). Enquanto os referidos autores pensam a interculturalidade como um intercâmbio de conhecimentos entre culturas, o depoimento do Isaac indica uma concepção na qual se busca o fortalecimento da cultura indígena tradicional, para que ela não seja encoberta (no sentido que Dussel indica a respeito de “encobrir o outro”) em sua relação dialógica com a cultura dominante.

É importante saber os códigos juruá, mas mais importante é se fortalecer na sua base para não ser capturado facilmente. Viver na língua guarani e falar na língua guarani é fundamental para saber voltar para casa, mesmo que se fale outra língua (BENITES, 2018, p. 68).

Perguntei ao Isaac se a escola de Itaipuaçu era indígena. Ela destacou que é necessário a escola indígena será gerida pelos indígenas, como ocorre na aldeia de Sapukai.

Isaac a escola indígena pode ter organização indígena mesmo né. É isso que está faltando né.
 Fernanda: quantos índios a gente tem na administração dessa escola indígena?
 Isaac aqui não tem.
 Fernanda: Não tem?
 Isaac só pra Parati e Angra.
 Fernanda: e lá foi muita luta, né?
 Isaac muita luta. Até hoje ta buscando um pouquinho e assim vai continuando né (ISAAC, 2019).

Ele cita a escola indígena de Angra dos Reis como uma referência em Educação Indígena Diferenciada, destacando que lá a comunidade participa de todos os processos da escola, inclusive os administrativos.

A este respeito, Martins (2016) descreveu o contexto de políticas públicas existentes no âmbito da educação escolar indígena guarani para o estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2014 e 2015. A autora identificou uma participação ainda reduzida dos professores e líderes indígenas nos processos decisórios.

Descrevendo a história da aldeia de Sapukai, em Angra dos Reis, que foi a primeira a ter educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro, Martins (2016) discute que no momento de definição das formas de financiamento da instituição, havia a possibilidade de escolher entre os financiamentos municipal ou estadual, mas a comunidade decidiu que o financiamento estadual seria uma opção que beneficiaria futuramente as demais aldeias da região. No entanto, essa escolha teve uma consequência na definição do currículo e dos processos de gestão, reduzindo a participação dos indígenas na tomada de decisão a respeito dos conteúdos e da implementação de uma gestão participativa.

Outra questão essencial que precisa ser discutida e implementada é a composição de um conselho escolar indígena nas unidades escolares. Atualmente, a direção e coordenação das escolas é exclusivamente composta por não índios e é necessário garantir a participação das comunidades no planejamento e gestão das escolas (MARTINS, 2016, p. 80).

Com a resistência liderada pelo professor Algemiro e com a mediação realizada pelas universidades envolvidas nas atividades realizadas pela escola, houve um avanço no sentido de se construir um currículo que dialogasse com o currículo mínimo estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação, mas que fosse construído pelos professores da escola, em parceria com professores universitários responsáveis pela formação desses profissionais.

Para Martins (2014, p. 54) “a particularidade que é inerente à diversificação cultural indígena pressupõe um entendimento da hibridação cultural como saída que condiciona o movimento fluido da transformação cultural.” Wanderley, em sua fala a respeito do bilinguismo, também indica uma escola híbrida. Ele nos conta que, na escola indígena de Itaipuaçu, a educação prioriza a fala em guarani, mas em uma perspectiva que se distingue daquela apresentada pelo Isaac.

É tudo em Guarani. Então a partir do 7 anos que a gente começa alfabetizar eles, primeiro em guarani, ai a partir do momento que ele começa a entender um pouco dessa alfabetização que ele passa para o português para poder começar a dominar as duas né, ai assim só com isso que eu vejo diferença, ele não tem essa vontade de querer falar só português, e sim de escrever guarani também, por exemplo: eu trabalho com figuras né, ai eu coloco os nomes em português e guarani, ai eles controlam as duas coisas ao mesmo tempo né, isso ajuda eles a controlar (WANDERLEY, 2019).

Embora a fala do Wanderley indique que ele aceita uma escola na qual ambos os conhecimentos são oferecidos ao mesmo tempo, ele em seguida afirma que

Uma escola indígena é trabalhar do modo que queremos, a partir do momento que conseguimos trabalhar do jeito que a gente quer, ela é indígena (...) Essa escola é meio indígena, tá se tornando... e aqui é recente, eu to trabalhando esse ano, no começo não tinha professor, tá bem no começo ainda, não se sabe ainda certo né (WANDERLEY, 2019).

Ele indica que a escola indígena atual precisa avançar para um modelo de escola indígena no qual os indígenas assumam a instituição em seu currículo, prática pedagógica e gestão.

4.3 O Currículo

A questão curricular, bem como todas as anteriormente apresentadas, é permeada pelo conflito entre as concepções indígenas e não indígenas de escola, currículo e educação escolar indígenas. Em minha pesquisa de campo, perguntei ao professor Wanderley se ele considerava a educação escolar indígena da sua aldeia diferenciada. Ele disse que existem barreiras para a implementação de uma escola diferenciada, algumas delas relacionadas com a questão curricular.

Wanderley: É então... desde 88 que começou a educação diferenciada, mas, até hoje na maioria das escolas, ela não tá sendo executada diferente ensino, pretende ter né, é o desejo que ele tem, que realmente ensinar as crianças a conhecer maior parte, maior aprendizado esteja dentro da nossa cultura, mas isso é uma realidade que não tá acontecendo, na realidade as coisas muitas vezes ela é impedido, porque como a escola é gerenciada pelas instituição do estado ou município, ela já vem com planejamento pronto, como na rede normal, então, a gente não consegue trabalhar muitas da vezes, trabalhar do jeito que a gente quer né, então a escola diferenciada que muitos falam ela não acontecendo entendeu, a gente tenta mas muitas vezes não consegue, porque o planejamento da aula, muitas vezes já vem pronto né, como nas escolas normais, como nos municípios e estados né, que eles já vem pronto, e agente tem que trabalhar obedecendo aquela ordem né, e as vezes a gente tenta pular esse plano que vem da cidade, e tenta planejar o nosso, só que muitas vezes acaba não dando certo né, igual aqui, essa escola ela é do município, mesmo que eles entendam a diferença da escola intercultural, muitas vezes tem aquela barreira, que nos impede de trabalhar do jeito que a gente quer, ai já vem aquele plano pronto, ai temos que trabalhar com aquele, não temos autonomia, então a diferença pra nós seria ter autonomia, fazer o nosso plano de aula... (WANDERLEY, 2019).

Bastos Lopes (2016) estudou a importância da educação escolar para a sociedade guarani m'byá do estado do Rio de Janeiro e a sua relação dialógica com os conhecimentos sagrados da etnia. A autora afirma que a construção do currículo da educação escolar indígena é marcada pelo conflito no qual os professores indígenas negociam com o não indígena o que pode ser aproveitado e o que é antagônico às suas cosmologias.

O currículo da escola indígena não se constitui somente na sistematização de conhecimentos científicos por parte de professores e pesquisadores presentes na construção da escola. A este respeito, Zephiro (2016) relata a experiência bem sucedida de construção do currículo da escola de Sapukai durante a formação de professores indígenas.

[...] os estudantes participam na seleção desses conteúdos. Esses conteúdos também são selecionados com objetivo de atenderem, darem resposta a uma necessidade apresentada pelos estudantes, a partir do diagnóstico efetuado pelos docentes, tendo então relação com a realidade, com o cotidiano daquele povo, abrindo espaço e estimulando a intervenção crítica e transformadora na realidade... A comunidade deve estar mais próxima da escola e participar mais ativamente da mesma. A discussão com relação a escola está circunscrita aos estudantes, professores e pesquisadores. Há uma necessidade de que esse currículo seja construído a partir do diálogo também com o restante da aldeia, no qual seriam incorporados os anciãos (xeramoi), pais, rezadores, parteiras e demais sujeitos importantes para a vida comunitária (ZEPHIRO, 2016, p. 124).

Silveira (2016) produziu um material didático voltado para o ensino da cultura indígena em escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro. A autora justifica a sua pesquisa no fato de muitos indivíduos moradores do estado do Rio de Janeiro não terem sequer conhecimento da existência de indígenas na região, o que torna os guarani que habitam o estado do Rio de Janeiro invisíveis para a população. Para a construção do material didático, Silveira (2016) realizou entrevistas com professores indígenas das aldeias de Paraty e Angra dos Reis.

Silveira (2016) discute que os grupos indígenas que ocupam espaços urbanos, como os residentes na Aldeia Maracanã, no Rio de Janeiro, entendem a visibilidade como um modo de terem as suas demandas atendidas. A autora sintetiza a história da aldeia Maracanã.

Em 2006, um grupo, denominado na época Movimento Tamoio e posteriormente Instituto Tamoio dos Povos Originários, iniciou um processo que possibilitou a visibilidade dos indígenas na cidade do Rio de Janeiro ao ocuparem o Antigo Museu do Índio. O prédio foi construído

pelo Duque de Saxe em 1862 e anos mais tarde doado ao SPI, sendo utilizado como Museu do Índio entre 1962 a 1977, posteriormente transferido para o bairro de Botafogo. A ocupação foi organizada por um grupo multiétnico de indígenas que já vivia na região (...) A tentativa de expulsão dos indígenas do prédio, iniciada em 2012 e concretizada em 2013, deu grande visibilidade ao movimento. Em 2013, foi criado o Instituto dos Saberes dos Povos Originários, Aldeia Jacutinga, na cidade vizinha ao Rio de Janeiro, Duque de Caxias. O Instituto, que nasceu de um desdobramento da Aldeia Maracanã, foi idealizado por indígenas pertencentes ao Instituto Tamoio do Povos Originários ligados à cidade de Duque de Caxias, como Ana Paula Moura, CarmelPuri e Marize Vieira de Oliveira, que conseguiram um espaço localizado no bairro São Bento, junto à Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC)(SILVEIRA, 2016, p. 33).

Bastos Lopes (2016) recorre aos argumentos de Nora (1993), em relação ao “dever de memória.” Trata-se de um conceito surgido na França, na década de 1970, cuja defesa é de que as histórias e memórias de opressão contra povos oprimidos devem ser lembradas pelo Estado, como forma de reconhecimento e de se evitar que essas experiências sejam reproduzidas. O dever de memória é considerado como um compromisso em dar visibilidade a histórias vinculadas a experiências traumáticas,

como a tomada de terras, a escravização, a violência, o extermínio dos povos indígenas, e também às suas lutas e resistências, ao protagonismo destes grupos ou indivíduos, às suas tradições, na busca da validação social de direitos já adquiridos e para a conquistas de novos (SILVEIRA, 2016, p. 53).

O produto da pesquisa de Silveira (2016) é um material didático voltado para a realização de exposições itinerantes que, por meio de registros audiográficos, fotográficos, desenhos e histórias escritas por indígenas, seja possível contar a história do Brasil a partir da perspectiva dos nativos e compartilhar essas histórias com estudantes não indígenas, em função do dever de memória de não deixar que a violência e opressão sofrida pelos indígenas brasileiros ao longo dos séculos se tornem invisíveis para as próximas gerações.

A atividade é definida como uma ação intercultural, na medida em que a autora considera a interculturalidade “uma linha do campo da educação que se apoia no reconhecimento da diversidade e da necessidade da troca entre os saberes das múltiplas identidades dentro da sociedade” (SILVEIRA, 2016, p. 35). No entendimento da autora, a interculturalidade tem permitido a grupos minoritários a construção de práticas educativas autônomas e emancipadoras, sobretudo no que se refere à educação escolar indígena.

4.4 O Bilinguismo na Educação Escolar Indígena

Durante o processo de construção desta pesquisa, tive muitas angústias a respeito do meu lugar de fala e da função social da minha dissertação, tendo em vista que ela conta com financiamento público para ser realizada. Por esse motivo, busquei estar o mais próxima possível dos discursos dos indígenas a respeito da experiência escolar indígena, tanto em seus depoimentos, quanto na busca de autores e pesquisas acadêmicas realizadas por indígenas. Nesse processo, um questionamento que sempre surgia era a respeito da realização de uma pesquisa a respeito de uma sociedade tradicionalmente ágrafa, por meio de ferramentas exclusivamente escritas. Como seria possível, então, dialogar com uma cultura na qual a educação tradicionalmente se fundamenta na oralidade?

A este respeito, ao entrevistar o professor Wanderley, da aldeia de Itaipuaçu, questionei sobre o papel da oralidade na escola da aldeia.

[...] se tem idade escolar, vem e se matrícula né, e faz a atividade escolar, como alfabetização né... tudo que envolve a escola, na escrita, e tem aquela educação que vem dos pais, na oralidade, isso que eles chamam de diferencial, e muitas vezes isso é ela não é válida, muitas vezes não é respeitada, por exemplo: aqui a gente tem muitas pessoas que tem conhecimento, tem educação, tem a filha dele que é a Maria Helena, tem uns conhecimentos tradicionais que são muito forte, mas não é conhecido, isso pra nós já é uma coisa que não foi respeitada, isso então quer dizer que isso não tá sendo respeitado a interpolaridade na escola, não só na escola mas como também no ambiente da comunidade, por exemplo: a partir do momento que a pessoa é reconhecida ela é mais valorizada, mas enquanto ela é isolada, por exemplo: não pra nós, mas na visão popular ela não é reconhecida então não é nada, não representa nada. Mas sabemos que é uma pessoa que tem muito valor pra educação guarani, por exemplo: a Catarina é parteira, só que não é reconhecida pela população em geral né, entre nós da comunidade a gente sabe que ela é muito importante, mas pra pessoa de fora não, porque ela não tem nada, assim, formação escolar de título, então é como se ela não fosse nada pra ninguém, nesse sentido, então ela não é reconhecida por ninguém. Muitas coisas elas ficam oculta, então não é valorizado(WANDERLEY, 2019).

De acordo com o depoimento do Wanderley, é possível notar que, para ele, a educação diferenciada deve valorizar a educação tradicional guarani, que é fundamentada na experiência oral, por meio da qual parteiras, pajés, pais e anciãos compartilham com as novas gerações o conhecimento da comunidade. Entretanto, esses indivíduos não são respeitados pelos não indígenas, são ocultados, porque não possuem o diploma que, para os não indígenas, qualifica aquela experiência. A fala do Wanderley é confirmada por Benites (2018, p. 66),

para quem “Normalmente, os saberes das anciãs e dos anciãos não são valorizados como saberes na ciência dos juruá, muitas vezes os saberes tradicionais são vistos como inferiores, não é bem-vistos pela maioria e nas academias.”

Isaac corrobora, ao afirmar que a presença de um prédio escolar na aldeia atribuiu outro significado à educação indígena, tendo em vista que antes “O Pajé que fala assim: “não pode fazer isso” “tem que ficar assim”, é o Pajé que fala tudo, daí que a gente pega uma palavrinha quando a gente cresce e vai indo...separado sabe por quê? Porque a gente tem a escola (ISAAC, 2019).” Para Isaac, até o momento de construção da escola indígena, o pajé e a casa de reza eram as principais referências em educação na aldeia. Com a construção da escola, a educação ficou dividida entre a casa de reza e a instituição educacional.

Fernanda: Então o prédio da escola mudou a educação indígena?
 Ísaac: mudou a educação indígena. Então a escola, a educação indígena escrita, escrever a nossa língua e escrever o nome do objeto, da mata, da árvore, qualquer coisa. Alguma coisa que a gente pode produzir na língua portuguesa. Quer dizer, uma coisa, caixa d'água a gente pode produzir em português pro guarani, a gente pode falar “..” tem “...” que a gente usa também né ururu é caixa d'água e tem ururu que é pequeno também é outra palavra né no guarani (ISAAC, 2019).

Mas nem todas palavras em guarani são facilmente traduzidas para o português. Em uma escola indígena na qual a maioria dos professores, como no caso na escola de São José do Imbassai, é não indígena, efetivar o bilinguismo e o respeito ao conhecimento dos anciãos e lideranças emerge como um desafio para a construção da escola intercultural. Esse desafio não é percebido somente nas escolas de Maricá.

[...] não podemos criar uma ilusão de que a interculturalidade irá resolver o arandu (conhecimento), até porque tem coisas que, no caso dos conhecimentos guarani, só podem ser compreendidas em guarani, por não terem tradução, ou seja, na tradução para uma outra língua perde-se o sentido. A escola deve servir como um instrumento para desconstruir, ou seja, diminuir o poder dos “opressores” que criam uma série de recursos para dominar, sendo um deles a própria escola. Mesmo com alguns direitos garantidos, a escola ainda é um “sistema único” e percebo que a educação escolar indígenas, no Brasil, segue o mesmo sistema da escola dos juruá, que foi imposto aos juruá, aumentando, assim, os mecanismos que nos silenciam e que distorcem nossos costumes (BENITES, 2018, p. 44).

Silva (2016) investigou as memórias que constituem a história de construção da escola indígena da Aldeia Guarani M'bya, Sapukai, em Angra dos Reis/RJ. A língua foi definida como um aspecto sensível do processo de construção da escola. A dificuldade estava em construir uma escola bilingue por meio de um processo no qual somente uma das partes possui conhecimentos em ambas as línguas envolvidas. Entendendo a língua como o meio mais importante de manutenção da cultura, Silva (2016) acredita que a língua do colonizador não deve ser ensinada na escola, porque ela cria uma ruptura com a cultura da comunidade. Deve ocorrer um processo oposto, de valorização da língua m'byá, em um processo no qual o professor formador tem um papel central.

Considerando que não faz parte da cosmovisão Guarani ou de qualquer outra etnia indígena a categoria Professor e muito menos a categoria escola, será um caminho formado na própria caminhada para a efetiva garantia de que o Professor a dar aula seja um legítimo guardião do modo de ser indígena, que os Guarani chamariam de, nhandereko. A educação escolar indígena, então se apresenta como um dos grandes desafios para a formação de profissionais da educação. É preciso que se pautem na busca desta formação, as especificidades inerentes ao papel do professor indígena (SILVA, 2016, p. 32).

Zephiro (2016) também traz importantes reflexões a respeito do bilinguismo na educação escolar indígena do Rio de Janeiro. A autora estudou a construção da Educação Escolar Indígena no Colégio Indígena Estadual Guarani KaraiKuery Renda, em Angra dos Reis, por meio do estudo de caso desenvolvido junto aos professores indígenas em formação no curso oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e coordenado pelo Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, que foi realizado entre os anos de 2014 e 2015. Ela abordou a temática a partir da perspectiva da decolonialidade, buscando identificar quais são os caminhos para construção de uma escola indígena decolonial.

Em sua pesquisa, Zephiro (2016) destaca que a língua é uma barreira para a construção de práticas decoloniais, na medida em que os professores não indígenas não conhecem a língua Guarani. Embora os professores tenham solicitado ao governo do Estado a realização de cursos que os tornassem bilingues, isso não foi realizado, construindo uma relação na qual o bilinguismo é unilateral. Não há troca entre as línguas quando somente aos indígenas é oferecida a alfabetização em português e aos não indígenas não é oferecido o

ensino em guarani. Parece existir, ainda, uma concepção colonizadora da educação indígena quando se identifica uma necessidade do indígena em aprender o idioma português e nenhuma necessidade de que o não indígena aprenda o idioma tradicional, como se o processo de educação permanecesse verticalizado, sem que fosse dada a devida importância à língua guarani e o seu significado para a educação intercultural.

Na minha experiência enquanto professora exatamente nesse “espaço de fronteira”, o choque cultural é uma invasão cultural. A cultura Guarani sempre acaba sendo mais invisível do que a cultura jurua. Sendo invisível, a cultura Guarani não tem seu espaço próprio. A própria língua é praticada apenas dentro da aldeia, porque fora da aldeia somos obrigados a escrever, a falar e traduzir para os jurua o tempo todo. Os professores guarani fazem esforços enormes para introduzir a língua portuguesa e a língua guarani para alfabetizar alunos nas duas línguas. Para isso acontecer com qualidade seria necessário um tempo maior para professores e para alunos. Não é de uma hora para outra que as crianças serão alfabetizadas nas duas línguas. E a língua Guarani não carrega apenas falas e palavras. Alfabetizar nas duas línguas não é uma demanda simples. Exige um tempo maior de formação, porque a questão do idioma guarani não é somente a tradução (BENITES, 2018, p. 46).

Wanderley realiza a mesma observação, quando comenta a respeito da presença do idioma guarani na escola.

[...] nas outras escolas eu vejo que as crianças estão perdendo muito o costume de fala da própria língua e até na própria escrita né, com o tempo eles vão afastando um pouco da nossa linguagem né, a preocupação que a gente tem é nesse sentido também da linguagem, se a gente começar a alfabetizar as crianças do momento que eles forem pra escola, já em português eles vão acabar perdendo ou não perde, mas deixar de lado a vontade de falar o que a gente fala, eu vejo muito nas aldeias, eu passo muito nas aldeias e vejo essa situação forte nesse sentido, essa mistura de língua tá mais pro lado do português que pro lado do guarani, inclusive uma escola (...) que é totalmente dominada pela língua portuguesa, as crianças por exemplo não conversam em guarani, daqui a 2 ou 3 anos, a partir do momento que aprende a falar, falam em português, isso é preocupante né, muitas vezes é a própria comunidade que incentiva isso né, os próprios pais, aqui nessa escolinha até o segundo ano eles não aprendem a língua portuguesa, primeiro o guarani e depois a língua portuguesa (WANDERLEY, 2019).

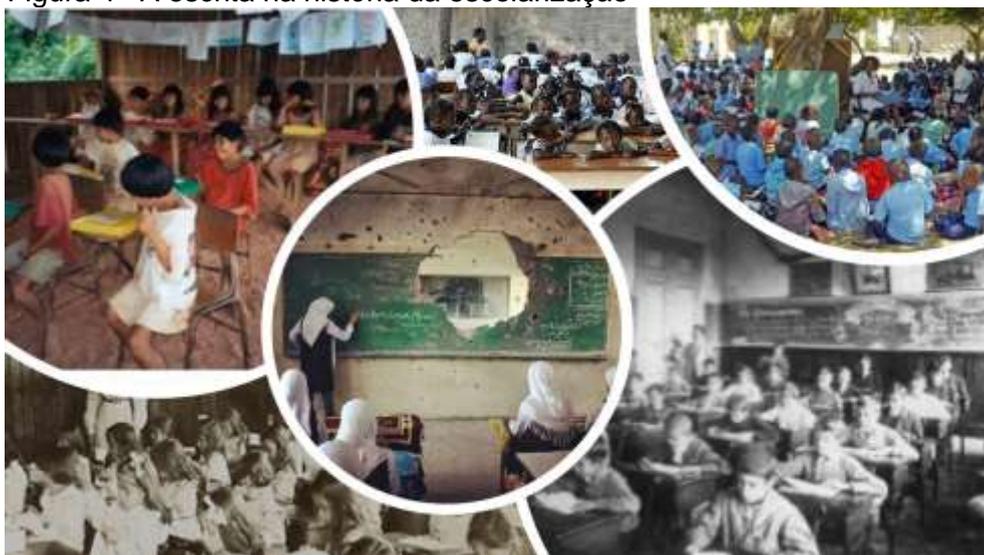
O bilinguismo na educação escolar indígena não se refere somente a tradução idiomática. Ele também tem um aspecto relacionado ao tipo de linguagem que é importante destacar. A oralidade é central na educação guarani. A educação tradicional guarani m'byá está associada ao sagrado e a sacralidade das palavras. A tradição escolar não indígena está fundamentada na linguagem escrita. A validação e legitimação de discursos na sociedade não indígena está

relacionada ao respeito a normas linguísticas atribuídas a norma escrita, sendo ela a referência. Vê-se uma transposição de modelo escolar não indígena no que diz respeito ao registro e à produção de material didático para a escola indígena.

É possível caminhar juntos, saberes do papel e saberes da oralidade, porém é preciso se pensar o modelo e um tempo maior, projetos temáticos a partir das necessidades das comunidades. A formação dos professores não se faz apenas com os conhecimentos da ciência juruá. O conhecimento específico está nas comunidades, nos jovens, nas lideranças, até mesmo nas crianças, nas mulheres, com os anciões e as anciãs. Isso tudo requer pesquisa de ambos os lados, tanto do lado dos juruá quanto do lado das comunidades. Teríamos que estar equipados para dois mundos, mas esses equipamentos teriam que ser algo que chegue próximo de modo a traduzir conhecimentos entre dois mundos. Até hoje, enfrentamos vários obstáculos para experimentar essa aproximação e essa tradução (ZEPHIRO, 2016, p. 70).

A discussão a respeito do lugar da oralidade e da língua materna me remete a imagem representada na figura 4.

Figura 4– A escrita na história da escolarização³



Legenda: Do topo, da esquerda para a direita: Escola Indígena do Xingu; Escola haitiana em 2016; escola em Moçambique, 2018. No centro: Escola na Síria, 2014. Embaixo, da esquerda para a direita: Escolas paulistas dos séculos XVIII e XIX.

Fonte: A autora, 2020, com base nas imagens disponíveis nas fontes citadas no rodapé.

³Fontes: https://historiadaeducacaobrasileira.files.wordpress.com/2011/11/4a-escolacaetanocampos_pracarepublica19011.jpg?w=300&h=193
<https://p2.trrsf.com/image/fget/cf/460/0/images.terra.com/2018/01/01/99382302salaavorecriancas.jpg>
<https://lh6.googleusercontent.com/proxy/aKxU5tN8--XmXq59zlnAfrAB0loC0Gx1YtLb2NXXFfSorNy36n9tEiqoHHBGVsXCaDFOrwrV-dd4TesQBizCRDIql5mCCKxHtOivpgq8-K9DxORNGR1ye8q0V6OaXK5cdjbAI0IEUR2wc9Loocu52aEneDoBoEEem>
<https://2.bp.blogspot.com/-9GnOXyNEjRk/VJBAaRjI2pI/AAAAAABOUM/r4LFKiWsYDo/s1600/Uma%2Bescola%2Bna%2BS%C3%ADria.jpg>

Em continentes diferentes, tempos e contextos de aprendizagem distintos, bem como condições estruturais, estas escolas possuem em comum a presença do caderno e da escrita. A nossa memória e a nossa experiência escolar indicam que não existe outro modelo possível de educação escolar que não seja centralizado na escrita como instrumento de registro e de comunicação, de modo que pensar práticas pedagógicas para a educação escolar indígena que tragam a oralidade para uma posição de centralidade nas práticas educativas parece um desafio para o qual somente a parceria entre aqueles que se dispõem a construir essas escolas, com o protagonismo daqueles que têm a oralidade como fundamento de sua cultura, pode indicar possibilidades.

4.5 A Educação Escolar Agrícola

Durante a realização da revisão sistemática, foi possível observar um número significativo de estudos relacionados à educação agrícola. É interessante essa observação porque mesmo quando os pesquisadores não tiveram a educação agrícola como foco ou área da pesquisa, ela foi citada de algum modo. Associo essa relação ao fato de a educação guarani e o modo de ser guarani (nhandereko) estarem diretamente associados a relação do indígena com a terra e o território.

Quando comecei no projeto de escolarização de agentes de saúde e saneamento guarani, em 2007, lembro que entre os temas abordado eram os efeitos da demarcação na subsistência dos guarani m'byá do Rio de Janeiro. Indígenas e pesquisadores, sobretudo o meu então orientador de graduação, Armando Martins de Barros, discutiam que a demarcação em áreas de serra cercadas por eucaliptos prejudicava a produção agrícola, tendo em vista que a serra não é fecunda para a produção de tubérculos e outros alimentos importantes nos hábitos alimentares guarani m'byá e que a monocultividade dos eucaliptos no entorno da aldeia aumentava a profundidade dos poços, prejudicando a irrigação.

Os indígenas precisavam adquirir alimentos nos supermercados e, para tanto, necessitavam vender o artesanato na cidade para a aquisição de recursos

financeiros que lhes permitissem realizar compras. As escolhas alimentares eram afetadas pelo consumo de industrializados e mesmo a relação com a alimentação tradicional.

A agroecologia para os Mbyá, construída através da tradição e hábitos destes indígenas pode suprir a demanda por produção agrícola e florestal, o que pode os tornar independente de insumos agrícolas e elaborações calcadas no modelo convencional de produção, este o qual pelo contrário estimula pode criar relações econômicas e ambientais de dependência (FERREIRA, 2014, p. 37).

Ferreira (2014) realizou um estudo no qual buscou relacionar a função da escola da aldeia de Sapucaí, em Angra dos Reis, ao desenvolvimento de ações agroecológicas e de preservação ambiental. Para a autora, a escola indígena tem um importante papel na formação de multiplicadores de conhecimentos agroecológicos, propondo que a escola atue na formação de alunos capazes de desenvolver ações de preservação ambiental, produção agroecológica e preservação, a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem a respeito da natureza e as relações da comunidade com o meio ambiente. Para a autora, a escola é um espaço “de importância para mediar construções e intervenções por parte da comunidade, podendo ser as crianças fundamentais —atores e a escola principal provedora de possíveis atividades associadas à agroecologia” (FERREIRA, 2014, p. 35).

Castro (2015) realizou uma pesquisa de campo, na qual analisou a presença de conteúdos que permitam uma educação ambiental crítica no currículo e no material didático utilizado na formação de professores indígenas Guarani Mbya das aldeias região Sul Fluminense. A autora acredita que a educação ambiental crítica contribui com a solução de problemas relacionados ao território e com a emancipação das comunidades indígenas.

Para Benites (2018), a educação agrícola se configura em um modelo próximo do que ela concebe de uma educação próxima da realidade guarani.

Assim, eu poderia pelo menos imaginar uma escola que se aproxima mais da realidade guarani, uma espécie de escola agrícola, talvez. Eu fui conhecer uma vez uma escola agrícola que fica perto de Aracruz (ES). Ela funciona o dia inteiro e os alunos se revezam nas atividades. Realizei que falta junção entre prática e teoria (BENITES, 2018, p. 74).

A agroecologia como temática desenvolvida na escola indígena pode ajudar também no desenvolvimento de atividades agrícolas que contribuem

diretamente com a subsistência da comunidade, ao oferecer orientações a respeito dos efeitos das queimadas, da monocultura e construir espaços de plantio e produção agrícola dentro da própria aldeia. Trata-se de uma ferramenta didática voltada para construção da autonomia dos estudantes, na medida em que os induz a desenvolver modelos sustentáveis de produção agrícola. Há também a atribuição de um sentido prático à experiência escolar.

Para Ferreira (2014), a educação agroecológica transcende o modelo cartesiano de educação e promove a educação intercultural diferenciada, pois estimula a produção de conceitos e práticas autônomos, que podem se fundamentar no conhecimento tradicional e se beneficiar de técnicas existentes no conhecimento não indígena.

Não consiste em substituir modelos, mas em dialogar na construção de saberes, criar as condições para que os(as) agricultores(as) possam tanto mobilizar seu conhecimento enquanto grupo social (e não apenas individualmente), como compreender, apreender e adaptar novas tecnologias aos seus agroecossistemas específicos. Dessa forma, o que ocorre não é o mero repasse de informação, mas troca e socialização permanentes de aprendizados, práticas, conhecimentos e resultados. Se a monocultura agrícola é um risco à biodiversidade, a monocultura dos saberes restringe a capacidade criativa do ser humano, uniformizando as perguntas, as respostas e até as estruturas de pensamentos e sentimentos. A associação da monocultura agrícola, com a monocultura do pensar, faz sentido partindo-se da reflexão que ensinar a fazer, manipulando-se o pensar, para atender às propostas do sistema capitalista, este o qual claramente tem marginalizado populações ditas como tradicionais (FERREIRA, 2014, p. 37).

Ferreira (2014) acredita que a educação escolar indígena realizada por meio de atividades agroecológicas materializa a interculturalidade, pois permite a valorização do conhecimento tradicional e envolve não somente o aluno, como toda a comunidade na reflexão a respeito do uso da terra e do território indígena. A autora acredita que a escola indígena tem o papel de ajudar as comunidades em um processo de emancipação em relação a sociedade dominante e que a agroecologia é um caminho para a autonomia.

Considerando que o nhandereko (modo de ser guarani) só é possível por meio da relação do indígena com a natureza, contribuir com formação de conhecimentos agroecológicos por meio do diálogo entre saberes indígenas e não indígenas é um meio de contribuir com a autopreservação dessas comunidades.

4.5 Formação de Professores

Zephiro (2016) associa a construção da escola indígena de Sapukai a uma flor brotando do asfalto. Apesar das adversidades, ela tem resistido e se construído em uma estrutura curricular própria. No entanto, a mesma autora discute que não é possível efetivar uma escola indígena diferenciada, intercultural e bilingue sem a formação de professores que possam atuar nessas três perspectivas e também sem a oferta de condições de remuneração e condições objetivas de realização do trabalho de professores indígenas e não indígenas em modo de equidade. É necessário que o Estado crie também políticas específicas para a contratação e remuneração dos professores indígenas sem descontinuidades e que lhes forneça benefícios, responsabilidade e contratos equivalentes a aqueles oferecidos aos professores não indígenas.

A Colonialidade e a diferença colonial já se apresenta quando analisamos o perfil dos profissionais que atuam no colégio indígena, pois os profissionais não-indígenas estão numa condição de trabalho muito diferenciada dos profissionais indígenas, podemos destacar a forma de contratação, salários e estabilidade no emprego nos quais os profissionais indígenas estão numa condição muito inferior e subalterna, visto que têm os menores salários e nenhuma estabilidade de emprego e direitos trabalhistas. Inclusive, apesar de estarmos pesquisando um colégio indígena, não há o cargo de professor indígena existente dentre os cargos do magistério do governo do estado do Rio de Janeiro (ZEPHIRO, 2016, p. 84).

A contratação dos professores indígenas é realizada por meio de seleção temporária, indicando que as ações existentes para que exista um professor indígena remunerado na escola indígena no Rio de Janeiro não são oficializadas de modo efetivo, o que compromete o trabalho dos professores, gera insegurança, induz a descontinuidade do trabalho desses profissionais e, ainda, os deixa em uma invisibilidade enquanto profissionais do Estado e também enquanto pertencentes a uma categoria profissional.

Entre as questões relacionadas ao processo de construção das escolas indígenas do Rio de Janeiro está o fato de que, para que o ensino da língua se efetive na escola guarani, é necessária a formação de professores capazes de ensinar na língua.

[...] a língua mais utilizada e valorizada no espaço escolar é a língua portuguesa. O bilinguismo praticado é então um bilinguismo superficial, apesar dos professores serem orientados no curso de formação a garantirem espaços de fala e escrita em língua guarani nas suas aulas,

apesar disso a língua portuguesa é mais valorizada, pois é a língua no qual o conhecimento escolar é repassado, obrigando os estudantes a desenvolverem mais suas habilidades nesta que seria sua segunda língua. Essa supervalorização da língua portuguesa e a necessidade dela para o entendimento das aulas leva a um processo colonial (ZEPHIRO, 2016, p. 88).

Zephiro (2016) acompanhou o processo de formação e execução do currículo definido para a escola indígena guarani da aldeia de Sapukai. Ela observou que, além de uma prevalência maior do uso da língua não indígena, também havia uma padronização do currículo por parte dos professores não indígenas em suas práxis. A autora também identifica uma superficialidade no entendimento do conceito de interculturalidade por parte dos professores não indígenas.

No que tange a questão da interculturalidade, tão cara a uma prática pedagógica decolonial, temos na realidade uma postura não crítica da mesma. Os professores encaram a interculturalidade apenas como ter presente no currículo conteúdos e elementos da cultura guarani e/ou inserir mais no currículo conteúdos de outras culturas, visto que os estudantes são guarani. Não conseguem perceber que a cultura europeia é massiva, homogeneizante em todos setores da vida e das relações fora da aldeia (ZEPHIRO, 2016, p. 114).

Mesmo após um amplo debate a respeito da construção de um currículo específico para ser utilizado na educação escolar indígena daquela aldeia, os professores não indígenas permaneciam vinculados às suas práticas tradicionais, reproduzindo modelos de atividades e de práticas pedagógicas que se fundamentavam no modelo de Currículo Mínimo proposto pela secretaria estadual de educação. Não se tratava de uma exigência da secretaria ou do governo do estado, mas de um modo de agir já legitimado e aceito por aqueles profissionais. Em relação à avaliação, alguns professores reproduziam simulados e atividades semelhantes às avaliações externas do governo do estado, acreditando que aquele modelo de avaliação era necessário para que os alunos construíssem autonomia em relação a projetos profissionais, como a aprovação em um concurso público (ZEPHIRO, 2016).

Benites (2018) critica essa concepção de educação trazida pelos professores não indígenas

O conceito de mbo'e (conhecer) é preparar para a vida, explorar as competências de cada teko individual, oferecer ao aluno o fortalecimento dos conhecimentos que já traz para a escola. As crianças não vêm para a escola para serem instruídas, guiadas, direcionadas, como se

estivessem perdidas. Elas vêm para a escola para reforçar os conhecimentos do seu povo, para fortalecer a sua identidade cultural, a sua língua materna e para falar da sua própria história vivida. Hoje é também importante saber sobre a história dos não indígenas, para entender juruáreko (o comportamento dos juruá), mas o que eu percebo, depois de andar no meio dos juruá, é que educar na visão do juruá é outra coisa (BENITES, 2018, p 45).

Para ela, a pacificação entre duas concepções distintas de educação não é tão simples, tendo em vista que a gênese do conceito latino de educação é distinta daquela existente para m'boe.

A palavra “educar” vem do latim educere, que significa, literalmente, “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. O termo em latim é composto pela união do prefixo ex, que significa “fora”, e pelo verbo ducere, que quer dizer “conduzir” ou “levar”. Pela minha observação, não dá para dialogar a partir dos sentidos de um único termo numa única língua, um aspecto a partir da uma visão. Eu posso estar equivocada, mas na minha experiência como educadora guarani a escola segue o conceito do latim. Não é por acaso que o tempo todo estamos em choque com essa forma de educação. Mesmo com essas dificuldades os pais e as crianças acreditam numa escola que atendam seus estilos de vida nas comunidades com mais amoroso e menos preconceituoso. Os pais querem que as crianças estudem, mas na grande maioria das vezes eles não sabem o que os filhos passam na escola dentro da aldeia (BENITES, 2018, p 45).

Martins (2016) afirma que a formação de professores não indígenas que atuam nas escolas indígenas é uma demanda e um desafio para a que as escolas indígenas do Rio de Janeiro prossigam na tentativa de construção de práticas interculturais e bilingues, mas não conta com o apoio dos governos para o financiamento. Recupero, aqui, as reflexões de Dussel (1993) acerca da concepção do Outro como a projeção de si mesmo. Não é fácil se distanciar de nossas concepções relacionadas à escola sem um processo de desconstrução de nossas representações sociais a respeito da educação formal e de sua função social. Essa desconstrução precisa ser mediada por um processo educativo, o qual tem se constituído em uma demanda das escolas indígenas, mas não em uma demanda das gestões públicas. Esse contexto pressupõe, inclusive, uma visão colonizadora e de “encobrimento” por parte do próprio estado, que considera importante a inserção cultural do indígena na educação não indígena, mas não considera importante a inserção do não indígena na cultura guarani, mesmo que ele esteja realizando um trabalho que se pretende intercultural. É

necessário, então, “se pensar uma educação com possibilidades e aproximações de práticas decoloniais” (ZEPHIRO, 2016, p. 106).

Outro desafio das escolas indígenas do Rio de Janeiro é a progressão. Os alunos só conseguem estudar na escola indígena até o 9º ano. O processo de escolarização é encerrado no ensino fundamental e os alunos precisam se inserir na escola não indígena se quiserem prosseguir os seus estudos, algo que é muito específico do Rio de Janeiro, haja vista que em outras aldeias brasileiras o ensino médio já é uma realidade.

Neste percurso, pudemos conferir presencialmente o que já nos apontavam os estudos, sobre o atraso do Estado do Rio de Janeiro em relação às políticas públicas de educação escolar indígena. Mesmo nas aldeias de difícil acesso, no interior de São Paulo e Paraná, havia escolarização diferenciada até o nível médio. E todos os depoimentos das aldeias que passamos, nos foram relatadas as lutas, conquistas e anseios, pela escola indígena, todos os relatos, até em Misiones, Argentina, a tão sonhada “autonomia” indígena era a questão central da maior parte dos problemas, pois tem que ser “do nosso jeito”, frase que ouvimos mais de uma dezena de vezes de diferentes professores indígenas ao longo desta nossa caminhada (MARTINS, 2016, P.85).

Na configuração atual das escolas indígenas do Rio de Janeiro, os estudantes que quiserem permanecer em uma escola diferenciada precisam se deslocar para outros estados ou se inserir na escola não indígena, na qual sofrerá as consequências de uma educação homogeneizadora e com propósitos muito distintos daquela na qual estudou.

Diniz (2016) discutiu o ingresso e permanência de estudantes indígenas do Rio de Janeiro no ensino superior, por meio de um estudo de caso que incluiu a aplicação de questionários a alguns estudantes universitários indígenas do Rio de Janeiro.

O autor discute que a presença de escola na aldeia reduz a descontinuidade da permanência do estudante indígena na educação básica, tendo em vista a dificuldade de acesso às escolas na cidade. O preconceito presente na escola não-indígena em relação ao indígena e a dificuldade de aceitação da diferença linguística e aceitação da oralidade como modo de aprendizado também são indicados pelo autor como fatores de estímulo ao abandono escolar.

Existe um personagem presente na escola indígena cujos discursos não são objeto frequentes de pesquisas acadêmicas ou de reuniões decisórias em

relação a escola indígena no Rio de Janeiro. Trata-se dos discursos dos estudantes. Os estudantes são silenciados em ambos os lados e suas expectativas em relação a escola não são conhecidas de modo mais sistemático. Zephiro (2016) defende que

[...] a história, a realidade e a cultura dos estudantes indígenas também são dotadas de conhecimentos válidos e necessários ao saber escolar. Essa postura nos leva a decolonizar a episteme, trazendo para a escola conhecimentos “outros” e possibilitando um direito ao conhecimento de forma significativa e transformadora (ZEPHIRO, 2016, p. 106).

Zephiro (2016) recorre a Paulo Freire para propor um currículo que seja pensado a partir de eixos temáticos definidos pelos próprios estudantes. Este seria um modo de construir um currículo em uma perspectiva decolonial, sobretudo porque conhecer o modo com esses alunos entendem o conhecimento e quais são suas motivações e interesses de aprendizagem é abordar o currículo na perspectiva de estudantes que não tiveram, ainda, a experiência com a escola colonizadora. Inclusive a relação dos estudantes com os objetivos não se baseia nas mesmas referências de objetos e espaços existentes na escola não indígena, sendo importante

Construir o currículo a partir dessa realidade abre espaço para conhecimentos “outros” que geralmente são negligenciados ou suprimidos numa proposta curricular tradicional. Elaborar o currículo a partir da realidade do estudante e do que se percebe como situação limite, de modo a intervir nela e transformá-la, estimulando o surgimento de atos limites,⁴³ através da práxis pedagógica, pode se constituir como uma proposta decolonial de educação (ZEPHIRO, 2016, p. 111).

Ouvir os estudantes parece um caminho para a construção de um currículo e uma escola intercultural que transcenda a interculturalidade instrumental e o entendimento de escola indígena como somente uma construção híbrida. A ideia de hibridismo indica que a escola indígena será resultado de uma mistura entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, em oposição ao que os professores e pesquisadores indígenas indicam em seus relatos a respeito de uma escola que não seja híbrida, mas que seja voltada para a compreensão do conhecimento indígena e de como ele se relaciona com o conhecimento não indígena. As falas dos professores e a literatura pesquisada indicam que os indígenas não desejam uma escola que misture conhecimentos, mas que valorize o conhecimento tradicional e o trânsito do indígena na sociedade envolvente, sem com isso perder a sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, busquei discutir a construção de uma escola indígena bilingue, intercultural e diferenciada para as aldeias indígenas do Rio de Janeiro, a partir da análise da construção das escolas e seus currículos e do diálogo com pesquisadores que discutiram a temática.

A interculturalidade, o currículo e o bilinguismo emergiram como aspectos nos quais as tensões existentes entre diferentes concepções de educação indígena emergiram. O conceito de interculturalidade é definido pelo não indígena como uma troca de saberes constituídos entre distintas culturas, no entanto parece sempre que está sendo pensada no lugar do portador frente o outro que necessita do saber permanente.

A discussão acerca da interculturalidade na educação indígena é complexa e implica em tensões existentes entre diferentes concepções de educação indígena, interculturalidade e sociedade indígena. Para professores não indígenas, é possível uma escola intercultural na qual dois conhecimentos culturais sejam oferecidos de modo concomitante. Desde que esta interpretação resulte da nossa própria experiência intercultural, na qual consideramos ser possível trocar saberes com outras sociedades sem que tais saberes se sobreponham a nossa própria identidade, como no caso das escolas britânicas.

Entretanto, o professor indígena parece não entender do mesmo modo a interculturalidade. Já que, para ele, é necessária uma educação intercultural que, primeiro, fortaleça o conhecimento guarani e ofereça uma imersão dos alunos em sua própria cultura, para em seguida ele possa se aproximar dos conhecimentos não indígenas. Esta concepção de interculturalidade tem como referência a experiência de povos que, em relações de intercâmbio de conhecimentos, foram muitas vezes silenciados ou tiveram impostos saberes que lhes eram alheios.

Sendo assim, a interculturalidade não é entendida pelos indígenas depoentes da presente pesquisa como uma troca entre iguais, mas como uma oportunidade de fortalecer o conhecimento da comunidade e adquirir conhecimentos instrumentais da sociedade envolvente.

Existe, ainda, uma ideia ainda colonizadora em relação à capacidade que eles possuem de organizar suas próprias instituições. Nota-se uma prevalência da

ideia de que a presença do não indígena, seja na figura do gestor ou do professor da escola indígena é fundamental para que esta escola se mantenha. No entanto, os discursos dos indígenas indicam um desejo de que a escola seja gerida e construída por eles.

Entendo que, quando Fleuri (2003) discute o conceito de interculturalidade, é possível notar que o surgimento do conceito está associado a uma mudança gradual no modo com o qual os pesquisadores da área de educação e o Estado começaram a pensar a educação escolar indígena e quilombola. O processo de mudança social que uma mudança na legislação ou o surgimento de um conceito científico trazem não é imediato. Mas quando começou a ser considerado que a educação escolar indígena não poderia ser uma simples transposição das práticas pedagógicas e estruturas escolares presentes na escola não indígena, por meio de um conceito de escola intercultural, a escola indígena já não seria a mesma. Nota-se uma Outra escola, que Silveira (2016), Martins (2014) Bastos Lopes (2014) e Perreli (2008) consideram híbrida.

Mas o hibridismo não é suficiente para definir essa escola. Enquanto percebo, no discurso dos pesquisadores, um conceito de educação escolar indígena voltado para o hibridismo, as falas dos professores indígenas Isaac e Wanderley, de Benites (2018) e das experiências em educação escolar indígena relatadas ao longo desta dissertação indicam o desejo e ações voltadas para a construção de uma escola que não será híbrida, mas que será indígena em seus conteúdos, em sua gestão e em sua estrutura. Ela se torna indígena quando admite o protagonismo dos indígenas na tomada de decisão em relação a ela. As negociações e tensões existentes parecem ser, para eles, um processo e não um ponto de chegada para a constituição de uma escola indígena.

É necessário respeitar as capacidades autônomas como garantia de direitos, de modo que a escola seja pensada com os indígenas. Que possibilite a participação efetiva dos indígenas na elaboração dos projetos pedagógicos, sem a imposição cultural do colonizador. Porque, pensar a inclusão em um contexto cultural ocidental, pressupõe um modo de homogeneizar pessoas, pela centralidade dos saberes e continuidade do encobrimento do Outro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gerson Pinto. **O Protagonismo da escola polo indígena Terena Alexina Rosa Figueredo, da Aldeia Buriti**, em Mato Grosso do Sul, no processo de retomada do território da terra indígena Buriti. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

BANIWA, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BASTOS LOPES, Danielle. **A Negociação do que é sem mal**: currículo, cosmologia e diferença entre os Mbyá (Guarani). Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BENITES, Sandra. **Viver na língua Guarani Nhandeva (mulher falando)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CASTRO, Raphaela Passos Bomtempo de. **As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro**: diálogos e reflexões com a Interculturalidade e a Decolonialidade. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, Wanderleya Gonçalves; SILVA, Vanisio Luiz. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, p. 245-260, 2010.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n 1, p. 111-125, Mar. 2013.

DINIZ, EDSON ARAÚJO. **Trajetórias de estudantes indígenas no estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

DUSSEL, Henrique. **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRA, Ana Marta Chacon. **A agroecologia para a aldeia Sapukai em Angra Dos Reis** – RJ através da Escola KaraíKuery Renda. Dissertação. (Mestrado Ciências) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em

<https://tede.ufrjr.br/jspui/bitstream/jspui/2816/2/2014%20-%20Ana%20Marta%20Chacon%20Ferreira.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, Aug. 2003.

KRAHÔ, Renato Yahé. **Proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena 19 de Abril**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCENA, Enilze Alves Ferreira de. **A escolarização e o modo de ser guarani: desafios e anseios na trajetória discente no projeto de educação de jovens e adultos guarani mbya em Angra Dos Reis**, Rio De Janeiro. Dissertação(Mestrado). -- Programa De Pós-Graduação Em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2018.

MARTINS, Dalila Gonçalves. **Cocar e Universidade: um paradigma híbrido**. Dissertação (mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

MARTINS, Norielem de Jesus. **Educação Escolar indígena Guarani no Estado do Rio de Janeiro: Tensões e Desafios na Conquista de Direitos**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

MELIA, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cad. CEDES [online]**,v. 19, n 49, p. 11-17, 1999

MONTERO, Paula. Multiculturalismo, identidades discursivas e espaço público. **Sociol. Antropol.**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 81-101, Dec. 2012.

NOBRE, Domingos. Magistério indígena guarani Mbya No Rio De Janeiro: uma perspectiva decolonial de educação diferenciada. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p 599-622 (out/2018 – jan/ 2019). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/38928/28394>. Acesso em: jan. 2020.

PEREIRA, Vicente Cretton. **Tekoahaetetã: lugar e modo de ser guarani mbya no Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. “Conhecimento tradicional” e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 14, 2015.

SILVA, Beatriz Salles da. **Educação escolar indígena**. Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetórias, equívocos e possibilidades no contexto da EE Indígena Xucuru KaririWarcana de Aruanã, Caldas, MG. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, Maria Conceição Da. **Kyringuelvotyty, um sonho de João, o Vera Mirim**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades (in) visíveis**: indígenas em contexto urbano e o ensino da história na região metropolitana do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174831/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Thais%20Silveira.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

SOUZA, Indira Valeriana de. **Saberes Velados**: a prática educativa entre os professores indígenas Guarani no estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ZEPHIRO, Kátia Antunes. **Processo de construção do currículo para/ da educação escolar indígena no Rio de Janeiro**: limites e aproximações de uma prática decolonial, 199f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

ANEXO A – Entrevista com o professor indígena Isaac

Fernanda: o que seria essa escola indígena intercultural que a gente lê tanto, fala tanto, que a gente diz que ta fazendo pra vocês? O que seria essa escola pra você?

Isaac: eu acho que pra mim, na minha visão nós professores guaranis falando sobre nossa Cultura, fortalecer nossa tradicional língua e cada vez um pouquinho do nosso dialeto, de conhecimento e diferente um pouquinho, algum cacique que trabalha mais a parte da cultura e algum cacique que já trabalha os dois, mas assim buscando conhecimento de fora, trazendo mais cultura, intercultural acho que não faz parte muito bom, na parte que eu vou falar da cultura indígena de Angra, Parati. Lá a escola é indígena, indígena mesmo, da primeira até o nono ano pode ensinar português professor e português guarani, pois lá a aula é guarani mesmo. Misturando assim, tem gente que fala: “ professor guarani tem que falar a mesma coisa que a gente fala.” Eu trabalhei não sei quantos anos na língua português e guarani, a cabeça das crianças dando aula em língua português, na mesma hora dando língua guarani, a cabecinha das crianças vão ficar rolando, como eu vou pensar ficar atrapalhando o professor de ser professor guarani, guarani mesmo. Como eu vou dizer “não atrapalha as cabeças das crianças.” Não sei como eu vou falar, assim, cada palavra tem planejamento, assim, se a gente faz, tem ciência, em guarani, ciência guarani é ensinar qual é a cura, qual remédio cura dor de cabeça, gripe.

Fernanda: Então intercultural, pelo o que vocês estão me falando, é uma escola que oferece o conhecimento guarani e só mais tarde, a medida que a escola e a aldeia necessite, ofereça também conhecimento do não indígena, do Juruá?

Isaac: eu acho que agora, agora mesmo que estão vindo aqui, estão confundindo pouco, porque estão querendo o mesmo tempo a língua português e guarani só que está confundindo um pouco a cabeça das crianças, ai ontem eu falei assim: “ eu trabalho desde 2000 já na escola diferenciada, diferente mesmo. Lá do primeiro ao quinto ano.”

Fernanda: aqui é uma escola que está construindo, né? Você vai ajudar muito a construir realmente uma escola indígena.

Isaac: com o tempo, né?! Eu vou ajudar, não prometo né? Tô querendo ajudar agora que estou entrando na escola de novo né.

Fernanda: Você aqui vai ser professor daqui ou vai ser de Itaipuaçu mesmo?

Isaac: Não, aqui.

Fernanda: e o material didatico?

Isaac: em guarani. Já pesquisei tudo em escola indígena de São Paulo, Rio Grande do Sul tem, só que de primeiro não tem, só de sexto ano que tem o livro. A gente vê em Parati só que de quarto, quinto ano.

Fernanda: a gente tem aquele livro que a gente organizou com Armando. Lembra? Mas também não é de alfabetização e também não é na língua. Porque você quer alguma coisa na língua.

Isaac: tem que fazer um pouquinho na língua né? Na língua das crianças pequenas de primeiro, segundo e terceiro ano, porque ta difícil pra gente. Não é difícil, mas a gente faz da cabeça mesmo

Fernanda: aqui a gente tem material didático, mas é um material que a prefeitura manda, né?

Isaac: por parte a gente pode usar.

Fernanda: Você usa?

Isaac: uso um pouco.

Fernanda: Você hoje diria: “essa escola que a gente tem aqui é indígena” ? Você acha que ela é indígena?

Isaac: Não

Fernanda: o que você acha que tem que ter na escola indígena?

Isaac: a escola indígena pode ter organização indígena mesmo né. É isso que está faltando né.

Fernanda: é o indígena liderando a escola indígena né, é o indígena organizando, é o indígena fazendo planejamento, material pedagógico, documento

Isaac: é isso que está faltando.

Fernanda: quantos indígenas a gente tem na administração dessa escola indígena?

Isaac: aqui não tem.

Fernanda: Não tem?!

Isaac: só pra Parati e Angra.

Fernanda: e lá foi muita luta, né?

Isaac: muita luta. Até hoje ta buscando um pouquinho e assim vai continuando né

Fernanda: Você tá animado pra entrar na luta agora? Aqui em Maricá. Historicamente não tem direito de indígena sem luta.

Isaac: agora tem

Fernanda: me incomodou muito essa coisa da escola diferenciada e também eu li um rapaz, o Bartolomeu, ele falava assim: “ que educação indígena que a gente tá falando, se o indígena já tem a educação dele, quem é a gente pra falar do problema da educação indígena, o indígena não tem problema nenhum, ele tem que ensinar a gente a resolver os nossos”

Isaac: é claro que primeiramente a nossa escola mais antiga, antigamente né, que daí que a gente pega a educação né. O Pajé que fala assim: “não pode fazer isso” “tem que ficar assim”, é o Pajé que fala tudo, daí que a gente pega uma palavrinha quando a gente cresce e vai indo. “...” separado sabe por que? Porque a gente tem a escola.

Fernanda: Então o prédio da escola mudou a educação indígena?

Isaac: mudou a educação indígena. Então a escola, a educação indígena escrita, escrever a nossa língua e escrever o nome do objeto, da mata, da árvore, qualquer coisa. Alguma coisa que a gente pode produzir na língua portuguesa. Quer dizer, uma coisa, caixa d'água a gente pode produzir em português pro guarani, a a gente pode falar “..” tem “...” que a gente usa também né ururu é caixa d'água e tem ururu que é pequeno também é outra palavra né no guarani.

Fernanda: Então você tá dizendo que na escola a educação quando a casa de reza dividiu a escola da aldeia, acabou dividindo a educação?

Isaac: isso. Eu acho que é mais antigo que isso, lá trás, da minha avó, meu avô, antigamente que algum avó, bisavó, chegava ao português, chegava assim perto da praia, na praia mesmo quem mora é o Tupi, outra etnia, o Guarani só veio assim, de longe, quando chegou o português, algum já corre.

Fernanda: diante disso tudo, assim, a escola acabou mudando a cultura, você acha que a escola enquanto prédio, acha ela necessária? Esse prédio escolar, você acha necessário pra educação indígena?

Isaac: eu acho que pra mim precisa também né

Fernanda: mas não do modelo que a gente tem hoje, de currículo.

Isaac: é, tem que ser diferente mesmo

Fernanda: Porque hoje a gente não tem um currículo diferenciado na escola indígena

Isaac: Lá em Angra, a gente conseguiu na primeira um currículo só diferenciado mas não deu certo, até o próprio guarani fala assim que ser diferenciado é um pouco ruim

Fernanda: tem que ser indígena, não diferenciado. É isso que vocês estão dizendo?!

Isaac: diferenciado é muito ruim, porque não sai conhecimento do português, né. Tem que entrar, buscar e levantar também né o português e o Guarani

Fernanda: E uma coisa que eu acho interessante também do material didático que você falou é que a língua guarani não é uma língua que começou na escrita, ela é uma língua propriamente dita. A gente tem muito material didático escrito numa escola indígena, a gente tinha que buscar, talvez, eu acho, um material que traga a **oralidade** e a fala.

Isaac: A fala e a história. A história da língua né, que fala, só que hoje em dia a gente fala misturado, a gente fala guarani só que misturado com o português.

Fernanda: A turma que você tem aqui, as crianças têm quantos anos?

Isaac: Acho que de primeiro até quarto que tem aqui.

Fernanda: E como você organiza isso?

Isaac: Eu pego de dez até uma hora.

Fernanda: ai elas todas assistem a aula juntas?

Isaac: Eu pego de dez horas né, aí fico até meio dia ou uma hora

Fernanda: Mas os horários são organizados por turmas?

Isaac: Sim.

Fernanda: Cada turma em um horário?

Isaac: Os brancos pegam de oito horas, de segunda, terça, quarta, quinta e sexta, eu pego de quarta série pego de segunda a terça a terceira e de quarta eu pego pequenininha, porque eu nunca trabalhei com pequeno de creche, eu nunca peguei pra dar aula pra essas crianças.

Fernanda: Tá fácil?

Isaac: Tá difícil. Porque a gente fala e não liga, assim né, e a gente tem que falar, falar, falar, a gente pode sentar e escrever que nada. Eu acho que pra mim, nós do conhecimento do guarani pode estudar a partir dos seis anos só.

Fernanda: Entendi.

Isaac: De três anos tá difícil pra mim. Eu vou falar com a diretora hoje sobre a criancinha que tem e eu não consigo dar as aulas pra eles, porque nunca foi dado isso. Eu já trabalhei, mas de primeira, terceira até quinto ano, de quinto ano eu já trabalhei de dois mil até dois mil e doze, aí eu parei, fui fazer faculdade lá em Minas, fiquei quatro anos lá, indo e voltando a cada ano, duas vezes por ano, eu morava em Bracui na aldeia e agora do cacique amigo lá, morava e ficava quarto anos lá, quando acabei a faculdade eu fiquei um ano, que eu fiz quarto anos né E depois que o Giovane que trabalha lá em Itaipuaçu me chamou, aí eu vim, quando eu cheguei que o Giovane já fazia outro mais estéril que ele fez em um lugar bom então quer incluir pra pegar o diploma dele né?!

Fernanda: claro

Isaac: ai falou que: “pode pegar o diploma e você tem o direito de trabalhar aqui, por isso que eu chamei você pra trabalhar”, quando cheguei lá o pai dele não gostou, porque eu sou meio quieto né, eu não falo assim diretamente, sou quieto né, sou tímido demais, mas eu posso trabalhar na escola, é isso.

ANEXO B– Entrevista com o professor indígena Wanderley

Fernanda: O que você acha que é uma escola intercultural?

Wanderley: É então... desde 88 que começou a educação diferenciada, mas, até hoje na maioria das escolas, ela não tá sendo executada diferente ensino, pretende ter né, é o desejo que ele tem, que realmente ensinar as crianças a conhecer maior parte, maior aprendizado esteja dentro da nossa cultura, mas isso é uma realidade que não tá acontecendo, na realidade as coisas muitas vezes ela é impedido, porque como a escola é gerenciada pelas instituição do estado ou município, ela já vem com planejamento pronto, como na rede normal, então, a gente não consegue trabalhar muitas da vezes, trabalhar do jeito que a gente quer né, então a escola diferenciada que muitos falam ela não acontecendo entendeu, a gente tenta mas muitas vezes não consegue, porque o planejamento da aula, muitas vezes já vem pronto né, como nas escolas normais, como nos municípios e estados né, que eles já vem pronto, e agente tem que trabalhar obedecendo aquela ordem né, e as vezes a gente tenta pular esse plano que vem da cidade, e tenta planejar o nosso, só que muitas vezes acaba não dando certo né, igual aqui, essa escola ela é do município, mesmo que eles entendam a diferença da escola intercultural, muitas vezes tem aquela barreira, que nos impede de trabalhar do jeito que a gente quer, ai já vem aquele plano pronto, ai temos que trabalhar com aquele, não temos autonomia, então a diferença pra nós seria ter autonomia, fazer a nosso plano de aula, pra nós educação tem que ter duas coisas, educação dentro de casa, aquela com os pais, e a escolar que a partir da idade escolar, vai pra escola. É igual está acontecendo, se tem idade escolar, vem e se matrícula né, e faz a atividade escolar, como alfabetização né... tudo que envolve a escola, na escrita, e tem aquela educação que vem dos pais, na oralidade, isso que eles chamam de diferencial, e muitas vezes isso é ela não é válida, muitas vezes não é respeitada, por exemplo: aqui a gente tem muitas pessoas que tem conhecimento, tem educação, tem a filha dele que é a Maria Helena, tem uns conhecimentos tradicionais que são muito forte, mas não é conhecido, isso pra nós já é uma coisa que não foi respeitada, isso então quer dizer que isso não tá sendo respeitado a interpolaridade na escola, não só na escola mas como também no ambiente da comunidade, por exemplo: a partir do momento que a pessoa é reconhecida ela é mais valorizada, mas enquanto ela é isolada, por exemplo: não pra nós, mas na visão popular ela não é reconhecida então não é nada, não representa nada. Mas sabemos que é uma pessoa que tem muito valor pra educação guarani, por exemplo: a Catarina é parteira, só que não é reconhecida pela população em geral né, entre nós da comunidade a gente sabe que ela é muito importante, mas pra pessoa de fora não, porque ela não tem nada, assim, formação escolar de titulo, então é como se ela não fosse nada pra ninguém, nesse sentido, então ela não é reconhecida por ninguém. Muitas coisas elas ficam oculta, então não é valorizado.

Fernanda: Você acha que essa escola aqui, esse prédio escolar é uma escola indígena?

Wanderley: Aqui pra nós, nessa escola a gente tem uns 40% de cultura valorizada, porque eu, que sou professor daqui tento dar mais valor no que a gente tem fora da cidade, apesar de não ser diretor ou coordenador da escola, eu sempre tento fazer com que as coisas aconteçam, dentro de sala, respeitando as crianças, o desenvolvimento das crianças, respeitando, nas outras escolas eu vejo que as crianças estão perdendo muito o costume de fala da própria língua e até na própria escrita né, com o tempo eles vão afastando um pouco da nossa linguagem né, a preocupação que a gente tem é nesse sentido também da linguagem, se a gente começar a alfabetizar as crianças do momento que eles forem pra escola, já em português eles vão acabar perdendo ou não perde, mas deixar de lado a vontade de falar o que a gente fala, eu vejo muito nas aldeias, eu passo muito nas aldeias e vejo essa situação forte nesse sentido, essa mistura de língua tá mais pro lado do português que pro lado do guarani, inclusive uma escola de Santa Catarina, é totalmente dominada pela língua portuguesa, as crianças por exemplo não conversam em guarani, daqui a 2 ou 3 anos, a partir do momento que aprende a falar, falam em português, isso é preocupante né, muitas vezes é a própria comunidade que incentiva isso né, os próprios pais, aqui nessa escolinha até o segundo ano eles não aprendem a língua portuguesa, primeiro o guarani e depois a língua portuguesa.

Fernanda: Você acredita que na cultura guarani a partir dos 6 anos é o mais ideal?

Wanderley: Não sei, mas eu particularmente eu não vejo problema, depende do controle que você faz, como eu falei, os próprios professores e a comunidade tem que ter o controle independente da idade.

Fernanda: O questionamento dele seria o conteúdo, qual conteúdo seria passado para essas criancinhas pequenininhas?

Wanderley: Aqui, no meu caso, eu não dou conteúdo escrito, eu trabalho com eles mais a parte do diálogo, imagem, historinhas, não tem escrita nenhuma, eles tentam fazer desenho das histórias que eu passo, eles não trabalho essa questão de escrita, até o 6° ou 7° ano, o primeiro ano seria com 6 anos, até o 7° seria o reconhecimento das coisas, sem escrever, entender a imagem o nome delas, pra eles terem noção primeiro pra depois começar a escrever.

Fernanda: É tudo em guarani?

Wanderley: É tudo em Guarani. Então a partir do 7 anos que a gente começa alfabetizar eles, primeiro em guarani, ai a partir do momento que ele começa a entender um pouco dessa alfabetização que ele passa para o português para poder começar a dominar as duas né, ai assim só com isso que eu vejo diferença, ele não tem essa vontade de querer falar só português, e sum de escrever guarani também, por exemplo: eu trabalho com figuras né, ai eu coloco os nomes em português e guarani, ai eles controlam as duas coisas ao mesmo tempo né, isso ajuda eles a controlar.

Fernanda: O que a gente viu lá é que assim, o material didático também é uma dificuldade, porque vocês tem uma cultura tradicionalmente oral, e a gente só recebe material didático escrito e não é na língua de vocês, e o material já

estando pronto acaba direcionando o ensino pro lado português, uma coisa que ele fala..... material didático em guarani?

Wanderley: Aqui não, mas eu já vi muito, as vezes vejo uma cartilha que não é específico pra escola, mas a gente aproveita, não é um livro especificamente indígena, mas é elaborado pra trabalhar nas escolas, então aquele é muito legal.

Fernanda: E os que você tem aqui, aproveita eles ?

Wanderley: Aproveito a história que tem ali, os pontos, a verdade nos livros didáticos guarani que eu vejo, vem as histórias né, histórias de conto, de lendas, muitas vezes a matemática, mas a maioria, é sobre as histórias, e a partir delas que a gente consegue tirar os conteúdos daquilo, tem também matemática, geografia... então isso que eu vejo. E por exemplo assim: só de história não tem, só de matemática não tem. Mas nos livrinhos tem material já completo né, as vezes pequenos, mas com muita informação, nisso podemos ampliar a partir do que está ali né, então da pra aproveitar tudo que tem no livro, tudo que tem ali a gente aproveita.

Fernanda: O que você acha que tem que ter numa escola indígena?

Wanderley: Precisa de tudo né...

Fernanda: O que faz dela uma indígena?

Wanderley: Uma escola indígena é trabalhar do modo que queremos, a partir do momento que conseguimos trabalhar do jeito que a gente quer, ela é indígena.

Fernanda: Essa escola é indígena?

Wanderley: Essa escola é meio indígena, tá se tornando... e aqui é recente, eu to trabalhando esse ano, no começo não tinha professor, tá bem no começo ainda, não se sabe ainda certo né.

Fernanda: Mas só de ter um professor indígena, já é uma mudança né?

Wanderley: É uma mudança, com o tempo eu não posso dizer que vai mudar tudo, mas vai ter uma grande mudança de muitas coisas, questão de organização, de alimentação dentro da escola.

Fernanda: Alimentação indígena?

Wanderley: Alimentação indígena,, o tempo das crianças dentro da escola, aqui nós temos a diretora da escola que vem, trabalhamos com diretora né, eu sou assim, uma pessoa que não gosto de me entregar pra isso né, eu gosto de brigar no sentido da palavra, eu to dominando né, eu to lutando pra eles botarem na cabeça que eles estão já, no nível de respeito né, as professoras, as crianças, me respeitam né, por mais que eu não seja um cacique ou alguma liderança maior né, mas aqui eles sempre me tratam como se fosse um vice diretor né, então todas as coisas que elas vão fazer, seja um plano de aula, alguma coisa de atividade na escola, elas me perguntam: "Será que da pra fazer", "Será que não dá", "Como eu tenho que fazer pra isso funcionar". Pra um modo que seja trabalhado com as vontades das crianças, então, eu sempre dou uma orientação pras professoras, até pra diretora, eu oriento, e não é porque ela não saiba, mas

porque muitas coisas ela não conhece né, então eu fico orientando né, e elas me respeitam muito né, então sempre aguardam a minha decisão, pedem permissão se podem fazer aquilo ou não, na cozinha ela tá tendo mais autonomia de preparar as merendas das crianças, porque só assim as crianças conseguem ainda levar isso pro futuro, que é comer na tradição, pois desde criança conhecem a diferença da escolarização, de modo de ensino também né... A partir do momento que o professor entra, e tem aquele respeito, não só por ser professora e sim pela comunidade, ela consegue trabalhar do jeito que a comunidade ver que ela é diferente.

Fernanda: Você acha que a escola quando ela surgiu como prédio dentro da aldeia, ela tirou uma parte da educação que se fazia dentro da casa de reza, e trouxe pra escola ?

Wanderley: Não, isso não interfere muito, porque é uma necessidade que a gente tem também, por exemplo: A gente fala assim: Mesmo que você tenha carro, roupa bonita, que você tenha tudo, você não deixa de ser indígena, mesma coisa é a escola, ela pode ser um prédio, mais bonito, mais estruturado, mas se você souber trabalhar ela não vai deixar de ter a cultura prevalecida, então isso no meu ponto de vista não interfere, ela acompanha o processo de desenvolvimento das crianças, até ajuda porque em umas partes elas já vão ter conhecimento dos dois caminhos, a escola e a casa de reza, porque hoje nenhuma das duas é mais importante que a outra, a gente aqui sempre fala que nossa cultura é bem mais fácil que qualquer outra.

Fernanda: E você, pode me falar um pouco sobre sua história na aldeia?

Wanderley: Da chagada? Aqui a gente veio junto né., as famílias, o cacique, mas depois eu não acompanhei esse processo de inicialização da escola, eu sai pra visitar minha mãe, então não acompanhei, só voltei ano passado.

Fernanda: Como você se fez professor?

Wanderley: Eu fiz majestério indígena em 2003, era pra terminar em 4 anos, mas teve um problema ai terminei em 2010.

Fernanda: Você já trabalhava em escola indígena ?

Wanderley: Já trabalhei em escola indígena, ai ano passado trabalhei em uma escola indígena la no rio grande do sul, e este ano trabalho aqui.

Fernanda: Aqui são quantas crianças na escola?

Wanderley: Aqui tem 16.

Fernanda: E uma professora juria e você indígena né ?

Wanderley: Tem duas professoras juria, e 1 professor indígena, que é eu e agora fizemos processo seletivo, tem duas professoras mas acho que vai mudar.

Fernanda: A escola é municipal? E a aldeia tem quantas pessoas?

Wanderley: É municipal, tem 35 pessoas incluindo as crianças.

Fernanda: O que você espera dessa escola pro futuro?

Wanderley: Melhorias né, não só na educação, como é juria né, a escola não é pra mim né, não é pro meu futuro, e sim pro futuro das crianças, pra que chegue um dia né, que elas tenham uma formação, cada um dependendo, cada um com seu interesse, e nisso a escola ajuda, igual de juria, mas a gente ao mesmo tempo espera também que a escola eduque sempre, os dois caminhos, a cultura indígena e a cultura ocidental.

Fernanda: Pra você ensinar “....” é ensinar igual ? o português e guarani ?

Wanderley: É diferente, ensinar nossa cultura primeiro de acordo com nossa necessidade, e em segundo a língua portuguesa, por conta da necessidade de aprender a ser uma pessoa importante na sociedade.

Fernanda: Obrigada.

Wanderley: Espero que tenha esclarecido alguma coisa.