

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,**  
**CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS**  
**POPULARES – PPGEDUC**

**DISSERTAÇÃO**

**Processo de construção do currículo para/ da educação escolar  
indígena no Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma  
prática decolonial**

**Kátia Antunes Zephiro**

**2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES – PPGEDUC**

**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PARA/ DA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RIO DE JANEIRO: LIMITES E  
APROXIMAÇÕES DE UMA PRÁTICA DECOLONIAL**

**KÁTIA ANTUNES ZEPHIRO**

*Sob a Orientação do Professor*

**Prof. Dr. Aloísio Jorge de Jesus Monteiro**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares. Área de concentração: educação.

Seropédica, RJ  
2017

<p>379.8153 Z57p T</p>	<p>Zephiro, Kátia Antunes, 1976- Processo de construção do currículo para/da educação escolar indígena no Rio de Janeiro : limites e aproximações de uma prática decolonial / Kátia Antunes Zephiro - 2017. 199 f.</p> <p>Orientador: Aloísio Jorge de Jesus Monteiro. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Bibliografia: f. 125-129</p> <p>1. Educação e Estado - Rio de Janeiro (Estado) - Teses. 2. Relações étnicas - Teses. 3. Relações raciais - Teses. 4. Índios - Educação - Teses. 5. Multiculturalismo - Teses. 6. Professores - Formação - Teses. 7. Currículos - Teses. 8. Decolonialidade - Teses. I. Monteiro, Aloísio Jorge de Jesus, 1957-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.</p>
--------------------------------	--

Ficha catalográfica elaborada por Luiz Fernando C. da S. Cavalcante (CRB7/4693)



**UFRRJ** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL  
DO RIO DE JANEIRO

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares (PPGEduc)

**KATIA ANTUNES ZEPHIRO**

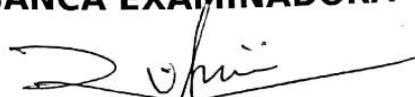
**“PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PARA/DA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RIO DE JANEIRO:  
limites e aproximações de uma prática decolonial”**

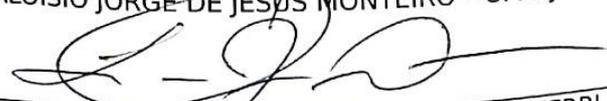
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidades Étnico-Raciais

Dissertação aprovada em 09/08/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. ALOÍSIO JORGE DE JESUS MONTEIRO - UFRRJ - Orientador

  
Prof. Dr. LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA - UFRRJ

  
Prof(ª). Dr(ª). KELLY RUSSO - UERJ

Seropédica (RJ)  
Agosto/2017

## DEDICATÓRIA

Aos **Guarani Mbya**, que com sua paciência e persistência histórica resistem e lutam por dias melhores. Sem vocês esse trabalho não faria sentido;

Ao **professor Domingos Nobre**, que com seu exemplo nos leva acreditar que podemos fazer a diferença na prática pedagógica/ militante pela educação pública de qualidade;

A **todas as mulheres, mães, trabalhadoras, de classe popular**, que se reinventam para conciliar tudo e ainda estudar. Que rompem as amarras e seguem insistindo em ocupar espaços que não nos foram historicamente destinados, que lutam no cotidiano para realizar o básico: amar, sobreviver e adquirir conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Quando eu via os agradecimentos em outras dissertações, não entendia o motivo de agradecer a tanta gente. Hoje eu sei. Para ousarmos entrar nessa aventura que é o mestrado e a escrita da dissertação até seu processo de conclusão, são muitas pessoas, muitos apoios que precisamos para não desistir. O mestrado, a academia, não são uma trajetória fácil, ainda mais se somos como somos: filhos da classe trabalhadora, mulheres, mães e ainda ousamos querer amar, militar e se divertir. A academia não foi feita para nós, ela exige tempo e dedicação quase integrais, mas somos insistentes, resistentes e insurgentes. Seguimos empurrando as barreiras que nos são impostas, junta/os na lógica unbuntu. Junta/os, um apoiando a/o outra/o, sempre. Quando um/a de nós chegar lá, toda/os chegarão. E assim vamos caminhando.

Aos Guarani Mbya da turma da EJA Guarani. Vocês foram meus mestres ao me apresentarem o mundo visto pela ótica Mbya e despertar em mim sentimentos de encantamento, amor e indignação por diversas situações de descaso do poder público. Presentearam-me com um motivo real para eu voltar a estudar: poder contribuir com vocês na superação de algumas injustiças.

Aos amigos que me “empurraram” para o mestrado: Alissan da Silva, Luiz Herculano Guilherme, Norielem Martins, Rita Rocha e Domingos Nobre, vocês acreditaram mais em mim do que eu mesma. Sem a força de vocês eu nem teria tentado. Norielem, você foi a força e apoio do início ao fim!

Aos companheiros da EJA Guarani, foi nesse encontro e aprendizado coletivo que me inspirei para iniciar essa jornada no mestrado: Ezequiel Thuller, amigo de trabalho e militância, Ana Cristina, Enilze Lucena e Ana Carla Antunes.

As minhas companheiras de viagem, indo de Angra para Rural, Roselêa da Silva, Norielem Martins e Silvia Bittencourt. As conversas no carro, o incentivo para não faltarmos as aulas e a carona, sem ela eu não chegaria a tempo nunca na Rural e o mestrado se tornaria inviável.

Ao professor Luiz Fernandes, que me “adotou” como orientanda e se tornou mais que um orientador, mas um amigo, uma referência.

A Kelly Russo pelo acolhimento e disponibilidade em me ajudar desinteressadamente.

Aos amigos de turma, em especial: Roma Lemos, Aline Grion, Clara Rohen e Emerson Puri pelo incentivo em momentos difíceis. Clara me mostrou que somos as irmãs da Cinderela e a vida acadêmica, o sapato apertado. Ele não foi feito para nós, que não somos destinadas a sermos princesas, mas como bruxas/feiticeiras nos reinventamos e seguimos.

A minha família: filhos, mãe, companheiro, irmãs e sobrinhos/as por serem minha base emocional e compreenderem minha ausência mesmo quando, muitas vezes, estava em casa, pois precisava estudar.

Aos professores do Colégio Indígena Karai Kuery Renda, que me acolheram generosamente no período da pesquisa.

Aos companheiros de luta e militância política de Angra e do Coletivo, estar com vocês me faz acreditar que o parece impossível pode se tornar possível.

Há'e'vete!

*“Meu pai era cacique, ele ensinava na aldeia - naquele tempo quase não se via um branco. Então nós vivia assim no meio da mata. Meu Meu pai ensinava a fazer armadilha pra pegar bicho, como é que faz... ...Porque antigamente tinha professor já cedo que ensinava tudo: caçar, ponhar armadilha... ...Agora tem que estudar, escrever bem e falar bem português.”*

*João da Silva Vera Mirim.*

## RESUMO

ZEPHIRO, Kátia Antunes. **Construção Curricular e Educação Escolar Indígena Guarani Mbya no estado do Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial.** Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) PPGEduc, Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

A Educação Escolar Indígena no Brasil se constituiu a partir das lutas e movimentos indígenas a partir dos anos 1980, consolidando-se enquanto direito na Constituição Federal brasileira em 1988. Considerando que a educação escolar, até então alheia aos povos indígenas, foi utilizada historicamente como instrumento colonizador, este trabalho tem como objetivo investigar o movimento contrário à colonialidade do saber, identificando possíveis práticas decoloniais na Educação Escolar Indígena, a partir da construção curricular dos anos finais do ensino fundamental no Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda. Este Colégio atende ao povo indígena Guarani Mbya das aldeias nos Municípios de Angra dos Reis e Paraty, localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Nosso campo de estudos é o curso de formação para professores não indígenas 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, no período de implementação da primeira turma de anos finais do ensino fundamental deste Colégio, de 2015 a 2016. Sendo assim, para a realização desta pesquisa, utilizamos a metodologia qualitativa, com base em estudo de caso utilizando entrevista, observação participante e análise de documentos como procedimentos metodológicos. Nossos referenciais teóricos são as discussões do grupo Modernidade/Colonialidade, da Teoria Crítica do Currículo e da atual legislação da Educação Escolar Indígena Específica, Intercultural, Diferenciada e Bilíngue.

**Palavras Chave:** Educação Escolar Indígena. Interculturalidade. Decolonialidade. Currículo. Formação Docente.

## ABSTRACT

ZEPHIRO, Kátia Antunes. **Curricular Construction and Guarani Mbya Indian School Education in the state of Rio de Janeiro : limits and approximations of a decolonial practice.** Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands) PPGEduc, Federal Rural University of the State of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

The Indigenous School Education in Brazil was constituted from the struggles and indigenous movements from the 80s, consolidating itself as a entitlement in the Brazilian Federal Constitution in 1988. Considering that school education, up to now,unrelated to indigenous peoples, was historically used as colonizing instrument. This study has as aims to investigate the movement against the coloniality of knowledge, identifying possible decolonial practices in Indigenous School Education, based on the curricular construction of the final years of elementary education at the Guarani Karai Kuery State Indigenous College . This school serves the Guarani Mbya indigenous people of the villages in the city of Angra dos Reis and Paraty, located in the State of Rio de Janeiro. Our area of study is the training course for non-indigenous teachers offered by the State Department of Education of the State of Rio de Janeiro and coordinated by the Angra dos Reis Institute of Education of the Fluminense Federal University during the implementation period of the first group of final years of the basic education of this College, from 2015 to 2016. Therefore, to carry out this research, we use the participatory methodology and the research, using investigative tools such as semi-structured interviews and participant observation. Our theoretical references are the group discussions of the Modernity / Coloniality, the Critical Theory of Curriculum and the current legislation of Specific, Intercultural, Differentiated and Bilingual Indigenous School Education.

**Keywords:** Indigenous School Education. Interculturality. Decoloniality. Curriculum. Teacher Training.

## LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1:** Sala de Extensão Tava Mirim, da aldeia de Itaxi, Paraty Mirim, Paraty, 2016.....53
- Imagem 2:** Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda, da aldeia de Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2013.....54
- Imagem 3:** Sala de aula do Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda, da aldeia de Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2013.....54
- Imagem 4:** Crianças Guarani Mbya brincando na aldeia Sapukai durante confraternização da EJA Guarani, Bracuhy, Angra dos Reis, 2014.....63
- Imagem 5:** Crianças interagindo com adulto na montagem de uma armadilha, da aldeia de Jacy Porã, Missiones, Argentina, 2014.....64

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Aldeias Indígenas Guarani no Rio de Janeiro em 2015.....	48
<b>Quadro 2:</b> Rede Temática I – 2016.....	98
<b>Quadro 3:</b> Bloco temático I – 1º Bimestre.....	111
<b>Quadro 4:</b> Bloco Temático I – 1º bimestre.....	103
<b>Quadro 5:</b> Mapa Conceitual.....	104

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A: Roteiro entrevista com professores

ANEXO B: Roteiro entrevista com formador- Domingos Nobre

ANEXO C: Roteiro entrevista professor Guarani – Algemiro Karai Mirim da Silva

ANEXO D: Roteiro entrevista com estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental

ANEXO E: Proposta do Curso de Formação para professores do Colégio Indígena Guarani Karai Kuery Renda

ANEXO F: Resolução SEEDUC nº 5330 de 10/09/2015

ANEXO G: Proposta Curricular dos Anos Finais para o Colégio Indígena Guarani Karai Kuery Renda

ANEXO H: Diagnóstico Sócio-cultural elaborado para formulação do currículo

ANEXO I: Redes Temáticas

ANEXO J: Planejamento do Projeto Pedagógico I

ANEXO K: Mapas Conceituais

ANEXO L: Matriz de Planejamento do Projeto Pedagógico III/IV

## LISTA DE SIGLAS

CEDAC - Centro de Ação Comunitária  
CEEI-RJ- Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Rio de Janeiro  
CIMI - Conselho Indigenista Missionário  
CONEEI- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena  
DESEI- Distrito Sanitário de Saúde Indígena  
EEI- Educação Escolar Indígena  
EJA- Educação de Jovens e Adultos  
FUNAI - Fundação Nacional do Índio  
FUNASA - Fundação Nacional de Saúde  
IEAR- Instituto de Educação de Angra dos Reis  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC- Ministério da Educação e Cultura  
MOVA - Movimento de Alfabetização de Adultos  
MPF- Ministério Público Federal  
NEI - Núcleo de Educação Indígena  
PNE- Plano Nacional de Educação  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas  
SECT – Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia  
SEEDUC- Secretaria Estadual de Educação  
SEPE- Sindicato dos Profissionais da Educação  
SESAI- Secretaria Especial de Saúde Indígena  
SME- Secretaria Municipal de Educação  
SPI - Serviço de Proteção ao Índio  
SPI- Serviço de Proteção aos Índios  
TEE's- Territórios Etnoeducacionais  
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco  
UERJ- Universidade Estado do Rio de Janeiro  
UFF- Universidade Federal Fluminense  
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

UFRRJ / Biblioteca do Instituto Multidisciplinar / Divisão de Processamentos Técnicos.....	3
1. Introdução: o caminho da pesquisa.....	14
1.1. Objetivos e Questões de Estudo.....	15
1.2. Pressupostos Metodológicos .....	17
1.3. Referenciais teóricos: Modernidade e Colonialidade.....	18
2. Educação Escolar Indígena: de uma educação colonizadora para uma educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngue? .....	21
2.1- Educação Escolar Indígena um breve histórico no Brasil.....	21
2.2- O povo Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro e a Educação Escolar Indígena.....	25
2.2.1. Os Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro.....	26
2.2.2- Os Guarani Mbya e a escola.....	27
3. Currículo: espaço de poder e disputa de projetos de educação. ....	33
3.1- Currículo: de onde veio, para aonde vai?.....	33
3.2 - Currículo na legislação da Educação Escolar Indígena.....	36
4. Currículo do Colégio Estadual Indígena Guarani Karai Kuery Renda: desafios e decolonialidade.....	39
4.1- Perfil dos educadores e equipe técnico pedagógica.....	39
4.2- Trajetória do curso de formação e construção curricular.....	42
4.3- Analisando o currículo: limites e possibilidades para uma prática decolonial..	46
5. À Guisa de Conclusões.....	52
6. Referências .....	54

## 1. INTRODUÇÃO: O CAMINHO DA PESQUISA

Para os Guarani Mbya os sonhos são transmissores de mensagens. Os sonhos nos dizem que caminho devemos tomar, eles alertam sobre coisas boas e más e avisam sobre acontecimentos futuros. Geralmente, a escolha de um bom lugar para viverem e formarem uma aldeia tem origem num sonho, que indica e mostra esse lugar. Quando acordam, pela manhã, costumam conversar com os mais velhos, contar seus sonhos e tentar decifrar o que eles querem dizer, o que eles pretendem anunciar. Um sonho tem uma força transformadora para os Guarani.

Na nossa cultura a palavra *sonho* tem outros sentidos, vai desde o sonho enquanto fenômeno físico, até o sonho no sentido conotativo de desejo, utopia. Acredito que essa palavra para nós, *jurua*<sup>1</sup>, seja mais usada para definir um desejo, uma utopia.

Todos nós temos muitos sonhos. Por ser professora carrego comigo alguns: o de uma escola de qualidade, que leve a autonomia e a emancipação do povo, que democratize os espaços, os saberes, que leve a igualdade de gênero, raça e classe, que desenvolva práticas valorizando a diversidade, que conduza a um mundo mais humano e que supere o modelo do capital. Esse sonho, essa luta e minhas práticas para alcançar esse sonho motivaram-me a iniciar essa pesquisa sobre o projeto de Educação Escolar indígena que vem se estabelecendo no estado do Rio de Janeiro para o povo Guarani Mbya.

Nesse sentido, pretendemos apresentar o sonho, a utopia da nossa pesquisa: contribuir para que não se repitam modelos de educação catequizadores, monopolizadores responsáveis pelo extermínio de culturas e pelo que Boaventura de Sousa Santos chama de epistemicídio (SANTOS, 1998, p.12) que seria o aniquilamento, a supressão de diversos conhecimentos historicamente acumulados pelos povos indígenas e africanos a partir de um processo colonizador. Em suma, construir um mundo onde caibam vários mundos e não haja saberes maiores ou menores, apenas diferentes.

Em Santos (1998, p.31), a negação dos conhecimentos, da cultura, do modo de vida de parte da humanidade é sacrificial, pois ela se constitui para que outra parte da humanidade, a ocidental, afirme-se enquanto universal. É contra essa lógica sacrificial que nosso trabalho vem sendo construído.

---

<sup>1</sup> Juruá: Palavra guarani para designar o não-indígena

Pretendemos auxiliar na construção de um pensamento pós-abissal<sup>2</sup>, um pensamento que dialogue com as epistemologias do hemisfério Sul, em que se possa “confrontar a monocultura dos saberes com uma ecologia dos saberes” (Boaventura SANTOS, 1998, p.45), sendo uma ecologia “porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles, sem comprometer a sua autonomia.” (SANTOS, 1998, p.45)

Meu primeiro contato com a Educação Escolar Indígena foi trabalhando como professora de História no projeto realizado pela prefeitura de Angra dos Reis, a EJA Guarani<sup>3</sup>. Muitos foram os desafios ao entrar numa sala de aula guarani pela primeira vez. O encantamento estava associado a um receio de fazer tudo errado, de não saber respeitar e trabalhar com uma cultura diferente. A vontade de contribuir estava somada a uma grande insegurança: - será que estávamos no caminho certo? Ou estávamos mais uma vez atropelando uma cultura com nosso modo ocidentalizado de fazer a escola?

As reuniões com a coordenadora da Secretaria Municipal de Educação, Norielem Martins, nos instrumentalizava para o trabalho cotidiano e a participação no grupo de estudos e pesquisas do IEAR/UFF com o professor Domingos Nobre nos fornecia suporte teórico para nossa atuação.

Depois de muitos erros e alguns acertos, fomos tomando o caminho mais adequado, aparando as arestas e acredito que na medida do possível conseguimos contribuir com um projeto de educação escolar indígena que de fato respeitasse a cultura e a história do povo guarani. Assumimos esse desafio e durante esse processo fomos nos encantando e nos guaranizando. Muito mais nos ensinaram os guarani do que nós a eles. Aprendemos a ter mais cuidado com o tempo, com as palavras, a dar mais liberdade as crianças, a ver a vida e os problemas de uma forma mais carinhosa, dentre outros. Aprendizados que transformaram a

---

<sup>2</sup> Para compreender melhor o que seria um pensamento Pós-abissal é necessário entender o que seria um pensamento Abissal, o qual o mesmo pretende superar, transcender. Pensamento Abissal é um conceito trabalhado por Santos (1998) e consiste, a grosso modo, na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, uma série de distinções visíveis e invisíveis sobre que seria o conhecimento válido. Haveria um abismo que divide o pensamento ocidental, tido como válido e universal, dos demais conhecimentos (indígenas e africanos) que estariam invisibilizados pelo abismo criado nessa construção. SANTOS, Boaventura de Souza (org). Epistemologias do Sul. São Paulo, Cortez, 1998. Cap. 1.

<sup>3</sup> O projeto de Educação de Jovens e Adultos Guarani ao qual me refiro teve início no ano de 2012 e finalizou no ano 2014, formando 26 jovens guarani da aldeia Sapukai em Angra dos Reis nos anos finais do ensino fundamental. A primeira versão deste projeto aconteceu no período de 2003 a 2010. Uma das características marcantes do projeto EJA Guarani foi a sua implementação de forma interinstitucional, envolvendo Universidades e demais colaboradores no processo.

forma de lecionar e de pedagogizar os conteúdos.

O projeto estava para terminar sem previsão de novas turmas. O que fazer para retribuir tudo aquilo que havia recebido, aprendido? Como avançar e poder continuar na caminhada, na luta por uma educação escolar indígena de qualidade para os guarani? Já me sentia parte daquela luta por educação escolar, por respeito, dignidade e autonomia para os povos indígenas. Resolvi então continuar nesta caminhada.

No final de 2014, o governo do estado anunciou (depois de uma ação do Ministério Público) a implementação do Ensino Médio e ampliação do Ensino Fundamental, estendendo-o aos anos finais. A escola indígena passou à categoria de colégio e haviam sido dados passos importantes para a formação do Conselho de Educação Indígena do Rio de Janeiro como a aprovação do seu regimento e a solicitação de indicação dos membros do conselho aos órgãos envolvidos.

Nesse processo, fui convidada a participar da equipe de professores do curso de Ensino Médio com Formação de Professores. Esse curso seria oferecido pela SEEDUC em regime de colaboração com o IEAR/UFF. Nesse mesmo período, foi aberto o processo de seleção do mestrado da UFRRJ/PPGEDUC, um dos poucos que possui uma linha de pesquisa destinada a estudar/pesquisar as relações Étnico-Raciais, além de ser a mais próxima de Angra.

Decidi participar do processo de seleção com um projeto sobre o currículo do curso de Magistério Indígena que investigasse como numa escola indígena com professores não-indígenas este currículo poderia se constituir como intercultural. Em quais momentos e espaços a tão sonhada interculturalidade crítica apareceria de fato?

Mas, por conta de diversos entraves burocráticos (apesar da luta, da insistência/resistência dos guarani, da UFF e do Ministério Público), o curso de Ensino Médio com formação de professores, chamado por nós de Magistério Indígena, não se concretizou.

Mais uma vez questioneei a mim mesma: o que fazer? Pesquisar em forma de denúncia um curso esperado há mais de dez anos e que não é ainda uma realidade para o povo guarani? Buscar outra forma de colaborar?

Foi dessa angústia que resolvi reorganizar meus caminhos, meus planejamentos. O sexto ano do Ensino Fundamental havia sido implementado com professores todos não-indígenas, da rede estadual de ensino regular, dos quais a maioria nunca havia trabalhado com

educação escolar indígena. Eles receberiam uma formação inicial para atuarem junto aos guarani e formularem uma proposta curricular dos anos finais do Ensino Fundamental para a educação escolar indígena da rede estadual do Rio de Janeiro.

Essa formação inicial teve um total de 128 horas realizadas em encontros quinzenais distribuídos de junho a dezembro do ano de 2015, promovida pela SEEDUC e realizada pelo professor Domingos Nobre do IEAR/UFF, sendo oferecida para os professores não indígenas que iniciaram a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º Ano - no Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda, nas Aldeias Sapukai (Angra dos Reis) e Itaxim (Parati). Posteriormente veremos a organização e localização do colégio e suas salas de extensão.

Inicialmente, o governo do estado apresentou uma matriz curricular com as disciplinas que seriam ministradas para os estudantes a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (Resolução SEEDUC, nº.5330 de 10/09/2015). Caberia aos professores elaborar, no curso de formação, um projeto curricular com os conteúdos e objetivos de suas disciplinas para o colégio indígena. Tal iniciativa foi pioneira no Estado do Rio de Janeiro, uma vez que não existiram turmas de anos finais no Estado anteriormente.

A proposta curricular elaborada pelos professores não indígenas poderá ser aplicada nas escolas indígenas. Porém, das sete aldeias guarani do Estado do Rio de Janeiro, apenas duas oferecem os anos finais do Ensino fundamental. Entretanto, o currículo construído se constitui em um referencial, o que torna relevante este trabalho.

Na nossa pesquisa, desejamos investigar como ocorreu a elaboração dessa proposta curricular, apresentando seus pressupostos teóricos e alguns desafios na sua implementação. Também pretendemos discutir os limites e possibilidades que esse currículo possui para o desenvolvimento de práticas decoloniais no Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda.

Temos como referencial uma prática pedagógica decolonial, pois acreditamos que a estrutura escolar tem historicamente uma matriz eurocentrada que, na maioria das vezes não respeita as formas dos povos tradicionais de construir e transmitir seus conhecimentos. A escola como uma instituição alheia à cultura dos povos indígenas pode servir (como já serviu no passado e ainda hoje em alguns espaços) como mais um elemento colonizador. Pensar

numa educação que respeite, valorize os conhecimentos e as culturas dos povos indígenas, suas formas de ser, saber e viver, que garanta o conhecimento para a autonomia e emancipação é de alguma maneira pensar a educação a partir de um viés decolonial. É esse tipo de educação que percebemos que os movimentos indígenas vêm reivindicando historicamente quando em sua proposta de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Esperamos que o resultado da pesquisa nos auxilie a entender melhor o processo de construção histórica da educação escolar indígena no Estado do Rio de Janeiro e que possamos contribuir para que os que atuam na Educação Escolar Indígena possam refletir e encontrar subsídios sobre sua atuação, para que a EEI não se constitua como um espaço de homogeneização, de incorporação do indígena à cultura nacional ocidentalizada, mas se mantenha na tentativa de estabelecer um projeto de escolarização que pense esse espaço como de possibilidade de emancipação, transformação, respeito a diferença e aos saberes dos povos tradicionais, saberes “outros” (WALSH, 2005) que tem seu valor, sua história e construção próprios e não menores, inferiores ou subalternos.

### **1.1. Objetivos e Questões de Estudo**

A presente proposta de pesquisa foi realizada no Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda das aldeias de Sapukai (Angra dos Reis) e Itaxim ( Paraty Mirim). Ela tem como objetivos:

#### **Geral:**

- Investigar o processo de construção curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que teve início em 2015, do Colégio Indígena Karai Kuery Renda e apresentar e discutir as tensões, conflitos e aproximações de práticas pedagógicas decolonias decorrentes dessa tentativa de construção de um currículo “outro”.

#### **Questões de Estudo decorrentes do Objetivo Geral:**

- De que forma a Proposta Curricular expressa possibilidades de práticas decoloniais?
- Em quais momentos percebemos limites a execução de uma prática decolonial decorrente da Proposta Curricular?

### **Objetivos Específicos:**

- Entender os conceitos de Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural, Bilíngue e Comunitária sob o qual estão assentados os pressupostos legais para a institucionalização da Educação Escolar Indígena;
- Desenvolver um histórico dos povos indígenas Guarani Mbya no Rio de Janeiro e traçar a partir dele o processo de construção da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro e do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda;
- Apresentar um breve histórico da implementação de currículos escolares na Educação Escolar Indígena na perspectiva das políticas curriculares oficiais;
- Descrever o perfil dos Profissionais da Educação que atuam no Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Renda;
- Registrar a trajetória de elaboração da Proposta curricular para os Anos Finais do Colégio Estadual Indígena Guarani Karai Kuery Renda, apresentando seus pressupostos teóricos e alguns desafios na construção e implementação do mesmo;
- Discutir os limites e possibilidades desse currículo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas decoloniais na escola.

### **Questões de Estudo decorrentes dos Objetivos Específicos:**

- Como foi o processo de construção histórica de uma proposta de Educação Escolar Indígena que levasse em consideração as reivindicações e lutas históricas dos povos indígenas pela autonomia, diferenciação, bilinguismo, interculturalidade e que respeitasse a especificidade de cada povo?
- Como foi o processo de chegada e construção de aldeias Guarani Mbya no Rio de Janeiro e de que maneira ocorreu a construção de uma proposta de Educação Escolar

Indígena no Rio de Janeiro a partir dos próprios Guarani Mbya?

- De que maneira se deu a construção, dentro das políticas curriculares oficiais, de referenciais e diretrizes curriculares para a Educação Escolar Indígena? Quais pressupostos desses referenciais e diretrizes?
- Qual perfil dos profissionais que atuam no Colégio Indígena Karai Kuery Renda? Quais desafios encontrados pelos mesmos nessa atuação?
- De que maneira foi elaborada a Proposta Curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Indígena Karai Kuery Renda? Quais seus pressupostos teóricos? - Quais desafios, limites e possibilidades para implementação da Proposta Curricular?
- Como a Proposta Curricular pode auxiliar na elaboração de práticas pedagógicas decoloniais? Quais os limites para tal?

## **1.2. Pressupostos Metodológicos**

Nosso campo de estudos é Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda nas aldeias de Sapukai (Angra dos Reis) e Itaxim (Paraty Mirim) e nosso objeto/sujeito de pesquisa é a construção do currículo diferenciado dos anos finais do Ensino Fundamental nestas unidades, no período de 2015 a 2016, suas tensões, conflitos, limites e aproximações de práticas pedagógicas decoloniais que demandam a Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Para que possamos atingir os objetivos da nossa pesquisa, pretendemos utilizar a metodologia qualitativa, pois como afirma Freitas & Jabbour “quando a finalidade é explicar ou descrever um evento ou uma situação, a abordagem adotada deve ser a qualitativa” (FREITAS & JABBOUR, 2011, p.9), por isso acreditamos que a pesquisa qualitativa abarca mais elementos que nos ajudam a entender nosso objeto, pois ele é um fenômeno no qual o estudo é “ complexo, de natureza social e de difícil quantificação” (FREITAS & JABBOUR, 2011, p.9).

Um estudo qualitativo deve apresentar as seguintes características:

o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados,

não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos, têm caráter descritivo, o resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo (FREITAS & JABBOUR, 2011, p.9 apud, GODOY, 1995B, SILVA; MENEZES, 2005)

Apontamos nossa pesquisa como qualitativa, pois ela pretende analisar a construção curricular do Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Renda e o processo de formação conferido aos professores para a formulação desse currículo. Entendemos que esse processo não pode ser quantificado, que a coleta de dados se dará no ambiente (nesse caso no curso de formação, colégio e aldeia) e que nosso objetivo é interpretar, compreender como esse processo ocorre e para isso precisamos entender e descrever esse processo.

Dentro do campo da pesquisa qualitativa, acreditamos que nossa pesquisa esteja situada como estudo de caso, pois “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32), adequado quando “as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados” (LLEWELLYN; NORTHCOTT, 2007, p. 195).

Uma pesquisa que se utiliza do estudo de caso deve levar em consideração o estudo uma unidade ou parte de um todo, não deixando de notar que essa parte deve ter relação com o todo. Nossa pesquisa situa-se numa realidade social nova, que envolve diversos atores sociais, bem demarcada (parte de um todo que se relaciona com ele), complexa, contemporânea e que pode mudar dependendo das circunstâncias e condições políticas, econômicas e sociais. Estudamos uma experiência de construção curricular demarcada no espaço/tempo, que é o Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Renda, Aldeias Sapukai (Angra dos Reis) e Itaxim (Paraty Mirim) nos anos de 2015 e 2016. Contudo essa parte tem relação com o todo, que é o campo da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro e Brasil e as discussões teóricas sobre a Modernidade/Colonialidade.

No que tange aos procedimentos metodológicos que nos auxiliaram neste processo investigativo, utilizamos a observação participante, entrevistas semi-estruturadas, bem como análise de documentos.

A utilização da observação possui as seguintes vantagens:

- a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos;
  - b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”;
  - c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e
  - d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.
- (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2000, p164)

Na observação participante, “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2000, p. 165). Ao estarmos presentes no curso de formação e visitando o Colégio e as aldeias interagimos, participamos da realidade que pesquisamos.

Além disso, como ex-professora da EJA Guarani e participante do grupo de pesquisa do professor Domingos Nobre (responsável pela formação e orientação da formulação curricular), já conhecia as aldeias, alguns Guarani, o responsável pela formação e alguns professores (o que me levou a conhecer os demais) e já possuía um grau de intimidade fora do espaço da pesquisa, do trabalho, possibilitando encontros fora do ambiente da pesquisa e conversas informais com os sujeitos pesquisados, constituindo esse mais um espaço de atuação para pesquisa.

Dentro da perspectiva do procedimento metodológico de observação participante, utilizaremos a observação não-estruturada, na qual os “comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2000, p. 166)

Sendo assim, buscamos registrar as etapas de construção do currículo, identificando os pressupostos teóricos que embasaram a formulação deste, com intuito de compreender quais possibilidades e limites dessa proposta para a formulação de práticas pedagógicas decoloniais na EEI.

Esta trajetória de participação no curso de formação, o contato com professores do colégio e com o professor formador Domingos Nobre, as idas à aldeia, as conversas com os guarani, a participação em ações da comunidade, conferências indígenas, etc. fazem parte do campo da pesquisa.

Não frequentamos as aulas dos docentes para utilizá-las como campo de pesquisa, por entendermos que essa é uma pesquisa de Mestrado que deveria ter um recorte menor pelo pouco tempo de pesquisa, contudo nada impede que numa pesquisa posterior e mais alongada ser possível acompanhar as aulas dos docentes.

Em relação as entrevistas, apoiamo-nos nessa técnica porque ela tem a intenção de gerar compreensões sobre experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas.(MAY, 2004) e pode auxiliar a perceber “práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, onde os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. (DUARTE, 2004). Utilizamos as pesquisas semi-estruturadas, pois acreditamos que elas nos dão uma prévia, uma orientação do que pretendemos perguntar, conhecer, mas sem “engessar” o diálogo, o que vai ser dito e perguntado durante o processo.

Foram entrevistados quatro dos sete professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Dentre esse grupo de professores, optamos por não entrevistar três que já tinham algum contato com uma proposta de Educação Escolar Indígena por terem atuado ou acompanhado o projeto EJA Guarani. Sendo assim, os quatro profissionais entrevistados nunca haviam tido contato com algum projeto de Educação Escolar Indígena anteriormente.

Entrevistamos também o professor guarani Algemiro da Silva Karai Mirim que acompanhou todo processo de construção curricular, e o professor Domingos Nobre, organizador do curso. Alguns estudantes indígenas também foram entrevistados com auxílio de um professor da turma. Ao todo, foram entrevistados quinze estudantes do 6º/ 7º ano.

Quanto a análise de documentos, tivemos acesso a bibliografia já acumulada sobre o assunto (textos, livros, dissertações, revistas e outras fontes secundárias escritas), a legislação sobre o assunto pesquisado e os documentos produzidos pelos docentes e equipe responsável pela formação durante o curso e a Proposta Curricular elaborada durante a formação.

Acreditamos que assim conseguimos apreender da melhor maneira nosso sujeito/objeto de pesquisa para realização das análises e atingir os objetivos que pretendemos com esse estudo.

### 1.3. Referenciais teóricos: Modernidade e Colonialidade

A pesquisa está fundamentada no referencial teórico do grupo Modernidade/Colonialidade<sup>4</sup>, pois acreditamos que estes estudos nos auxiliam de forma mais contundente nas questões da nossa pesquisa. Esse referencial aponta um horizonte de análise histórica da colonização realizada no continente americano como um elemento central na dominação e exclusão de povos originários e africanos que foram escravizados nesse continente. O continente americano a partir do século XV passou por diversas transformações que constituíram um processo colonizador da Europa sobre a América. Esse processo colonizador transformou os modos de vida aqui existentes com a imposição de uma nova forma de organizar a economia e a política.

Assim que iniciaram o processo colonizador, os europeus investiram na educação como maneira de reduzir as resistências a esse processo e modificar a cultura dos povos originários para os transformarem em trabalhadores a serviço da colonização. Isso foi realizado com o auxílio da igreja Católica, com seu projeto colonizador e trabalho catequizador. Repensar e refletir sobre esse processo é também repensar e refletir sobre a educação.

Podemos dizer que o colonialismo seria “o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. (QUIJANO, 2007, p. 93). O colonialismo seria essa dominação política, econômica e cultural de um povo sobre o outro, em que se estabelecem relações de poder nas quais o povo dominado está subalternizado, inferiorizado pelo outro e tem de seguir, viver dentro de normas, organizações do modo de vida que diferem da sua originária.

No processo de colonização das Américas, algumas justificativas equivocadas foram utilizadas como forma de dominação, como a de que o ocidente trazia civilização, progresso aos povos considerados primitivos e selvagens das Américas e África. Dentro dessa

---

<sup>4</sup> Grupo formado predominantemente por Enrique Dussel, Catherine Walsh, Anibal Quijano e por intelectuais da América Latina, heterogêneo e transdisciplinar. Tem como expoentes: Quijano, Walter Mignolo, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, dentre outros. Para esse grupo a colonialidade é decorrente do colonialismo e ainda persiste nos dias atuais. Também que a colonialidade é constitutiva da modernidade e não derivada da mesma. Discutem em especial os “conceitos e noções sobre o mito de fundação da modernidade, a colonialidade (derivando daí a colonialidade do poder, do saber e do ser), o racismo epistêmico, a geopolítica do conhecimento, a diferença colonial, o pensamento liminar, a transmodernidade e a interculturalidade crítica.” (OLIVEIRA, 2012, p.41)

perspectiva, foram invisibilizados conhecimentos, culturas, modos de vida, construindo-se outro referencial no qual “sob o pretexto de missão colonizadora, o projeto da colonização procurou homogenizar o mundo, obliterando as diferenças culturais.” (MENEZES & SANTOS, 1998, p.12)

O processo colonizador terminou no século XIX nas Américas, contudo, ainda mantemos muitas heranças desse período: nossa economia parece ainda estar organizada para atender as demandas do grande Capital hoje comandado, além da Europa, pelos EUA; o controle político ainda está sob o controle dos grupos que se beneficiaram com a colonização a custo de uma constante desigualdade social e econômica; o padrão cultural é ocidentalizado, os padrões estéticos e culturais das Américas e África são constantemente negligenciados ou vistos como folclóricos, engraçados, mitológicos. No Brasil, os padrões culturais indígenas e afro-brasileiros, embora majoritários, tendem a invisibilidade, principalmente nos espaços de poder como as Universidades, a política partidária, a mídia televisiva, etc.

Nesse sentido concordamos com Maldonado-Torres quando ele afirma que a colonização acabou, mas a colonialidade persiste até os dias atuais e interfere na nossa sociedade. Ele assim diferencia colonialismo de colonialidade:

colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação um império. Diferente dessa ideia a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e a ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131)

A partir dessa premissa, percebemos que os povos no Brasil ainda amargam o processo colonizador e suas permanências com a colonialidade. Povos originários desse território que foram massacrados, dizimados em muitos momentos, fosse em extermínio físico ou em destruição cultural, bem com os povos africanos e afrodescendentes escravizados.

No Brasil contemporâneo, os povos indígenas e afrodescendentes são populações mais

vulneráveis no que diz respeito ao acesso à saúde, trabalho, educação. Vivem em áreas com IDH<sup>5</sup> mais baixo e são os que mais morrem por violência e falta de políticas públicas.

A discussão elaborada pelo grupo Modernidade/Colonialidade nos ajuda a compreender e subsidiar este trabalho, que pretende fazer um contraponto ao processo colonial que se estende na colonialidade, sobre uma elite branca europeia se estabeleceu no continente americano e o dominou econômica e politicamente, subalternizando outras culturas. Essa intervenção foi tão brutal que descredibilizou e suprimiu diversas vezes práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que a ela servia. (MENEZES & SANTOS, 1998, p.12)

Atualmente a proposta de uma Educação Escolar Indígena em uma perspectiva decolonial vem num sentido de valorizar e resgatar os modos de organizar e transmitir os conhecimentos indígenas. Conhecimentos estes que durante muitos séculos foram negligenciados na escola indígena e não indígena. Dessa forma, a discussão teórica do grupo Modernidade/Colonialidade nos auxilia a compreender este processo de negligenciamento, subalternização e apagamento, apontando caminhos possíveis para construir novas epistemologias a partir destes conhecimentos.

A partir dos debates realizados pelo grupo Modernidade/Colonialidade podemos também conhecer outras formas de pedagogizar a escola a partir da pedagogia decolonial que vem no sentido de desconstruir a colonialidade presente na escola e garantir espaços para conhecimentos “outros”. Devemos “preocuparmos por essa colonialidade – do poder, do saber e do ser”<sup>6</sup> (WALSH, 2007, p.10).

Walsh (2007) nos sinaliza a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições tradicionalmente mantidas numa lógica moderna, colonial e racializada. A escola é uma delas. Pensando na Educação Escolar Indígena faz-se necessário repensar e subverter esta instituição ocidental a partir do ser, do saber e o poder das comunidades indígenas, ressignificando e aplicando os conhecimentos ancestrais, não apenas como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimento que tem contemporaneidade para compreender, aprender e atuar no agora. Assumir essa tarefa é

---

<sup>5</sup> Dados avaliados do PNUD, 2005. In: Relatório do Desenvolvimento Humano. Racismo, pobreza e violência. Brasil, 2005.

<sup>6</sup> Tradução da autora.

um trabalho decolonial.<sup>7</sup> Afinal, a Colonialidade:

se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.31)

No intuito de decolonizar o poder, o ser e o saber buscamos compreender o que vem a ser cada um desses conceitos.

Entendemos que a colonialidade do poder está situada nas relações de poder constituídas durante o período colonial e que até hoje subalternizam e impedem o acesso as esferas de decisão e poder aos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. Podemos dizer que ela é:

entendida como padrões de poder estabelecidos na colônia, mas que ainda perduram hoje em dia, baseados em uma hierarquia racial e na formação e distribuição de identidades sociais – brancos, mestiços e apagando as diferenças históricas, culturais e linguísticas dos povos indígenas e os de origem africana, elas identidades comuns e negativas dos “índios” e “negros”.(WALSH, 2007, p. 12)

A colonialidade do saber institui uma única forma, um único modelo de produção e transmissão do conhecimento, o Europeu. Ela descarta assim “ a intelectualidade indígena e afro ao estabelecer o eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento”<sup>8</sup> (WALSH, 2007, p.2). Dessa forma estabelece uma desigualdade entre os conhecimentos: “por exemplo, o conhecimento indígena, como o do passado, próprio e tradicional, a frente do não lugar e na não temporalidade do conhecimento ocidental. ” (Idem, p.9)

A colonialidade do saber transformou todo conhecimento de origem não europeu como *não conhecimento*, pois não seguiria a lógica da racionalidade e cientificidade estabelecidos pelo ocidente como “universal”. Dessa forma, evidenciou-se uma “geopolítica

---

<sup>7</sup> Há diferença entre colonialismo e colonialidade. Para melhor entender essa diferença citamos Maldonado-Torres: “colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nações e que constitui tal nação num império. Diferente dessa ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através da do mercado capitalista e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido a colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. ” ( MALDONADO-TORRES, 2007, p.31)

<sup>8</sup> Tradução da autora.

do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura se definiam a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa” (OLIVEIRA, 2012, p.57)

Essa hegemonia na produção do conhecimento considerado válido acaba por desenvolver o que Grosfoguel (2007) chama de racismo epistêmico, ou seja “ (...) a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico, nem científico” (GROSGOQUEL, 2007, p.35), dessa forma, as formas de produzir e transmitir conhecimentos desenvolvidos pelos povos indígenas e africanos além de serem desconsideradas, são tidas como inválidas, como “primitivas”, “irracionais” e não científicas.

O racismo epistêmico afeta diretamente a escola e seus currículos, visto que no momento da seleção dos conteúdos curriculares os conhecimentos mais valorizados e que acabam fazendo parte dos saberes a serem transmitidos às próximas gerações são os saberes com base e formulações europeias. A escola e seu currículo acabam por serem eurocêntricos mesmo num país como o Brasil com tanta diversidade cultural e étnica.

Nesse sentido, uma pedagogia decolonial tem como objetivo extinguir a colonialidade e dar lugar aos saberes “outros” (WALSH, 2005), mas essa não é uma tarefa simples e muito menos fácil, pois são muitos anos de colonialidade e estamos imersos num pensamento colonial, no qual não parece não haver lugar para saberes que não tenham o ocidente como padrão, regra e horizonte.

A colonialidade do saber nos faz crer que somente há uma matriz de conhecimento válida: a europeia. Portanto:

num primeiro plano (é necessária) a decolonização epistemológica, para darmos um passo em seguida a uma nova comunicação intercultural, a um intercâmbio de experiências e de significações, com a base de outra racionalidade que possa pretender, com legitimidade a alguma universalidade. Pois nada é menos racional, finalmente, do que a pretensão de que a específica cosmovisão de uma etnia particular seja imposta como a racionalidade universal, ainda que tal etnia se chame Europa ocidental, porque isso em verdade é pretender para um provincianismo o título de universalidade. (QUIJANO, 1992, p.447. In: MIGNOLO, EL GIRO DECOLONIAL, p.30)<sup>9</sup>

Enquanto a colonialidade do poder se refere as formas modernas de exploração,

---

<sup>9</sup> Tradução da autora.

dominação e permanências de determinados grupos no poder, a colonialidade do saber está intrinsecamente relacionada a epistemologia e a produção do conhecimento com bases no pensamento colonial e ocidental, a colonialidade do ser está ligada a “experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem”. (MALDONADO-TORRES, 1988, p.130)

A colonialidade do ser “atravessa o próprio ser, parte da inferiorização de alguns sobre os outros”<sup>10</sup> (MALDONADO-TORRES, 2006, p.2). Ela se dá num processo contínuo, desde subalternização e desumanização do colonizado cuja hierarquização é construída e estabelecida baseada na ideia de raça, no pressuposto de que haviam raças superiores e raças inferiores.

Decorrente dessa ideia equivocada tivemos durante muitos séculos a construção da ideia de raças e a tentativa da ciência em provar a inferioridade de determinados grupos.

Isso provoca um impacto na construção das subjetividades dos indivíduos inferiorizados historicamente. Interfere na autoimagem e autoestima desses grupos que desejam negar seus atributos físicos e suas heranças culturais e epistemológicas. Surge um desejo não-ser.

A colonialidade do ser está ligada às nossas referências sobre o que é correto, belo e digno de ser apreciado, negligenciando origens nossa cultura para tentarmos seguir o modelo ocidental. Todo tempo nos mostram que há um padrão estético a ser seguido, o Europeu. A estética indígena e africana são vistas como primitivas, exóticas e, portanto, não valorizadas.

Uma das consequências dessa colonialidade está no sentimento de superioridade e inferioridade que permeia grupos específicos e que, muitas vezes, leva a uma invisibilidade ou excesso de visibilidade dependendo da circunstância. Por exemplo, o genocídio da juventude negra e dos indígenas é invisibilizado e muitas vezes naturalizado. Quantas vezes vemos notícias sobre o conflito que vivem os Guarani Kaiowa? Dos assassinatos, da violência sofrida por esse grupo por parte dos fazendeiros? Enquanto isso, se um jovem branco de classe média da zona sul sofrer um latrocínio na Lagoa Rodrigo de Freitas há toda uma mobilização e sensibilização nacional, sendo noticiado por vários dias nos maiores jornais e meios de comunicação.

Nesse sentido, com a colonialidade do ser, “a indiferença antes os diferentes, ao

---

<sup>10</sup> Tradução da autora.

genocídio e a morte se fazem patentes como realidades ordinárias”<sup>11</sup> (MALDONADO-TORRES, 2007, p.154)

É necessário compreendermos que na condição de povos subalternizados historicamente, estamos sujeitos ao processo de colonialidade, em que ocupar espaços de poder e produzir políticas públicas podem contribuir para superação da assimetria hoje existente, pois consideramos que “as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade”(MENEZES & SANTOS, 1998, p.09)

Entendemos a escola como um lócus privilegiado para a produção e troca de conhecimentos, do diálogo que leva a transformação de perspectivas de mundo e da construção de projetos de sociedade. Nesse sentido, pensar a escola numa perspectiva decolonial pode contribuir para o fim da invisibilidade, inferiorização do ser e apagamento de todo um conjunto de saberes, de epistemologias que temos visto ao longo da história dos povos indígenas e africanos.

Esta perspectiva aponta para um giro decolonial, que seria:

a abertura e a liberdade de pensamento e de formas de vida-outras (economia outras, teorias políticas outras); o desbloqueio da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado com a retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (quer dizer, da matriz colonial do poder). (MIGNOLO, 2007b, p. 29 e 30)<sup>12</sup>

Toda a discussão sobre o processo da Colonialidade/Decolonialidade nos dá suporte para repensarmos a sociedade e refletirmos como podemos atuar para a sua transformação. A escola enquanto uma instituição tipicamente ocidental, tem ao longo da história sido um espaço que conforma, homogeneiza e hierarquiza saberes. É necessário transformar a escola como um espaço de transformação que abarque a diversidade e possibilite uma

---

<sup>11</sup> Tradução da autora. Texto original:

<sup>12</sup> Tradução da autora.

interculturalidade crítica<sup>13</sup> e a ecologia dos saberes.<sup>14</sup> (SANTOS, 1998, p.47).

É possível pensar a EEI em uma perspectiva decolonial? Como transformar a instituição escolar que, segundo Benites (2015), se constitui como uma embaixada do branco nas terras indígenas, em um espaço apropriado e ressignificado pelos povos indígenas?

---

<sup>13</sup> Interculturalidade Crítica difere da Interculturalidade Funcional. Enquanto a segunda se limita a ser um diálogo entre conhecimentos, nos quais conhecimentos de diversas matrizes são apresentados e dialogam entre si dentro de uma proposta Liberal e multicultural, a primeira está para além disso. É um diálogo dos conhecimentos, mas que denuncia a assimetria que esses se encontram na sociedade atual, no qual os conhecimentos de base europeia são mais valorizados em detrimento dos conhecimentos de origem indígena e africanas. Também discute os motivos para tal assimetria. Dessa forma apresenta uma perspectiva crítica e transformadora.

<sup>14</sup> Segundo Santos (1998), a ecologia dos saberes é uma contra epistemologia à medida que ela tem como premissa a ideia de diversidade epistemológica do mundo, reconhece uma pluralidade de conhecimentos além do conhecimento científico.

## **2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DE UMA EDUCAÇÃO COLONIZADORA PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E BILÍNGUE?**

Neste capítulo, discutiremos sobre a Educação Escolar Indígena, buscando compreender como esta modalidade de ensino se constituiu ao longo do tempo. Na primeira parte, faremos um breve histórico da mesma no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, apresentando também um pouco da história das aldeias guarani nesta região. Por fim, abordaremos alguns aspectos da cultura guarani mbya que sejam importantes para subsidiar a discussão sobre a construção de uma educação escolar para e dos guarani.

### **2.1- Educação Escolar Indígena um breve histórico no Brasil**

“Não há problema de educação indígena, há soluções indígenas ao problema da educação”  
(Meliá. 1988)

Para compreender a EEI, precisamos distinguir os conceitos de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Desta forma, destacamos a fala recorrente de uma liderança Guarani Mbya da aldeia de Sapukai, em Angra dos Reis, Lucas Benites Xunu: “nós precisamos de escolarização porque educação nós já temos”. Acreditamos que essa fala ilustra bem a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena, pois enquanto a educação indígena diz respeito as formas de transmissão de saberes, cultura, língua, modo de ser próprios dos povos indígenas, que acontece a partir da inter-relação das gerações, dos mais velhos para os mais jovens, em todos os espaços da aldeia, em todos momentos da vida; a segunda diz respeito a aprendizados realizados num espaço e temporalidade determinados, que não estão a cargo dos mais velhos, mas sim dos professores e que alternam entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os ditos “conhecimentos universais”, de base eurocêntrica, desenvolvidos e organizados no contexto escolar pelos não-indígenas.

Em sua monografia, Sandra Benites (2015) afirma que a escola é um elemento estranho, alheio a cultura indígena. Ela compara as escolas indígenas a embaixadas, utilizando a fala professor indígena Leonardo Wera Tupã de que a “escola dentro da aldeia é como se

fosse uma embaixada de outro país” (BENITES, 2015, p.27). Nessa perspectiva, a escola, muitas vezes, ao invés de ser local de fortalecimento dos *mbya arandu*<sup>15</sup> é lugar de “opressão, silenciamento da nossa língua, dos nossos saberes, do nosso jeito de ser” (BENITES, 2015, p.15).

Ainda, segundo Sandra, a escola institui nos espaços próprios da cultura indígena, uma série de normas, organizações, temporalidades e formas de transmitir o conhecimento que diferem e interferem na organização cultural e social dos povos indígenas.

Nesse sentido, a escola aparece como uma espécie de “mal necessário” já que a relação entre indígenas e não indígena, na atualidade, interfere na manutenção dos territórios, conquistas de direito e garantia de sobrevivência. Dessa maneira a escola é vista muitas vezes como um instrumento de luta, de resistência e de autonomia. Os povos indígenas parecem acreditar que, por meio da escola, podem obter conhecimentos necessários para lutar e representar seus próprios interesses na atual sociedade capitalista.

A fala do indígena guarani, Alexandre Costa, nos auxilia nesta compreensão:

Antes não precisava de escola nem de posto de saúde. Hoje temos escola e posto de saúde (...). Hoje nós precisamos de escola porque muitas vezes as coisas dos brancos são decididas no papel escrito. Muitos de nós não sabemos ler nem escrever. Talvez por isso a escola seja um caminho que possa manejar todos esses conhecimentos além da escrita e, também, para buscar os nossos direitos (...). (Alexandre Costa, 60 anos. Depoimento gravado na aldeia Cantagalo, no dia 28 de jan.2004. Tradução Marcos Moreira. In: BERGAMASCHI, 2007. p.206)

A Educação Escolar Indígena que temos atualmente é fruto de um processo histórico que passou por diversas etapas, tendo início na colonização do território que hoje é o Brasil, até os dias atuais com bases na colonialidade.

Para compreender melhor os nossos referenciais em relação à Educação Escolar Indígena, é necessário conhecer a história e os princípios dessa modalidade educacional.

Os princípios são: especificidade (uma escola que atenda a especificidade cultural de cada grupo indígena), diferenciação (que tenha formas de se organizar na temporalidade, administrativamente, de construir e transmitir o conhecimento de forma diferenciada das escolas não-indígenas e que a organização, constituição e gestão da mesma tenha relação com

---

<sup>15</sup> Mbya arandu: significa conhecimento guarani mbya

o modo de viver de cada povo), bilíngue ( que contemple nos processos de ensino e aprendizagem as línguas faladas pelo povo que ela atende) e intercultural (que possuam os conhecimentos não só da sociedade ocidental, mas também dos grupos indígenas). Os princípios foram apresentados de maneira simplificada nesse parágrafo, contudo serão desenvolvidos detalhadamente mais adiante.

Estes princípios começam a ganhar voz juridicamente na Constituição de 1988, contudo não podemos esquecer que os pressupostos da especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo são fruto da luta histórica dos povos indígenas por autonomia e autodeterminação. Fruto de diversos enfrentamentos, resistências, insistências e outras tantas formas de resiliência.

Nesse sentido pensar uma Educação Escolar Indígena sob o prisma de uma educação específica, intercultural, diferenciada e bilíngue parece rerepresentar uma tentativa de garantir aos povos indígenas uma ruptura com o processo colonial, dando lugar a uma outra proposta de construção do conhecimento escolar a qual, neste trabalho, compreendemos como uma educação escolar indígena decolonial.

A EEI, em seus princípios normativos, buscou superar um modelo assimilacionista, homogeneizador, etnocêntrico e eurocêntrico, construindo uma proposta de diálogo com as diferenças que respeitasse a diversidade dos povos indígenas no Brasil,

A partir dos estudos de Ferreira (2001, p.71-111) e D'Angelis (2005), analisamos o processo histórico da EEI. Utilizaremos a proposta de periodização de D'Angelis, contudo as informações contidas no texto são retiradas dos dois autores. Sabemos que essa divisão em períodos não é estanque, não há linearidade no processo histórico da Educação Escolar Indígena, pois ainda existem, por exemplo, escolas religiosas para os indígenas que pretendem catequizá-los, tal qual como existiram nos primeiros anos da colonização do Brasil. Estas fases descritas nos auxiliam a entender melhor de onde partimos e onde chegamos na normatização legal que reflete muito mais desejos do que práticas concretas de um projeto de Educação Escolar Indígena.

A divisão histórica conta com três períodos e cinco fases distintas no processo de construção histórico de uma Educação Escolar Indígena que estaria assim disposto:

- Primeiro período: “ A Escola da Catequese” (1549-1759/67);

- Segundo período: “As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório” (séc. XVIII a XX), dividido em : “Fases Pombalina” (metade do século XVIII a metade do século XIX) e “O Império, a Primeira República e Ditaduras” ( meados do século XIX a meados do século XX)
- Terceiro período: “ O Ensino Bilíngue” (Final de 1960 ao século XXI), dividido em: “ A FUNAI, o SIL e a Educação Bilíngue” e “O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas” (final da década de 1970, até século XXI).

A primeira fase, “A Escola da Catequese”, seria a da chegada do europeu no território que hoje se chama Brasil até 1759/67, data da expulsão dos Jesuítas. Nesse período, havia um projeto de escolarização para os indígenas que estava a cargo da igreja, por meio da Ordem religiosa dos Jesuítas. Esse projeto tinha como objetivo pacificar e incorporar os povos originários à civilização ocidental através da conversão ao cristianismo. A ação da igreja na construção de Missões, aldeamentos e outras investidas tinham por objetivo a conversão religiosa e inseriam, em alguns povos indígenas submetidos à estas práticas, valores das culturas ocidentais. Segundo Ferreira, “por meio da educação escolar, introduziram a língua, a história e os valores da sociedade dominante”. (FERREIRA, 2001, p.73). Aos que não se submetiam a igreja, restava a chamada Guerra Justa, que era a guerra oficializada e autorizada para a captura e escravização dos indígenas que se negavam a aceitar a catequização.

Com a ascensão do Marquês de Pombal ao cargo de Primeiro Ministro do governo português e a expulsão dos Jesuítas do território brasileiro, temos o início do segundo período, chamado: “As primeiras letras e o Projeto Civilizatório”.

Na primeira fase do segundo período, “Fase Pombalina”, temos a criação do Diretório Pombalino, em 1757, que criou um instrumento e espaço físico de controle sobre os povos indígenas chamado Vila Pombalina, no qual se processaria a integração do indígena das missões ao mundo colonial. Havia um conjunto de instruções, normas para serem seguidas nessas vilas com objetivo de transformar o indígena das missões e até os aldeados num grupo econômica e socialmente controlados para serem utilizados como mão-de-obra , força de trabalho para o projeto colonial. Em todas as povoações, haveria duas escolas públicas: uma para meninos e outra para meninas, nelas se aprenderia a ler, escrever e contar e a religião

cristã. Na escola de meninas, ainda estaria incluído o aprendizado de tarefas tidas como “necessárias” às mulheres, tais como : fiar, fazer renda, culinária, dentre outros.

Nesse Diretório também foi proibida a língua geral, o obrigatório uso do vernáculo, incentivo ao intercasamento, abolição das distinções formais entre índios e brancos e as aldeias missionárias foram transformadas em vilas e povoações coloniais portuguesas (NETO, 1988). As medidas desse Diretório fracassaram e foram revogadas em 1798, contudo parece que em alguns lugares foram mantidas de forma oficiosa.

Os indígenas que viveram nessas vilas, com o fim do Diretório, foram vendidos e o dinheiro arrecadado, destinado ao Tesouro da Província e os que não tinham estabelecimento próprio e nem trabalho foram compelidos a trabalhar. Nobre (2005) destaca que os resultados dessa política foram a: “liquidação do patrimônio indígena, publicação de cartas régias que mantêm a política de servidão indígena, os descimentos<sup>16</sup> e o recrutamento militar de indígenas” (NOBRE, 2005, p.46)

A segunda fase desse período — “O Império, Primeira República e Ditaduras — teve durante o Império como principal medida o Decreto nº426, que regulamenta acerca das missões de catequeses e civilização dos índios. Nele é criado o cargo de Diretor Geral dos índios em cada província e de um diretor em cada aldeia. Aos diretores, caberia o dever de criarem escolas onde os missionários não conseguissem realizar o empreendimento de ensinar a ler e escrever e também estabelecer nessas aldeias oficinas de artes mecânicas.

Na Primeira República, temos como ponto de destaque a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1910. Nesse período, admite-se a utilização da língua nativa nas escolas, mas o modelo escolar é muito parecido com o das escolas rurais, visando inserir o indígena na sociedade brasileira enquanto cidadão e trabalhador rural. Desta maneira, “o menor peso atribuído ao ensino religioso nas escolas missionárias foi compensado, porém, por maior ênfase no trabalho agrícola e doméstico, com vista à integração dos índios à sociedade

---

<sup>16</sup> Descimentos – eram expedições, em princípio não militares, realizadas por missionários, com o objetivo de convencer os índios que “descessem” de suas aldeias de origem para viverem em novos aldeamentos especialmente criados para esse fim, pelos portugueses, nas proximidades dos núcleos coloniais. Esses aldeamentos missionários, chamados também de “aldeias de repartição”, estavam integrados ao sistema colonial, funcionando como uma espécie de “armazém” onde os índios, uma vez descidos eram estocados. Depois de catequizados, eram alugados e distribuídos – repartidos – entre os colonos, os missionários e o serviço real da Coroa Portuguesa, para quem deviam obrigatoriamente trabalhar em troca de um pagamento, por um determinado período – que variou de dois a seis meses – findo o qual deveriam ser devolvidos à aldeia. (FREIRE; MALHEIROS, 1997, p. 47)

nacional”. (FERREIRA, 2001, p.75)

No final desse período e início do próximo (“O Ensino Bilíngue”), houve a extinção do SPI e a criação da Funai, em 1967, e com isso algumas mudanças no projeto educacional foram realizadas. Temos início a primeira fase do terceiro período, a qual chamamos de: “A FUNAI, o SIL e a educação bilíngue de transição”.

Nesse momento, temos o estabelecimento do Estatuto do Índio (Lei 6001/73), que institui o bilinguismo como uma premissa na EEI. Eles apontavam o bilinguismo como forma de “respeitar os valores tribais” (FUNAI, 1972b, p.12, apud CHUNHA, 1990, p.96, apud FERREIRA, 2001, p. 75). Desta forma, buscava-se efetivar as deliberações da Conferência de Genebra<sup>17</sup> que preconizava que a alfabetização dos indígenas fosse realizada na língua do grupo a que pertenciam.

Contrariando o discurso, o bilinguismo adotado nesse momento foi usado como um mecanismo para garantir os interesses do Estado brasileiro e não para manutenção da língua e cultura indígena como pode parecer num primeiro momento, pois era usado o que chamamos de bilinguismo de transição, que é: “uma estratégia de política linguística utilizada para imposição de uma língua nacional majoritária e subjulgação das línguas maternas minoritárias” (NOBRE, 2005, p. 47) fazendo com que “a língua minoritária é usada apenas inicialmente para depois ser completamente substituída pela língua majoritária” (NOBRE, 2009, P.17)

Esse ensino bilíngue foi majoritariamente ofertado e organizado através do convênio entre FUNAI e o SIL (*Summer Institut of Linguistics*), uma instituição de caráter religioso e missionário, presente no Brasil desde 1959. As cartilhas e propostas pedagógicas do SIL conjugavam linguística e proselitismo religioso atreladas a uma política de integração promovida e estimulada pelo Estado brasileiro. A Educação oferecida pelo SIL,

daria toda aparência de respeito a diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bi cultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios a sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas. (FERREIRA, 2001, p.77)

O currículo e metodologias dessas escolas eram concebidos a partir da realidade não

---

<sup>17</sup> Conferência da ONU sobre direitos dos povos indígenas e tradicionais.

indígena, uma realidade alheia a sua cultura e identidade, que não respeitava e valoriza seus modos de vida e produção de conhecimento. Era uma proposta educativa que na verdade visava a integração, assimilação dos povos indígenas. Novamente é uma educação *para* o índio e não uma educação do índio (MELIÁ, 1979), uma educação para integração à sociedade ocidental.

Segundo Gersen Baniwa, em uma vídeo-aula, esses dois momentos iniciais da história da educação escolar indígena foram “momentos nos quais a escola matava os indígenas, não literalmente, mas matavam à medida que pretendiam retirar deles sua identidade e incorporá-los a cultura nacional ocidentalizada<sup>18</sup>”.

A segunda fase do terceiro período, “O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas”, se desenrola entre o final da década de 1970, ainda no período da ditadura militar. Nessa fase, temos a formação de organizações indigenistas não governamentais (Universidades, OPAN, CIMI, CEDI, CTI e outros) e dos movimentos indígenas que culminou na criação da União das Nações Indígenas (UNID, hoje UNI), em 1980. Com isso, os movimentos indígenas ganham força e se articulam nacionalmente buscando soluções para os problemas em comum entre os povos e aos diferentes povos, dentre eles, a educação escolar. (HENRIQUES; GESTEIRA; GRILLO; CHAMUSCA, 2007).

Nessa fase, encontramos alguns projetos alternativos para educação escolar indígena, como experiências marcadas por referenciais de respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, metodologias e materiais didáticos específicos, entre outras especificidades que indicaram a preocupação por uma escola indígena. Em todo Brasil, diversos encontros e conferências que tinham como objetivo discutir e formular novas propostas pedagógicas, dentre eles o I Encontro Nacional de Educação Indígena promovido pela CPI/SP, os encontros de educação indígena realizados pela OPAN e diversos outros encontros, seminários, congressos e formações que foram delineando a proposta de EEI e dando escopo teórico para a formulação da legislação vigente.

---

<sup>18</sup> Vídeo aula: Desafios da Educação Escolar Indígena, do curso de aperfeiçoamento: Gestão Etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena, sediado no Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced)/Departamento de Antropologia - Museu Nacional, UFRJ, oferecido de dezembro de 2014 a agosto de 2015, segundo o catálogo de cursos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), Ministério da Educação, para a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais de Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM) -configuração dada pela Portaria MEC nº 1328/2011.

A partir da discussão e das propostas geradas na fase anterior, no final da década de 1980, marcadas pela redemocratização e a constituinte, temos uma quarta fase, a contemporânea, na qual as propostas da fase anterior foram de certa forma incorporadas à legislação e diversas conquistas no campo do direito à educação foram implementadas.

As discussões que deram subsídios para a formulação das legislações continuaram a ser desenvolvidas em encontros promovidos em articulação das organizações indigenistas, Universidades, Governo Federal e movimento indígena organizado a nível regional e nacional. O que podemos perceber por meio dos relatos de muitos destes encontros é que “o direito à educação diferenciada e específica tem sido uma das principais bandeiras do movimento indígena, dentro dos ideais da autodeterminação.” (FERREIRA, 2001, p.101).

Esta realidade pode ser percebida em um destes relatos, o do I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima em 1988, que definiu em seu documento final:

o tipo de escola reivindicada pelos professores: bilíngue; voltada à cultura de cada povo; tradicional (ligada as tradições de cada povo); conscientizadora (tendo em vista autodeterminação); defesa dos direitos indígenas; avaliada pela própria comunidade; e regulamentada em nível de lei federal. (FERREIRA, 2001, p.107).

Na atual fase, o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 assegura aos povos indígenas o processo de escolarização em sua língua materna, e o artigo 231 garante a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Esses artigos amparam a discussão sobre uma EEI específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

No decreto 26/1991, a EEI deixa de ser responsabilidade da FUNAI e passa para o Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Com a EEI sendo responsabilidade do MEC em parceria com o Ministério da Justiça, estabeleceu-se a Portaria Interministerial – MJ e MEC nº559 de fev. /1991 que define sob quais princípios e orientações organizacionais a EEI deveria ser gerida. Esse decreto representou uma resposta aos anseios do movimento indígena e indigenista e, de certa forma, iniciou uma nova fase nesse processo de escolarização implementado pelo Estado, que parece superar a postura assimilacionista para uma outra, de respeito e valorização da diversidade:

reivindicamos todos os grupos indígenas hoje, uma escolarização formal

com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçada suas especificidades culturais; que a Constituição de 1988, especialmente através do §2º do artigo 210, garante ao índio esse direito; que com tais conquistas as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino e aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico que o objetivo dessa ação intergovernamental é garantir que as ações educacionais destinadas as populações indígenas fundamentam-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, língua, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber. (BRASIL. DP nº 26. 1991)

Em 1993, o MEC cria o comitê de EEI para possibilitar a participação de diversos segmentos envolvidos com a questão indígena para discutir orientações para os sistemas de ensino. Esse comitê foi composto pelo MEC, Conselho de secretários de educação, universidades, associação brasileira de antropologia, associação brasileira de linguística, FUNAI, ONG's e representantes indígenas, e posteriormente cria o parecer nº 14/1999 Resolução CNE nº03/1999 com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e a as orientações para o funcionamento das escolas indígenas.

Com muitas limitações e abarcando uma diversidade de demandas, em 2004, há criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), através do decreto presidencial nº 5159/2004. A criação dessa Secretaria visou dar movimento, agilidade e organização as políticas públicas para a diversidade no país.

Outro importante acontecimento, embora tardio, foi a promulgação da Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais, por meio do DP nº 5051/2004. Essa Convenção garantiu aos povos indígenas o direito a consulta em qualquer decisão que os afete diretamente e estabeleceu os critérios para que seja realizada essa consulta.

Instituindo uma nova base política e administrativa de planejamento gestão das políticas públicas para a EEI, são criados, em 2009, os Etnoterritórios Educacionais por meio do DP nº 6861/2009. Com a criação dos Etnoterritórios, o atendimento da EEI ganha uma nova possibilidade de organização, não a partir das fronteiras de cada estado e/ou município, mas sim dentro de um espaço determinado pelas questões socioculturais dos povos indígenas. Os etnoterritórios parecem instituir uma nova forma de gerenciamento e organização da política pública de EEI, mais participativa e autônoma para os povos indígenas. Contudo, na

prática, ainda há muitos entraves para que os etnoterritórios educacionais sejam implementados e a área que abrange o Rio de Janeiro ainda está em consulta, não havendo ainda hoje (2016) um plano de gestão etnoterritorial no Estado.

Também em 2009, a Primeira Conferência de Educação Escolar Indígena definiu vários princípios que deveriam “sulear” esse modelo de educação. Nas resoluções da conferência, percebemos a manutenção de alguns princípios já expostos desde 1991, tais como:

o sistema próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere a questão curricular e o calendário diferenciado, que definam normas específicas que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas. (CONEEI, 1991, p.4)

Em 2012 são elaboradas as diretrizes curriculares nacionais para a EEI na Educação Básica através do Parecer CNE/CEB nº13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012.

Apesar de todas as conquistas listadas acima no que concerne a legislação para a Educação Escolar Indígena, percebemos que na prática a realidade é bem diversa. São muitos os desafios a serem superados para que as leis sejam cumpridas, principalmente no estado do Rio de Janeiro, em que apenas no ano de 2015 foram implementados os Anos Finais do Ensino Fundamental, e onde ainda não há sequer a categoria de professor indígena instituída no sistema de ensino, deixando os professores indígenas numa situação precarizada de contratação de trabalho e de continuidade no exercício de funções na escola, dentre tantos outros problemas que discorreremos posteriormente.

Dentro do que pudemos observar sobre os princípios de uma escolarização indígena, não podemos perder de vista os seus pressupostos básicos: uma escola com caráter comunitário, específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e ou multilíngue.

Enquanto escola de caráter comunitário, a escola indígena precisa atender os anseios e projetos de futuro das comunidades indígenas com a participação efetiva das mesmas, apesar dos limites e tensões de uma educação escolar para os indígenas, pois como afirma Arguello:

a escola indígena é a mesma escola que o branco pensou para ele. Esta

escola possuirá, então, muitos defeitos que possui a escola do branco, a que está ligada geneticamente, alguns suavizados pela diferenciação. A escola do branco prestigia o pensamento cartesiano, o reducionismo mecanicista, a disciplinaridade, traz implícita a ideia ou princípios do progresso, a escrita, o cálculo, a teoria, o acumulo, o consumismo, a competição e apesar de propiciar a utilização dos meios globais de informação, ignora seu entorno imediato, ignora o conteúdo cultural dos seus alunos e familiares e tende a uma padronização estéril. (ARGUELLO, 2002. p.93)

Porém acreditamos que, mesmo com todas as dificuldades trazidas pela própria gênese da escola, é possível pensar e tentar construir uma escola indígena específica e diferenciada, na qual se respeite e valorize a cultura, a identidade, a língua dos povos indígenas, em que os modos de vida, as tradições, a construção dos saberes e a forma como transmiti-los sejam condutoras do processo. Uma escola que tenha as características culturais, o modo de ser do povo que ela atende, distanciando-se um pouco dos modelos homogeneizantes e eurocêntricos da escola do não-índio. Uma escola como Meliá (1979) afirmou: *do índio e não mais para o índio*.

A interculturalidade aparece dessa forma como um instrumento potencializador dessa escola, já que ela pressupõe o diálogo entre as culturas, intercâmbio positivo e enriquecedor entre as diversas sociedades sem que uma se sobreponha a outra. Dessa maneira, o saber do índio e o saber do não-índio estariam presentes.

Na I CONEEI, a interculturalidade é apresentada como uma estratégia dos povos indígenas:

a escola indígena, em uma perspectiva intercultural, faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve trabalhar temas e projetos ligados a seus projetos de vida à proteção da Terra Indígena e dos recursos naturais e deve dialogar com outros saberes (CONEEI, 1991, p.6)

Pensamos que para atender a estratégia apontada na I CONEEI a interculturalidade da qual falamos seja uma interculturalidade crítica (WALSH, 2005), ou seja, que questione o poder político e o modelo social vigente, uma interculturalidade que seja “prática política e contra resposta a geopolítica hegemônica, monocultural e mono racial do conhecimento, ferramenta, estratégia e manifestação de uma maneira “outra” de pensar e atuar”. A interculturalidade como “processo e projeto intelectual e político dirigido a construção de modos outros de poder, saber e ser<sup>19</sup>” (WALSH, 2005, p.8-9)

<sup>19</sup> Tradução da autora.

Nessa perspectiva, torna-se importante que os professores não ensinem apenas conteúdos ditos universais produzidos pela sociedade ocidental, com padrões ocidentais de saber científico, mas que introduzam, na escola, conteúdos próprios da cultura necessários a produção/reprodução da vida daquele determinado povo, onde se valorize e reafirme os saberes de cada grupo indígena levando ao questionamento e ao fim da colonialidade do ser, poder e saber.

Os conteúdos ditos universais que pretendem-se trabalhar na escola indígena devem ser escolhidos a partir de um viés crítico para que os mesmos façam sentido e não sirvam como conteúdos alegóricos, sem nenhuma relação com a realidade que vivem esses povos, em que só auxiliem no processo histórico de colonialidade do poder, do ser e dos saberes indígenas. As perguntas para que e por que ensinar determinados conteúdos devem ser uma constante na construção curricular.

Dessa maneira, acreditamos que a educação escolar intercultural crítica possa possibilitar:

uma escola que incorpore o saber dos anciãos, as características da educação indígena ancestral, integrada a comunidade e que resgate da escola do branco, os saberes necessários ao seu *empowerment* e a prática da educação libertadora. (ARGUELLO, 2003, p.92).

No que tange ao bilinguismo, as resoluções da I CONEEI sinalizam a “oficialização das línguas indígenas no currículo das escolas indígenas em todas as etapas, níveis e modalidades, conforme a realidade linguística de cada povo.” (CONEEI, 1991, p.6).

O ensino da língua materna também é um elemento fundamental para manutenção da cultura, da língua, no qual o saber é produzido dentro da lógica cultural e linguística de determinado povo. Segundo Mignolo (2005), houve uma violência epistêmica à medida que durante muitos anos os povos indígenas foram impedidos de utilizarem suas línguas maternas. Afinal, a língua é um constructo cultural e a partir dela se organizam, constroem e transmitem os saberes produzidos por determinado povo.

Apesar desta realidade e de sabermos que a língua portuguesa foi instituída a partir de um processo de dominação, o português também foi ressignificado e utilizado, de certa forma, como instrumento de diálogo intercultural e luta para os povos indígenas, afinal ao discutir estratégias de luta no movimento indígena com as mais diversas etnias e a conquista de

direitos com a sociedade envolvente, a língua oficial ainda é o português. Sendo assim, a apropriação da língua portuguesa atualmente, sem que ele substitua a língua materna, tem de ser visto como um instrumento de luta e não de subordinação.

Ao trabalhar com a língua portuguesa na escola, devemos fazê-lo de maneira que essa não substitua a língua materna, nesse sentido é necessário valorizar e utilizar a língua materna em todos os momentos da vida escolar.

A valorização e utilização da língua materna serve tanto como forma de construir conhecimento a partir de seu próprio referencial linguístico, como estratégia de manutenção da língua e, portanto, da cultura do grupo indígena.

Nesse caso, a escola indígena, de acordo com a realidade linguística de cada povo, deverá se constituir como bilíngue, sendo ensinado tanto a língua materna como o português.

Quando falamos da especificidade e diferenciação estamos levando em consideração a diversidade de povos indígenas presentes no território brasileiro. São 305 povos diferentes, falantes de mais de 274 línguas distintas. Cada povo possui sua cultura, seu modo de ser, sua história e construção do conhecimento que devem estar presentes no projeto de educação escolar destes povos.

A diferenciação é a garantia que essa história, cultura, modo de ser, produção de conhecimento seja parte do currículo das escolas indígenas e possam ser conteúdos presentes cotidianamente nas salas de aula. Segundo o Parecer 14/1999 do Conselho Nacional de Educação:

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados por meio do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve e sob a orientação desta última. (BRASIL,CNE. Parecer n.14/1999)

Verificamos isso na fala da professora indígena Guarani, Sandra Benites:

o nosso jeito de transmitir nossos saberes e ensiná-los é algo especial para nós. Está ligado ao nosso modo de ser Guarani, o nosso modo de educar nossas crianças, ou seja, a pedagogia guarani é da oralidade. Temos nossos processos próprios de ensino e aprendizagem. Esses são poucos valorizados nas escolas que funcionam nos orerekoa. ( BENITES, 2015, P.26)

Dessa maneira, analisar o que os professores pensam sobre interculturalidade, diferenciação, especificidade, bilinguismo e entender a proposta curricular e sua construção são caminhos para entendermos como a política de EEI do Rio de Janeiro vem sendo construída.

Lembramos que um dos maiores responsáveis pela implementação dessa pedagogia, desse currículo é o professor. Nesse sentido, apontamos o Parecer 14/1999 do Conselho Nacional de Educação, que diz fazer-se necessário que os profissionais atuantes nas escolas sejam preferencialmente indígenas, pois nesse caso há identidade cultural, garantindo assim o trabalho pedagógico que inclua a especificidade cultural de cada grupo. Caso isso não seja possível, os professores não indígenas devem ser pessoas que “tenham conhecimento suficiente da realidade sociocultural das comunidades indígenas e sejam capazes de organizar currículos que integrem áreas de conhecimento da vida cidadã indígena e não-indígena” (BRASIL, 1999/Parecer n. 14, p.19).

Lembramos que os pressupostos de uma EEI específica, diferenciada, intercultural e bilíngue são uma demanda dos povos indígenas Guarani Mbya do Rio de Janeiro. Eles ratificaram essa demanda na I Conferência de Políticas Públicas Indigenistas, na etapa realizada no Rio de Janeiro, aldeia Sapukai em julho de 2015.

Benites nos aponta que “para que nossas escolas existentes nos *tekoa* guarani sejam de fato nossa – Guarani- é preciso que elas incorporem a nossa educação tradicional e seja mais um espaço/lugar – entre os nossos – de fortalecimento do *nhandereko*.” (BENITES, 2015, p.27). São muitos os desafios para que se possa construir uma política pública séria e comprometida com os princípios legais de uma EEI e das necessidades e vontades das comunidades indígenas.

D'Angelis nos aponta os seguintes questionamentos:

Será que as escolas que temos atualmente nas aldeias são de fato escolas indígenas? São escolas que respeitam e valorizam os modos de vida, a cultura dos povos indígenas, que trabalham numa perspectiva comunitária e de acordo com o projeto de futuro daqueles povos? Que seguem de fato as premissas desejadas pelo povo que atendem? Ou são escolas em território indígena? Escolas que reproduzem a escola do não-indígena dentro de espaços indígenas, escolas embaixadas que não respeitam e muito menos valorizam os modos de ser e construir saber dos povos indígenas?

(D'ANGELIS, 1999, s/p ).

Cabe a nós, quando atuamos nesses espaços, não nos esquecermos e refletirmos sobre os questionamentos de D'Angelis para não recairmos nos equívocos do passado e numa proposta educacional colonizadora.

## **2.2- O povo Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro e a Educação Escolar Indígena.**

Para iniciarmos a discussão sobre o processo de escolarização do povo Guarani no Rio de Janeiro, precisamos entender primeiro um pouco sobre a cultura desse povo, que sempre contou com processos próprios de educação para formação da pessoa guarani, mas nem sempre teve a instituição escolar. Antes de pensarmos no porquê e para que os Guarani reivindicarem a educação escolar, precisamos nos atentar a sua cultura e seus modos próprios de construir e transmitir conhecimentos, valores e comportamentos que os tornam Guarani Mbya. Conhecer um pouco da cultura e do *nhandereko* (modo de vida) Guarani Mbya também nos auxilia a perceber o que pretendem e como a educação escolar guarani deve/pode se constituir. Nesse sentido, também se faz conhecer um pouco da trajetória dos guarani mbyá até o Estado do Rio de Janeiro, sendo assim, antes de iniciarmos a discussão sobre o processo de escolarização indígena no Rio de Janeiro, vamos abordar um pouco da cultura e história do povo Guarani Mbya no Estado.

### **2.2.1. Os Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro**

Os Guarani Mbya são um povo dentre os 305 povos indígenas, que falam de 274 línguas<sup>20</sup> diferentes que o Brasil possui. No Brasil, eles são ao todo mais de oitocentos mil indígenas, representando cerca de 0,5% da população brasileira. Os povos indígenas vivem em todo o território nacional e possuem quatrocentas e sessenta e duas Terras Indígenas demarcadas, fora as que estão ocupadas sem demarcação e os indígenas que vivem em contexto urbano. (FUNAI, 2008, versão digital).

Dentro do estado do Rio de Janeiro, temos conhecimento de que além do povo

---

<sup>20</sup> Instituto Sócio Ambiental. <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/povos-indigenas>. Acesso em 12 mai. 2016

Guarani Mbyá, que vivem nos municípios de Angra, Maricá e Paraty, temos um grupo de Pataxó (provenientes do Sul da Bahia), recentemente aldeados no município de Paraty e uma aldeia urbana multiétnica na cidade do Rio de Janeiro, a Aldeia Maracanã. Há também diversos indígenas das mais diferentes etnias vivendo desaldeados e em contexto urbano por todo o estado.

A população Guarani, que vive no Brasil, está dividida em três subgrupos: Mbya, Kaiowá e Nhandevá. Estes povos ocupam uma vasta área do território brasileiro, que vai desde a região Sudeste ao Sul do país, ainda se estendendo a outros países da América do Sul.

Segundo dados do Instituto sócio ambiental<sup>21</sup> (ISA), estima-se que a população guarani seja de 57.923 pessoas no Brasil, habitando os estados do MS, SP, PR, RS, RJ, ES, PA, SC, TO e também em países como Paraguai (41.200 pessoas), Argentina (6.500) e Bolívia (78.359). No Rio de Janeiro, existem sete aldeias, conforme podemos visualizar no quadro<sup>22</sup> abaixo:

**Quadro 1 - Aldeias Indígenas Guarani no Rio de Janeiro em 2015**


\*Segundo dados do ISA (Instituto Sócio Ambiental - <http://pib.socioambiental.org/pt>)

\*\* Segundo informação oral dos moradores da comunidade em Etapa Local de Conferência Indigenista – 2015

\*\*\* Segundo dados da Prefeitura Municipal de Maricá 2015 ( )

O povo guarani é conhecido por ser um povo religioso. Na sua etnografia sempre são apresentadas sua religiosidade, a mobilidade e a relação com as crianças e mais velhos como traços marcantes, que os identificam e definem como Guarani.

Alguns autores relacionam parte da religiosidade guarani atual ao impacto e influência das Missões religiosas do período colonial brasileiro, o que os Guarani atuais negam. Independentemente de ser uma influência ou não das Missões, o fato dos guaranis serem um povo muito religioso, e que tem na religiosidade a centralidade do seu modo de ser,

<sup>21</sup> Instituto Sócio Ambiental 2015 (<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya>)

<sup>22</sup> ZEPHIRO & MARTINS, 2016. In: *Revista Periferias*. Acessado em dez. de 2016.

e de como se relacionam com os outros e com o mundo, é um fato apontado pelos mais diversos pesquisadores, tais como Clastres (1990,2012), Helene Clastres (2007) Shaden (1962), Niumenjadu (1987), Ladeira (2007), dentre outros. Até hoje são um povo que tem orgulho de manter sua religiosidade tradicional e muitos aspectos da sua vida são guiados pelos preceitos religiosos. A casa de reza, a *Opy*, e os mais sábios-velhos, os *xeramoi*, são o núcleo da educação e aprendizado do ser guarani.

Há uma relação de cuidado e valorização das crianças por elas representarem uma mensagem divina de boas novas, de vida que recomeça e se recria. Essas crianças aprendem no contato, no convívio com os mais velhos, a partir da imitação, experimentação e autonomia. São estimuladas a tentar e quase nunca são repreendidas por errarem ou exercerem sua autonomia. A educação da criança não se dá no âmbito da família nuclear, mas da família extensa (*Joapygua*) com o qual ela interage com diversas pessoas e aprende com cada uma delas: os tios/tias, primos/primas, avós/avôs, irmãos/irmãs mais velhos, etc. Enfim, todos são corresponsáveis por tornarem aquela criança feliz e com mais vontade de ficar na terra.

Os guarani são um povo que historicamente tem grande mobilidade e ela ajuda a construir a pessoa guarani. Há séculos atrás caminhavam em busca da Terra sem males (Ladeira, 1992; Nimuendju, 1987), um local desejado que ficaria a leste, em direção ao mar. Os profetas guarani, os Karai, levavam os guarani em caminhadas em busca desse local sagrado, onde tudo seria bom. Durante muitos séculos aldeias e mais aldeias foram formadas nessas caminhadas em busca da *Yvy Marã e'y* (Terra sem mal).

Nos estudos de Pissolato (2004), percebemos que essa mobilidade se mantém na atualidade, contudo a autora nos fornece explicações diferentes para que essa mobilidade ocorra. Ela aponta que a atual mobilidade atende a dois movimentos: a circulação de pessoas entre aldeias e o deslocamento de grupos para formação de novas localidades. Essa mobilidade atualiza a rede de parentesco e de alianças entre aldeias através do casamento. O movimento, o deslocar-se faz com que a pessoa guarani se torne alegre e mantenha-se viva. (PISSOLATO, 2004, p.73)

Segundo Pissolato (2007), há uma grande preocupação entre os guarani em fazer a vida durar e isso está ligado intrinsecamente a ser feliz, estar feliz no mundo. O cuidado e preocupação com as crianças para que suas almas/espíritos não desejem ir embora desse

mundo, que elas queiram ficar; o respeito e a escuta para aprender com os mais velhos, os xeramoi; as relações e andanças para visitar os parentes, tudo isso é muito importante para os Guarani. Foram os processos de mobilidade, migração que trouxeram os Guarani para o estado do Rio de Janeiro.

A instalação de áreas Mbya no estado do Rio de Janeiro faz parte de um movimento de deslocamento de grupos Mbya a partir de estados do sul do Brasil, Argentina e Paraguai, em direção a diversos pontos da Serra do Mar no Sudeste, movimento que tem início no século XIX, mas se intensifica nos anos de 1980 e 1990, quando diversas terras mbya são demarcadas e homologadas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro (CEDI/PETI, 1990).

Esta ocupação de terras no sudeste por populações indígenas do sul, por causa das migrações tem sido interpretada e muito frequentemente justificada por sua relação com ideais religiosos que orientariam a prática destes grupos: precisamente a busca da Terra sem Mal, situada a "leste" ou "além mar" nos relatos míticos (LADEIRA, 1992 e CLASTRES, 1978), contudo como já observamos, Pissolato (2007) compreende que além da questão religiosa o elemento da mobilidade como uma característica cultural da constituição da pessoa guarani. Ela aponta que essa vinda dos Guarani para o Sudeste pode ter relação com um processo de reterritorialização.

Segundo Nobre (2006), há Guarani no Sudeste desde 1835, tomando de relatos de Nimuendaju (1978), contudo só chegam ao litoral no início do século XX. No Rio de Janeiro, há relatos de pequenos grupos de Guarani desde a década de 1950 vindo do estado de São Paulo, da região de Rio Silveira e que depois partiram para o Espírito Santo, onde fundaram a aldeia de Boa Esperança (PISSOLATO, 2007). Nesse período, ocuparam o Bracuhy/Angra e Parati Mirim/Parati. A aldeia de Araponga foi ocupada desde a década de 1970 por famílias dissidentes do Bracuhy (PISSOLATO, 2007).

Desde então, as matas do Bracuhy e o rio Parati (Parati-mirim) viraram referências para os Guarani que vem para a região, contudo só a partir da década de 1980 que essa migração se intensifica.

Primeiro veio um grande grupo da Ilha da Cotinha, Paraná para o Bracuhy sob a liderança do Seu João da Silva, Wera Mirim, cacique da aldeia Sapukai (falecido em 2016). No mesmo período, a aldeia de Parati Mirim é reestabelecida, pois ela havia se esvaziado devido a conflitos de terras com posseiros da região. (PISSOLATO, 2007)

A aldeia de Rio Pequeno e Mamangá foram formadas há menos tempo. A primeira foi por um grupo Guarani Nhandeva vindo do Mato Grosso e a segunda por uma família dissidente de Parati Mirim.

A aldeia de Maricá, Ka'aguy Hovy Porã (Bela Mata Verde), foi formada há poucos anos (2013) por uma família dissidente de Paraty Mirim. Foram primeiro para Camboinhas/Niterói, chegaram lá por volta dos anos 2000, de onde acabaram retirando-se devido a muitos conflitos de terra por conta da especulação imobiliária, que levou inclusive a um incêndio criminoso na aldeia. Devido aos problemas para se manterem no local por conta dos conflitos e por dificuldades de manterem o nhandereko (não havia rio, matas e outros elementos importantes para o modo de ser guarani), acabaram mudando-se para Maricá, lugar no qual conseguiram uma terra através da intermediação da Prefeitura Municipal de Maricá.

A aldeia de Itaipuaxu, em Maricá, foi formada por uma família extensa que migrou do Espírito Santo para a região no ano de 2014. A terra foi doada aos Guarani pelo antigo proprietário, pois a mesma está localizada dentro de uma área de proteção ambiental.

As aldeias do Bracuhy/Angra, Parati Mirim/Parati e Araponga/Parati tem suas terras demarcadas e homologadas desde os anos de 1995 e 1996 respectivamente. As demais aldeias não são demarcadas enquanto Terra Indígena.

Destas aldeias apresentadas acima, a Aldeia Sapukai possui um colégio estadual com três salas de extensão: na Aldeia de Itaxi, Araponga e Rio Pequeno. As aldeias de Maricá são atendidas pela rede municipal de forma ainda muito precária e sem construção de um prédio escolar.

### **2.2.2- Os Guarani Mbya e a escola**

A discussão sobre a necessidade de uma escola tem início junto ao processo demarcatório da aldeia mais antiga, Sapukai. Foram os próprios guarani os protagonistas da construção de uma escola comunitária nas aldeias, sem a intervenção estatal. Esse projeto foi sendo alterado com o tempo, contudo desde a criação da escola percebemos nos documentos<sup>23</sup> elaborados na escola, que estes estavam alinhados aos princípios de uma educação escolar

---

<sup>23</sup> Os documentos aos quais fazemos referência são o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Estadual Karai Kuery Renda no momento de sua criação, quando cita a história da Escola Comunitária Kyringue Yvoty e a ata da assembleia de fundação da Escola Indígena Estadual Karai Kuery Renda.

indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Em outubro de 1985, segundo Borges (2000) e também no texto introdutório do Projeto Político Pedagógico da escola indígena, as aulas na aldeia Sapukai começaram embaixo de um pé de maracujá, onde Algemiro Silva Karai Mirim, reunia as crianças para ensinar. Muito antes da existência de um prédio escolar, o processo de escolarização foi iniciado pelos e com os Guarani.

Depois de algum tempo, na década de 1990, houve a construção de um prédio escolar para o funcionamento de uma escola comunitária na aldeia Sapukai, a construção foi realizada com recursos da prefeitura municipal de Angra dos Reis, por meio de um projeto pontual de alfabetização de adultos na aldeia e também com auxílio do CIMI (Centro Indigenista Missionário). A mão-de-obra para a construção foi da própria comunidade, em regime de mutirão. Assim ergueu-se, na época, a escola Escola Indígena Kyringue Ivotyty.

No mesmo período, aconteciam também atividades educativas sem intervenção estatal nas aldeias de Itaxim (Parati Mirim) e a escola Karai Oca da aldeia de Araponga. Estas ações aconteciam de forma pontual por meio de iniciativas de parceiros, convênios, colaboradores e doações internacionais.



**Imagem 1:** Foto da sala de extensão Tava Mirim, da aldeia de Itaxi, Paraty Mirim. Foto da autora, dez/ 2016.

Acreditamos que a preocupação para que a cultura guarani estivesse presente no espaço escolar existisse desde o início da fundação da escola, podemos perceber isso quando

o professor indígena e liderança comunitária, que iniciou o processo de escolarização na aldeia Sapukai, Algemiro Karai Mirim, foi perguntado por Paulo Borges, em 1997, sobre como eles queriam a escola. A resposta foi: “a nossa escola tem que falar de nossa história, de nossa língua e respeitar a nossa religião e hoje, eu acho que somente o professor indígena, o professor guarani é que pode dar aula em uma escola indígena” (BORGES, 2000, p.17).

Na ata de fundação da Escola Indígena Karai Kuery Renda, há a citação de uma fala de Seu João, cacique e *xeramoí*<sup>24</sup>, da aldeia Sapukai na qual ele afirma que o professor precisa valorizar “a música, a língua guarani, a reza na *Opy*<sup>25</sup>, a alimentação, trabalhando seriamente com a escola e a comunidade”<sup>26</sup>, dessa maneira percebemos que para os próprios guarani é importante a dimensão da cultura indígena também estar presente na escola e não só o conhecimento da cultura ocidental.



**Imagem 2:** Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Rendá. Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, foto da autora, 2013.

<sup>24</sup> Xeramoí – velho sábio, que transmite as tradições, conhecimentos e cultura do povo guarani.

<sup>25</sup> Opy – casa de reza, na qual os guarani praticam sua religião.

<sup>26</sup> Ata da Assembleia de fundação da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, realizada em 07 de julho de 2004 e registrada no cartório do 2º Ofício de Angra dos Reis.



**Imagem 3:** sala de aula do Colégio Indígena Estadual Guarani Karáí Kuery Rendá. Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, foto da autora, 2013.

Após a construção do prédio escolar, foi elaborada pelos educadores e assessores o Projeto Político Pedagógico e a proposta curricular da Escola Indígena Kyringue Ivotyty, em 1996. Segundo Borges (2000), essa proposta carregava uma dualidade: ao mesmo tempo que preconizada a cultura indígena como elemento “suleador<sup>27</sup>” da escola, apresentava diversos elementos tradicionais da escola não-indígena, como a reivindicação da construção do prédio escolar nos moldes das escolas não indígenas, na didática apegada a cartilhas e modelos prontos e conservadores de se ensinar os conteúdos.

Borges (2000) atribuiu isso ao fato da maioria dos educadores da escola terem sido alfabetizados e cursado as escolas do SIL ou das redes municipais/estaduais. Ele afirma que a visão dos educadores guarani em relação a uma nova proposta escolar possuía alguns elementos oriundos de suas experiências históricas com os processos de escolarização não-índio, como a construção do prédio, as cartilhas, didática, conteúdo, mas tudo isso numa “roupagem” mais indígena e com uma preocupação de garantir na escola os saberes indígenas com objetivo de auxiliar na manutenção da cultura e da língua.

No ano de 2003, as escolas foram incorporadas pelo sistema estadual de ensino. Essa decisão foi tomada depois de uma assembleia na qual estavam presentes representantes das aldeias, que até então, já haviam conseguido alguma forma de edificação escolar por meios

<sup>27</sup> Utilizamos o conceito suleador em substituição ao conceito norteador, mais usual, contudo acreditamos que as palavras, os conceitos são dotados de um poder simbólico grande, por isso utilizamos o termo suleador no lugar de norteador pois nossa referencia nessa pesquisa não é o norte, mas o sul. Nos remetendo a Boaventura Santos que aponta que devemos nos orientar pelas Epistemologias do Sul, ou seja, pelas epistemologias dos povos que sofreram o processo de colonização e tiveram seus conhecimentos, suas epistemologias suprimidas, inferiorizadas por um processo de dominação que hierarquizou os conhecimentos.

próprios. Desde então, a escola e suas salas de extensão passaram a ser mantidas e geridas pelo governo do estado do Rio de Janeiro, denominando-se Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda. Sendo que a escola Pólo é na aldeia Sapukai e suas salas de extensão em Parati Mirim e Araponga, posteriormente, também em Rio Pequeno.

Desde a criação das escolas é possível perceber que o projeto inicial de uma escola indígena desejado pelos Guarani se aproxima daquilo que hoje compreendemos também como uma perspectiva de educação escolar intercultural. No texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, assim que foi incorporada pela rede estadual, nos diz: “a comunidade se preocupa em preparar os mais jovens conservando suas tradições, seu modo de ser, mas também buscando meios para que eles saibam enfrentar o mundo não Guarani” (Projeto político pedagógico, p.5). Dessa maneira percebemos a preocupação em ter nessa escola conhecimentos indígenas e não-indígenas, mostrando que uma das bases a se construir é da interculturalidade.

Outros elementos apontados nos objetivos do PPP da escola que nos remetem a uma proposição de educação escolar bilíngue, diferenciada e específica são:

Potencializar o ensino intercultural bilíngue, autônomo que respeita o Nhandereko<sup>28</sup> Guarani e sua visão de mundo, que a comunidade vem desenvolvendo nas aldeias; (...) incentivar e aconselhar as crianças e jovens a valorizar e respeitar o nhanhembo'e<sup>29</sup>; (...) promover o Nhandereko. (Projeto político pedagógico, p.4)

Apesar de todo protagonismo, organização e implementação de um projeto de educação escolar dos Guarani Mbya, desde a fundação das aldeias até os dias atuais, existe apenas um Colégio Estadual Indígena no estado do Rio de Janeiro e suas salas de extensão nas aldeias de Parati conforme já mencionamos. Nas aldeias Ka'aguy Hovy Porã, em Maricá e Itaipuaçu há um projeto de escola em andamento junto à prefeitura municipal.

Lembramos que pela Resolução nº 03/99/CNE/CEB, a Educação Escolar Indígena é uma responsabilidade do estado, porém pode ser realizada em parceria/ colaboração com os municípios e governo federal, numa perspectiva de gestão *etnoterritorializada*.

<sup>28</sup> Nhandereko – modo de ser guarani

<sup>29</sup> Nhanhembo'e – modo próprio de aprender guarani. Tem origem na palavra: Nhembo'e 1. Estudar (algo): ipara va'e re oronhembo'e estamos estudando o que está escrito. 2. Treinar-se. 3. Prestar culto, orar, rezar: nhanhembo'e ke Nhanderuete pe vamos prestar culto (orar, rezar) a Deus. (Dooley, 2013)

Em todos esses anos não foram feitas novas construções e nem melhorias em nenhuma sala de aula por iniciativa estatal, os prédios se encontram com a mesma estrutura de quando foram feitos pelos Guarani e colaboradores, apenas pequenos reparos e obras de manutenção foram realizadas por iniciativas da gestão da escola junto à comunidade e colaboradores externos.

Ofereceu-se, até o ano de 2015, apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Somente com intervenção do Ministério Público, e por ações na justiça e reivindicações dos povos indígenas Guarani Mbya do Rio de Janeiro, que no referido ano foi ampliada a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental. Contudo, nenhuma obra de ampliação dos prédios, para que atendessem ao aumento de turmas e demanda na escola realizou-se.

No ano de 2015, a escola foi transformada em Colégio para que pudesse oferecer o Ensino Médio com a modalidade de Formação de Professores, uma antiga reivindicação dos Guarani para que possam ter professores formados para atuarem nas escolas das aldeias. Os poucos professores formados tiveram que sair do Rio de Janeiro e viajar até o Sul do país para que pudessem concluir o Ensino Médio num projeto do governo federal chamado Protocolo Guarani. Apesar da transformação da escola em colégio, até a escrita deste texto, o Ensino Médio não foi ofertado aos Guarani do Rio de Janeiro, ou seja, até o ano de 2017 os povos indígenas do Rio de Janeiro não tiveram direito à formação a nível médio.

Diversos outros problemas são enfrentados pelos Guarani para conquistarem um direito humano básico: o da educação de qualidade. Não há materiais didáticos específicos, não há concurso para os professores indígenas (que trabalham num regime de contratação precário), etc.

Dentro deste cenário, os anos finais são ofertados pelo colégio com professores não indígenas e sem material didático específico. A maioria destes profissionais nunca trabalhou num contexto de Educação Escolar Indígena e lhes é atribuída a tarefa de produzir o currículo e os materiais didáticos específicos para a comunidade com pouca ou nenhuma articulação com a mesma.

Em 2015, a Secretaria de Educação do Estado do RJ – SEEDUC publicou sem consulta prévia aos Guarani, uma matriz curricular<sup>30</sup>, com as disciplinas que seriam ministradas para os estudantes a partir do sexto ano do Ensino Fundamental no Colégio

---

<sup>30</sup> Resolução SEEDUC, n.5330 de 10/09/2015

Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda. Os professores então recém-chegados ao colégio foram encarregados de elaborar a proposta curricular. Tal ação viola totalmente o que diz a legislação sobre o direito dos povos indígenas a consulta prévia de todas as ações que afetem a vida da comunidade, segundo a Convenção nº 169 da OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do decreto nº 5051/2004.

No entanto, para que os professores pudessem cumprir a tarefa de elaboração curricular foi oferecido pela SEEDUC/RJ, em parceria com a Universidade Federal Fluminense, um curso de formação inicial, para os professores não indígenas. O objetivo do curso foi o de construir as propostas curriculares ao mesmo tempo que os docentes ministravam suas aulas no colégio indígena, adequando assim teoria e prática.

Sabendo que “se, por um lado, há um consenso quase unânime de que a escola indígena deva ser intercultural, por outro, parece haver várias concepções sobre o modo como a interculturalidade se concretiza no dia-a-dia de uma escola indígena” (D’ANGELIS, 2001, p.77). A equipe técnico-pedagógica, os docentes, a assessoria da UFF, enfim, todos os envolvidos diretamente com o cotidiano da escola têm realizado um grande esforço para que essa interculturalidade, bilinguismo, diferenciação e especificidade ocorra nesse espaço, contudo percebemos falta de amparo estatal e políticas públicas do governo do estadual nesse sentido.

Um dos mecanismos que percebemos que pode vir a prejudicar essa construção de uma escola intercultural é a postura da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) em relação as decisões e formulações do calendário escolar, normas e procedimentos de avaliações, horários, matriz curricular, etc. Afinal como afirma D’Angelis (2001):

São inúmeras as escolas indígenas obrigadas a seguir programas curriculares determinados por secretarias municipais de educação, que exigem cumprimento de horários, calendários, modos de avaliação das crianças e outros quesitos nada compatíveis com os processos educativos presentes nas diferentes sociedades indígenas. (D’ANGELIS, 2001, p.78)

Até porque falar em escola diferenciada, específica, intercultural e bilíngue está muito além do que os governos exibem nos documentos oficiais, nos “papéis escritos” e tão valorizados pela sociedade não indígena. A escola indígena se constrói a partir de referenciais culturais de um determinado povo e nela estão seus projetos de futuro: “porque os valores e as

necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade.” (D’ANGELIS, 2001, p. 37) ou ainda, em relação aos limites de uma educação escolar para os indígenas, nos afirma Arguello:

a escola indígena é a mesma escola que o branco pensou para ele. Esta escola possuirá, então, muitos defeitos que possui a escola do branco, a que está ligada geneticamente, alguns suavizados pela diferenciação. A escola do branco prestigia o pensamento cartesiano, o reducionismo mecanicista, a disciplinaridade, trás implícita a ideia ou princípios do progresso, a escrita, o cálculo, a teoria, o acúmulo, o consumismo, a competição e apesar de propiciar a utilização dos meios globais de informação, ignora seu entorno imediato, ignora o conteúdo cultural dos seus alunos e familiares e tende a uma padronização estéril. (ARGUELLO, 2002. p.93)

Acreditamos que apesar de todas as dificuldades trazidas pela própria gênese da escola, um dos elementos que podem auxiliar nessa construção é a proposta curricular diferenciada e os materiais didáticos utilizados na escola. No Rio de Janeiro, percebemos esforços da equipe técnico-pedagógica e das universidades parceiras. São estas iniciativas, embora com poucos recursos e apoio da SEEDUC/RJ que nos motiva a esta escrita, na necessidade de fazer registro deste importante momento na EEI no Estado do Rio de Janeiro para que possamos contribuir e subsidiar discussões posteriores.

Neste sentido, nos perguntamos: são decoloniais as práticas deste movimento? Esta forma de construção do conhecimento pode nos auxiliar na elaboração de outras propostas decoloniais de educação escolar?

### **2.3- Processos de ensino e aprendizagem no nhandereko guarani Mbya**

Nesse momento, gostaríamos de discutir um pouco como os guarani tradicionalmente ensinam e aprendem entre si e como isso pode refletir no espaço escolar. Para tal discussão, utilizaremos dois autores que pesquisam o modo guarani de ser e aprender: Maria Aparecida Bergamaschi e Domingos Nobre. Ambos realizaram pesquisas no campo da educação escolar indígena e na apropriação dos guarani mbya da escola e seus processos de ensino

aprendizagem.

A criança guarani se constitui como indivíduo, como um ser dotado de alma e vontade desde a gestação. Tanto que as mães e pais tem uma série de preceitos a cumprir nessa etapa da vida da criança e seus desejos que se refletem nas vontades de comer da mãe devem ser atendidos. O parto, o nascimento também é repleto de simbolismos e insere a criança como protagonista na sociedade Guarani Mbya.

Essa criança ao nascer é inserida, para seu processo de formação enquanto pessoa Guarani, no seu *joapygua*<sup>31</sup> (família extensa que inclui além dos pais, os avós, tios e primos). A responsabilidade da educação daquela criança não cabe somente aos pais, mas a toda comunidade guarani, em especial aos membros do seu *joapygua*. Essa organização social (*joapygua*) é uxorilocal, ou seja, o que determina o local de residência de um casal recém-formado é a mulher, o homem passa a viver com os sogros até o nascimento do primeiro filho, quando se entende que essa relação está estabelecida e eles possam construir sua própria residência, que fica em geral localizada dentro do *joapygua* da mulher.

A criança guarani vai sendo educada a partir da cultura e dos ritos existentes na sociedade guarani Mbya. Segundo Bergamaschi (2007): “a cosmovisão xâmanica guarani considera a sociedade como um todo, em que a educação não se separa, espacial e temporalmente das demais práticas” (BERGAMASCHI, 2007, p.201), dessa maneira em todos os espaços sociais que a criança guarani vive, ela está sendo educada. Esse tipo de percepção tradicional de educação se afasta muito da sociedade não-indígena, na qual há espaços sociais/instituições sociais determinadas para se estabelecer o processo de educação. A escola não seria o espaço privilegiado para a formação, mas um dos vários espaços nos quais a criança também pode aprender.

Um outro elemento importante para a formação da pessoa guarani é o ritual de nomeação, que acontece no Nhemogarai<sup>32</sup>, no qual as crianças recebem seus nomes dos deuses por intermédio do xeramoi (pajé, xamã). Esse nome recebido confere um lugar a essa

---

<sup>31</sup> Joapygua: família extensa que inclui além dos pais, os avós, tios e primos. A noção de *joapygua* “é mais ampla e inclui relações de consanguinidade, afinidade, reciprocidade e fatores sociais e políticos implicando definição de novas territorialidades entre os membros de uma mesma Aldeia e membros de várias Joegua (família nuclear)” In: Caderno de Joapygua Reko. de: Eunice Pereira da Silva, Domingos Nobre e Algemiro Karai Mirim (Org.)

<sup>32</sup> Ritual de batismo do milho, no qual o xamã recebe dos deuses os nomes das crianças e diz aos pais que repassam a toda comunidade.

criança naquela sociedade. Em Ladeira (2007), podemos verificar os nomes, os lugares do céu e os deuses a que eles se referem e seus papéis na sociedade Guarani Mbya. Segundo Nimuendaju: “o nome é a bem dizer um pedaço do seu portador, ou mesmo, quase idêntico a ele, inseparável da pessoa. O Guarani não ‘se chama’ fulano de tal, mas ele ‘é’ este nome. O fato de malbaratar o nome pode prejudicar gravemente seu portador. ” (NIMUENDAJU, 1987, p.31)

Cada nome confere a pessoa características que a inserem na sociedade Guarani desde pequenas, por exemplo: se uma criança é Kuaray, ela provavelmente será uma boa rezadora, os Kuaray são também bons artesãos, mas não terão muita força física, o nome vem da localização no céu chamada ara mbyte (zênite), já o nome Jaxuka vem da região Nhanderu retã (nascente) e são boas para dar ensinamentos, possuem boas vozes para o canto e para puxar rezas (LADEIRA, 2007 ). Estes são apenas alguns exemplos de como o nome insere a criança guarani na sociedade e lhe confere um papel social a partir do seu batismo/nominação. Nobre aponta que “a formação de um cacique (uma boa liderança) ou de um xamã (uma boa liderança religiosa, um rezador) inicia-se na infância, desde o nascimento” (NOBRE, 2014, p. 46), acreditamos que isso tenha influência no nome que o indivíduo recebeu e sua “missão” proveniente desse nome.

Percebemos que o conhecimento acerca dos nomes e seus papéis sociais na sociedade Guarani Mbya são um importante instrumento pedagógico, visto que ele nos indica características de determinados estudantes e as expectativas que a comunidade guarani tem sobre ele, sendo assim podemos interagir pedagogicamente de forma a contribuir com o aprendizado de determinado estudante sabendo melhor suas possíveis potencialidades provenientes desse lado espiritual. Enquanto professora da EJA Guarani, busquei saber os nomes guarani e o significado social daqueles nomes, notamos que minha intervenção pedagógica levando em consideração os nomes dos estudantes contribuiu para o processo de ensino/aprendizagem e interação entre eu e eles.

Nobre e Bergamaschi destacam em seus trabalhos que as crianças guarani crescem e aprendem com muita liberdade, autonomia e senso de independência. Dentre outras características que aparecem quando apontam a formação da criança guarani estão o respeito, a valorização dos mais velhos e o aprendizado pela imitação. Nobre afirma que é “na imitação de papéis adultos que se forma a criança guarani” (NOBRE, 2014, p.41).

Nobre (2014) nos demonstra que a infância Guarani Mbya é dividida em duas fases: a primeira infância que vai até os 6-7 anos e a segunda infância que está estabelecida entre os 7-12 anos. Depois dos 12 anos, em geral, os Guarani Mbya são considerados adultos e podem inclusive se casar e ter filhos. Tanto os rapazes como as moças passam por rituais de passagem nessa idade que lhes inserem no mundo adulto. Bergamaschi (2007-b) destaca que a escola tem interferido diretamente nesses rituais, visto que as meninas passam por ela a partir da menarca e deveriam ficar em casa, cortarem os cabelos e ficarem com o rosto coberto, sem cozinhar durante um mês. A autora afirma que esse tempo não é mais tão respeitado visto que as meninas não podem se ausentar tanto tempo das aulas na escola.

Na primeira infância, em geral, não se utiliza na língua guarani a distinção de gênero para a criança, havendo apenas um termo para indicar meninos e meninas, que é *mitã* (criança) ou *mitã'i* (criança pequena). Nesse período, há educação de hábitos motores e a estreita ligação com a mãe. Já na segunda infância, a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. (NOBRE, 2014, p.41-42)

Segundo Nobre: “ a criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz, vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire habilidades de usar e fazer utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão dos sexos.” (NOBRE, 2014, p.42). Podemos dizer que é na imitação, no fazer, na prática que a criança guarani aprende, bem diferente da maneira tradicional e ocidental da forma de aprender na escola, na qual o valor da teoria e da memorização foram por muitos anos a principal forma de ensinar/aprender.

Bergamaschi (2007) nos mostra que a própria palavra *arandu*, que em guarani que significa saber, sabedoria, conhecimento, nos dá a dimensão do que é aprender em guarani. *Arandu* é formada por duas outras palavras: *ara-* tempo e *nhendu* – sentir, experimentar. É o tempo e o experimentar as dimensões essenciais da aprendizagem para os guarani.

Para a autora, a forma de aprender está associada a tempo, por isso que quanto mais velha, mais sábia e respeitada é considerada uma pessoa. Isso nos é demonstrado quando Bergamaschi cita as falas do professor guarani Marcos, que diz: “os velhos são nossas bibliotecas” (BERGAMASCHI, 2007, p.203)

Dentre as observações realizadas por Bergamaschi (2007), no que tange a forma de aprender dos guarani, estão a curiosidade que move a pessoa a observação e depois a

imitação. Dessa maneira para os guarani o fazer parece ser mais importante do que o dizer, do que teorizar sobre alguma coisa.



**Imagem 4.** Crianças brincando durante confraternização da EJA Guarani, dez/2014. Arquivo da autora.

Entrevistamos os estudantes do sétimo ano do Colégio Indígena Karai Kuery Renda (Anexo D), durante o ano de 2016, com auxílio dos professores para essa pesquisa com objetivo de percebermos o que lhes motiva a aprender e facilita a sua aprendizagem. Nessas entrevistas, pudemos também perceber que na medida que eram indagados sobre o que os ajudava a aprender, eles destacavam a confecção de exercícios, a saída de sala de aula para atividades práticas como observação da natureza, elaboração da horta e outras atividades ligadas a pôr em prática aquilo que foi falado pelo professor em sala de aula. Os estudantes também destacaram a forma como os professores lidam com eles, sendo brincalhões, o que entendemos como tornar a aula lúdica e divertida, que nos leva ao observado por Nobre, sobre a necessidade do aprender brincando.

Ratificamos isso quando entrevistamos para essa pesquisa na aldeia Sapukai, no ano

de 2016, o professor indígena Algemeiro Karai Mirim, que também destacou como um elemento importante para auxiliar o aprendizado dos guarani a dimensão do brincar:

Antigamente eu lembro que falava: você não pode brincar com barro, alías nem brincar. Rsr. Mas desde aquela época eu falava com eles (professores): não... a pessoa tem que ser brincalhão. E aí, se você perguntasse para os ... eles (professores) iam dizer assim... não... a pessoa tem que estar ali quietinho, rrsrs. Para mim é o contrário. (...) Mas num sentido assim para o guarani, dizer assim brincalhão, não quer dizer brincadeira de mal gosto. (ZEPHIRO, Diário de Campo, 2016)

Nessa entrevista, o professor Algemeiro fala sobre brincadeira de mal gosto. Entendemos que são brincadeiras que se assemelham, na nossa cultura não-indígena, ao *bullying* e a utilizar palavrões nas piadas e nas brincadeiras. Isso também foi apontado por uma estudante guarani na entrevista, quando ela afirma: “ quando o professor fala palavrão, os alunos não gostam”. Então podemos dizer que a dimensão do brincar para aprender está associada à brincadeira apontada por Nobre, que é o lúdico, a imitação dos mais velhos e através das histórias tradicionais guarani que são recheadas de piadas e brincadeiras, como as de “o que é, o que é”, dentre outras.



**Imagem 5:** crianças interagindo com adulto na demonstração de uma armadilha, numa trilha turística em aldeia Jacy Porã, Misiones, Argentina. Abril/2014. Foto da autora.

Uma outra característica da educação guarani está na relação com a escuta dos mais velhos, das histórias e lendas da cultura guarani. Essas histórias que podem ser os mitos, mas também fábulas e brincadeiras, têm uma função educativa e normatizadora da vida guarani. Elas são contadas pelos mais velhos em diversos momentos e são ostensivamente repetidas. Essa dimensão do escutar as histórias confere à educação guarani a importância da oralidade, centrada na escuta atenta e respeitosa; no ouvir mais do que falar.

Bergamaschi (2007) nos demonstra que durante a sua pesquisa percebeu que há duas formas de aprender entre os guarani: o esforço pessoal, que está ligado a autonomia da pessoa guarani que desde pequena é responsável por si mesma e pelos menores e que na prática, através da imitação, vai sendo construído o aprendizado e da revelação, ou seja, a pessoa deve viver de acordo com o *nhandereko* para receber a revelação de como deve agir para aprender. Entendemos que essa segunda dimensão do aprender está ligada também a nomeação, ou seja, o papel social que aquela pessoa tem ao receber um nome guarani.

Outras observações realizadas pela autora durante sua pesquisa nas escolas indígenas, no que diz respeito a práticas escolares realizadas pelos professores guarani são:

- O tempo da aula dura o tempo do encantamento por ela, quando acaba o interesse das crianças elas vão indo embora;
- Não há regularidade na frequência, alguns são muito assíduos, outros intermitentes;
- A criança faz a atividade no seu tempo, pois não há cobranças ou imposições por parte do professor;
- O recreio não é marcado mecanicamente pelo relógio, mas começa entre mudanças de atividades;
- A maneira mais usual de aprenderem é uns com os outros, especialmente através de um olhar atento e curioso dos menores para o fazer dos maiores;
- Oralização nas atividades áulicas, com repetições sonoras fortes e vibrantes seguem a tradição da fala guarani;
- Atendimento na individualidade, constante fazer juntos, olhar para o caderno do outro, desenhar no desenho do irmão, repetir tarefas. (BERGAMASCHI, 2007)

Entendemos que essas características elencadas por Bergamaschi estão associadas ao processo próprio de aprendizagem não escolar, que acontece na sociedade Guarani Mbya já apontados que são: autonomia, aprender fazendo (imitação), oralidade baseada na escuta respeitosa e atenta, e respeito ao tempo de cada um, um tempo que não está associado ao tempo cronológico, mas o tempo culturalmente construído.

Em seus estudos com o Mbya da Aldeia Sapukai (Bracuhy/Angra dos Reis), Nobre (2009) reafirma e complementa o apontado por Bergamaschi no que tange as práticas pedagógicas dos professores indígenas Guarani. Ele apresenta onze características de uma Pedagogia Escolar Indígena Guarani Mbya que têm tanto influência do Nhandereko (modo de ser) Guarani Mbya como da escola tradicional. São elas:

- I. Autonomia, liberdade e descontração: as crianças “não são molestadas em quase nada. Só há advertência quando o caso é de segurança física ou está atrapalhando muito a proposta do professor.” (NOBRE, 2009, p. 32). As crianças podem sair, entrar, conversar durante as aulas sem serem reprimidas por essas atitudes.
- II. Forte participação: elas participam de todos os momentos da aula, “todos se movimentam, falam, ajudam o colega, levantam, sentam numa animada bagunça produtiva” (NOBRE, 2002, p.33). Essa característica complementa a anterior, na medida que a autonomia, liberdade e descontração existentes na sala de aula abrem espaço para uma ativa participação sem medo de serem repreendidas, levando a possibilidade de uma participação ativa e autônoma;
- III. Curiosidade e observação: as crianças são extremamente curiosas, perguntam, observam e agem em busca dos novos conhecimentos apresentados pelo professor.
- IV. Guarani como língua de instrução: os professores indígenas ministram suas aulas em Guarani, criando um ambiente propício para o exercício da língua materna, além do aprendizado ser construído em bases culturais e linguísticas Guarani.
- V. Forte presença da oralidade com um certo desapego à escrita: o espaço destinado a oralidade nas aulas é forte e marcante. Nobre acredita que isso ocorra devido:

uma espécie desapego pelos papéis (kuatiá) e pelo o que eles representam, pelo o que neles se (ins)creve. O papel (com as mensagens nele grafadas) circula de forma difusa, imprecisa, temporária, não sistemática e irregular pela Aldeia. Não há espaço físico, sequer nas casas, para guardá-los, preservá-los. Assim, há dificuldade de lidar com as exigências formais oriundas das relações com o entorno institucional burocratizado dos não indígenas repletos de papéis, chamados “documentos (NOBRE, 2009,p.38).
- VI. Necessidade da preservação da cultura, Nhandereko: É usual a utilização de histórias, temas, atividades e brincadeiras do acervo cultural indígena guarani. Isso se reflete nas práticas pedagógicas, no Projeto Político Pedagógico e na fala recorrente de lideranças e professores indígenas de que a cultura, o Nhandereko guarani deve estar presente na

escola.

- VII. Presença ritual e formalismo nas aulas: esse seria o elemento mais próximo do que vemos nas salas de aula das escolas não-indígenas. A organização do espaço físico da sala de aula, com as carteiras sempre enfileiradas, o professor em frente a turma, o uso do quadro, a importância dada ao papel do professor, elementos que são muito marcantes numa sala de aula guarani.
- VIII. Imitação: as crianças, em geral, imitam o professor, assim como fora da escola os mais jovens aprendem através da imitação dos mais velhos.
- IX. Ocorrência de repetição nas atividades: as atividades contam com exercícios bem parecidos, chegando a repetição dos mesmos e o mesmo conteúdo é repetido diversas vezes. Essa também é uma forma de aprendizagem ligada a forma tradicional dos guarani que aprendem na repetição das tarefas cotidianas, na escuta atenta das mesmas histórias e tradições.
- X. Respeito mútuo nas relações: Há um grande respeito proveniente das próprias relações sociais existentes no nhandereko guarani, os mais jovens com muito respeito aos mais velhos. Tanto os estudantes com relação ao professor, quanto os estudantes mais jovens para com os estudantes mais velhos.
- XI. Grande ocorrência de desenhos: o desenho é uma linguagem muito apreciada pelos guarani, está sempre presente nas atividades em sala de aula. Muitas vezes substituem uma resposta que poderia ser dada via escrita pelo desenho.

Essas características acrescidas das observações da Bergamaschi nos dão um bom cenário para pensarmos em formas de intervenção pedagógicas a serem realizadas numa sala de aula guarani. Essas características puderam também ser observadas por mim enquanto estive em sala de aula com os estudantes guarani no projeto da EJA Guarani de 2014 a 2015.

Nas entrevistas e questionários aplicados aos estudantes do Colégio Indígena, pudemos perceber que os alunos gostam de atividades com vídeos (tanto assistindo como realizando), o que nos parece um indício de que a imagem, contribui com o aprendizado. Talvez o vídeo seja uma linguagem que venha de encontro com o que podemos observar com o desenho, na questão de ser uma linguagem que pode substituir ou facilitar a comunicação em substituição a escrita.

Outros procedimentos pedagógicos são destacados pelos estudantes como realizar

exercícios, fazer atividades fora de sala de aula, fazer jogos e brincadeiras. Essas atividades estão intrinsecamente ligadas as posturas de autonomia e aprender fazendo (imitação) apontadas por Nobre e Bergamaschi.

Bergamaschi e Nobre em suas pesquisas também observaram que os irmãos, os animais domésticos entram e saem da sala de aula com muita naturalidade e que essa fluidez, essa relação não rígida do entra e sai da sala de aula caracterizam a escola ao modo guarani, contudo os estudantes da aldeia Sapukai, em suas entrevistas, afirmaram que o elemento que mais os dificulta a aprender é o barulho existente na sala de aula, as conversas, crianças e os cachorros que entram e saem.

O que será que está em processo nas aldeias do Rio de Janeiro para que os estudantes apontem isso como um problema? Seria uma resposta pronta para um juruá, uma resposta que atende ao mundo juruá do que seria o ideal de escola? Seria uma mudança de postura da cultura a partir da intervenção da escola no espaço da aldeia? Seria o ideário da escola tradicional não-indígena que chega com mais força a partir da presença de professores não-indígenas nesse espaço? Nossa pesquisa não tem como foco responder a essas perguntas, mas entendemos que analisar melhor em outra pesquisa esses dados, ajudaria a entender como a escola tem afetado a cultura guarani.

O professor Domingos Nobre, que acompanha o processo de escolarização dos Guarani Mbya do Rio de Janeiro a cerca de duas décadas e ministrou o curso de formação em 2015, aponta em sua entrevista que esses jovens guarani estão vivendo uma relação e um momento ímpar:

eu vejo que os meninos avançaram num aspecto: eu noto no jeito de lidar com a gente. Esses moleques estão cada vez mais safos para lidar com gente, com o juruá. Essa geração, essa turma do sexto ao nono ano, eu acho que eles vão virar jovens num outro nível de relação com o mundo juruá. Eu acho que isso de ter saído de uma turminha que eram alunos do Algemiro, do Lino e entrar numa sala de aula com oito jurua, entende? Sai um e entra outro e pá! Sai um e entra outro e pá!! Acho que para eles tem sido um enorme aprendizado, não necessariamente de conteúdo, mas de relacionamento com a lógica, com o jeito de ser do juruá ... quando eles forem para o nível médio eles vão estar em outro patamar. Para eles foi um banho, impactante, na porrada, de lidar com o mundo Juruá... sair de uma turma e cair na mão de oito Juruá a semana inteira e troca-troca e falação e texto... isso tem sido... eu imagino que para uns deve estar sendo muito sofrido e para outros a maior curtição. ( NOBRE, Diário de Campo, 2016)

Esse aprendizado das relações sociais, que estão para além do conteúdo, pode ser um fator que explique o aparecimento nas respostas dos estudantes sobre a questão do barulho das crianças e dos animais como fatores que atrapalham as aulas, até porque esse é um fator que incomoda alguns professores.

Entender como ocorre o processo de aprendizagem guarani a partir da sua cultura nos ajuda a perceber qual tipo de prática pedagógica de fato atende àquele povo. De nada adianta práticas pedagógicas descontextualizadas com a cultura guarani, pois ou estaríamos fazendo um trabalho colonial ou sem sentido para àqueles estudantes.

Foi unânime que entender a cultura guarani auxilia os professores no seu fazer pedagógico, todos professores apontaram que é necessário estar atento à cultura e ao aprendizado da cultura guarani para que o trabalho pedagógico de fato se efetive, isso também foi destacado pelo professor formador e pelo professor guarani Algemiro, que aponta como primeiro ponto para que um juruá possa trabalhar numa escola da aldeia, é que tenha o mínimo de conhecimento da cultura guarani. O desconhecimento da cultura guarani foi apontado por Algemiro como algo que no início atrapalhou um pouco o desenvolvimento do trabalho e aprendizado. Ele disse:

Juruá chega aí falando direto, nem pergunta javy ju<sup>33</sup>, nada disso. Então quando começou, a primeira aula, falava, falava, falava, nem perguntou se eu, se os alunos estão entendendo. A aula como se fosse na universidade e fala, fala e fala e nem pergunta o que estava achando. A criançada olhava assim.... Ninguém falava... (KARAI MIRIM, Diário de Campo, Aldeia Sapukai, 2016)

Para que possamos fazer uma educação outra, decolonial precisamos estar atentos não só aos conteúdos selecionados, mas também a forma como iremos desenvolver esses conteúdos em sala de aula, pois uma educação “outra” requer modos outros de realizar nossas práticas pedagógicas e estimular processos de ensino/aprendizagem. É como Paulo Freire (1987) apontou, somos educadores/educandos em processo de diálogo com os educandos/educadores e nesse diálogo, nessa troca, nesse entender um o mundo do outro que o processo educativo acontece, é no fazer sentido, na reflexão da situação limite que o processo de educação libertadora, emancipadora, ocorre.

---

<sup>33</sup> Javy'ju – bom-dia em guarani

Quanto a seleção de conteúdos e sua importância para a discussão de projeto de educação, sociedade e futuro, trataremos no próximo capítulo, apontando a necessidade da construção de um currículo de base crítica e emancipadora para os grupos subalternizados historicamente.

### **3. CURRÍCULO: ESPAÇO DE PODER E DISPUTA DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO.**

Nesse capítulo, pretendemos apresentar um pouco da história da construção desse campo de estudos com intuito de entendermos a importância da construção do currículo. O currículo na sua gênese foi constituído como tentativa de controle do que deveria ser ensinado/transmitido, visando a formação de um determinado comportamento/pensamento. Dessa maneira, o currículo, mesmo que não tenha todo esse poder de formação, tem na sua gênese essa tentativa.

Também apresentamos como esse campo de estudos veio se transformando até surgirem propostas críticas e transformadoras de currículo. Por fim discutimos como esse campo se desenvolveu na Educação Escolar Indígena dentro do espaço normativo e legal desse modelo de educação, apresentando a legislação, pareceres e referenciais.

Não nos atemos a discutir propostas de currículo já realizadas e efetivadas, pois nossa pesquisa pretende focar suas análises na formulação e aplicação do currículo no Colégio Indígena Karai Kuery Renda do estado do Rio de Janeiro e, devido à diversidade existente entre os povos indígenas, entendemos que cada currículo é único, diferenciado e deve atender a comunidade para o qual está sendo proposto.

### **3.1- Currículo: de onde veio, para aonde vai?**

Quando o campo de estudos e pesquisas sobre currículo surgem nos EUA, no final do século XIX e início do XX, a principal preocupação desse campo do conhecimento que vinha sendo desenvolvido era o de “planejar 'cientificamente' as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos.” (SILVA, 1995, p.9). Era uma resposta a uma nova fase do capitalismo, dada a crescente industrialização dos EUA, num momento que precisavam de muitos trabalhadores com o mínimo de formação e especialização para atuarem nas indústrias.

A escola foi vista nesse momento como instituição capaz de desempenhar papel de relevo na função de gerar novos valores, comportamentos, conhecimentos e adaptar as novas gerações as transformações da economia capitalista.

Dessas primeiras teorizações sobre o currículo, destacamos duas correntes: a que tinha como teóricos Dewey e Kilpatrick e pensava no currículo que valorizasse os interesses dos estudantes e outra ligada a Bobbitt que pretendia um currículo que desenvolvesse aspectos

desejáveis da personalidade dos estudantes. Dessas duas correntes, desenvolveram-se duas teorias da educação no Brasil, da primeira o escolanovismo e da segunda o tecnicismo. (SILVA, 1995)

Decorrente delas e das transformações pelas quais passaram a sociedade, novas formulações sobre o currículo, e de que forma ele interferiria na sociedade que se pretendia alcançar ou atender, foram sendo construídas.

Na década de 1970, uma reorganização do campo foi proposta numa conferência na Universidade de Rochester. Havia uma rejeição a tendência curricular dominante, que era vista como instrumental, apolítica e atórica. Duas grandes correntes se desenvolveram a partir dessa conferência: uma mais baseada no neomarxismo e na teoria crítica, ligadas às Universidades de Wisconsin e Columbia, no qual os representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; e outra associada a tradição humanista e hermenêutica, representada principalmente por Willian Pinar e a Universidade de Ohio. (SILVA, 1995, p.15)

Mesmo com toda diferença entre as duas correntes acima citadas, há um consenso, a partir dos anos de 1970, que os currículos a partir de então deixam de enfatizar os objetivos comportamentais, supervalorizar o planejamento, a implementação e controle curricular e não mais se incentivaria procedimentos ditos científicos de avaliação. Dessa maneira, o foco sobre a discussão curricular mudou a partir desse momento.

Temos o surgimento da Teoria Crítica do currículo, herdeira da tradição neomarxista de Apple e Giroux, no qual o enfoque passou a ser

a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador. (SILVA, 1995, p.16)

Nosso trabalho pretende pensar o currículo nessa visão e a partir da tradição da Teoria Crítica, no qual o currículo “é uma área contestada, é uma arena política.” (SILVA, 1995, p.21), em que as questões do poder, da ideologia e da cultura são elementos marcantes e presentes na construção curricular.

Nesse sentido, concordamos com Sacristàn quando ele diz que: “currículo é uma

opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta.” (SACRISTÀN, 2000, p.34)

Mas de que cultura estamos falando? Para melhor explicitar em qual tipo de opção cultural que o currículo se forma, utilizaremos o que aponta Forquin:

Então, o que significa a palavra “cultura”, quando se fala da função de transmissão cultural da educação? Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característicos de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. (FORQUIN, 1993, p.12)

Entendendo a educação como transmissão e perpetuação de conhecimentos importantes que nos antecedem e se transformam em conteúdos escolares, vemos que,

se toda educação é educação de alguém por alguém, ela supões sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. (...) a que esse conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (FORQUIN, 1993, p.10).

Sendo assim, a seleção cultural que se transforma em conteúdo a ser selecionado para estar no espaço escolar e transmitido a novas gerações está expresso no currículo escolar. Essa escolha, essa seleção não é neutra. Ela é marcada por ideologias e disputas de poder.

O poder curricular está em definir “o que se considera conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento. “ (BERNSTEIN, 1980, p.47, apud SACRISTÀN, 2000, p.19)

Quando elencamos determinados conteúdos, conhecimentos como válidos e necessários para compor nossa base curricular, estamos fazendo uma opção, uma escolha política, ideológica e cultural do que é importante, e essa escolha não é neutra, ela tem relação com o projeto de sociedade que esperamos construir com essa educação. Nesse sentido, concordamos com Silva:

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (SILVA, 1995, p.8)

Também não podemos esquecer que o currículo não é um elemento isolado. Ele se estabelece dentro de um espaço concreto que é o sistema escolar, a escola. Quando pensamos em currículo temos de lembrar que ele:

modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser todo tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (SACRISTÀN, 2000, p.21)

O currículo está para além de uma prescrição, um elenco de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula pelos professores. Ele está correlacionado com o projeto de sociedade que se pretende e depende também de todas as condições de sua aplicação na realidade concreta.

Ele é uma práxis, no sentido que é teoria a princípio, que se converte em prática nas salas de aula e é resignificado e construído a partir dela, transformando-se numa nova teoria. Dentro desse processo se constrói e reconstrói coletivamente à medida que os saberes são expressão de um conhecimento produzido coletivamente e os envolvidos nessa relação que são sujeitos desse currículo ao ser aplicado nas salas de aula também interferem nessa construção, do como, para quem e o porquê ensinar determinados saberes, conteúdos.

Quando pensamos num currículo para Educação Escolar Indígena de base intercultural, vemos que esse espaço de disputa, de poder e ideologia se afirma ainda mais, pois neles há necessidade de se visibilizar sujeitos que em geral estão invisíveis nos currículos, pois como afirma Arroyo:

pertencemos a uma tradição política e cultural extremamente segregadora dos coletivos humanos. De um lado os poucos autodefinidos como racionais, cultos, civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho, previdentes, empreendedores, dirigentes; de outro lado a maioria, os Outros, inferiorizados como irracionais, primitivos, incultos, preguiçosos, os

coletivos indígenas, negros, pobres, trabalhadores, camponeses, favelados, subempregados e subcidadãos. (ARROYO, 2013, p.139)

Há presente na nossa sociedade uma hierarquização dos conhecimentos, nos quais alguns são considerados válidos e vistos como universais (os de origem europeia) e os demais são considerados como fruto de mitos, superstições, do “saber popular” que não é científico, e portanto não válido para estarem presentes nos espaços do conhecimento escolar, no currículo escolar, como bem explicitam os debates do grupo Modernidade/Colonialidade já apresentados anteriormente.

No currículo não só há uma negação dos conhecimentos produzidos por determinados coletivos humanos, mas também desses mesmos coletivos que são vistos pelo nosso sistema como:

não portadores de experiências significativas ricas em indagações, significados e conhecimentos, mas apenas como mero receptores, aprendizes dos coletivos nobres sujeitos da história, da cultura e da racionalidade produziram. Podemos dizer que os currículos selecionam uns coletivos sociais e segregam e ignoram outros. (ARROYO, 2013, p.139)

Como construir um currículo para a Educação Escolar Indígena entendendo esse campo como um território em disputa de conhecimentos, de saberes que são considerados importantes e válidos a serem transmitidos às gerações futuras? Como construí-lo como intercultural sabendo das questões de poder que estão presentes na nossa sociedade e por consequência no nosso currículo?

Concordamos com Arroyo (2013) quando ele afirma que:

A ausência dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas tem uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais. (ARROYO, 2013, p.143)

Ao retirar esses coletivos, esses sujeitos populares (negros, indígenas, comunidades rurais, tradicionais e os demais excluídos da sociedade) do currículo das disciplinas escolares

se realiza no que Boaventura Santos (1998) chama de *epistemicídio*, ou seja, o apagamento do conhecimento produzido historicamente por esses sujeitos e se reafirma no que chamamos de colonialidade do poder, do ser e do saber, à medida que os conhecimentos transmitidos pela escola como válidos, necessários, importantes são os conhecimentos do colonizador, do opressor, do mundo tido como ocidental. Incluir esses sujeitos como agentes da história e produtores de conhecimento num dado currículo é uma tarefa decolonial.

Nossa pesquisa pretende acompanhar a construção do currículo proposto para a EEI dos Anos finais do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro e analisar as tensões, o que há de conflituoso e novo na construção desse currículo “outro”, pois acreditamos que:

a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz o desenvolver um determinado currículo, independente de qualquer retórica e declaração grandiloquente de finalidades. (SACRISTÀN, 2000, p.17)

Dessa maneira, observando e analisando o currículo, poderemos também perceber qual proposta de EEI está sendo desenvolvida para o Rio de Janeiro, seria uma proposta intercultural, específica, diferenciada e bilíngue? Ou não? Quais conhecimentos são considerados válidos e importantes de serem transmitidos as futuras gerações Guarani Mbya?

### **3.2 - Currículo na legislação da Educação Escolar Indígena**

A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias. E nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas sim uma escola da experiência, da convivência e da clareza. Se um dia alguém trouxer um peixe que foi pescado no riacho perto da nossa casa, ele seria nosso objeto de estudo. (Creuza Prumkwy, professora Krahô, TO. In: *RCNEI*, 1998, p.49 )

As primeiras propostas de um currículo para a Educação Escolar Indígena discutido e pensado numa perspectiva de autodeterminação e construído a partir de propostas dos próprios indígenas, vem das experiências pedagógicas e projetos pilotos de Educação Escolar Indígena, no Acre, realizada pela Comissão Pró Índio (CPI) entre o final da década de 1980 e 1990 (MONTE, 2001, p.58). Essa proposta foi apresentada para o INEP (Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais), instituição de pesquisa ligada ao MEC (Ministério de Educação e Cultura). Nela havia os princípios do que se imaginava pretender para o currículo da Educação Escolar Indígena:

Pretendemos desenvolver esforços para formação de uma equipe ou grupo de trabalho, com a finalidade de formulação do currículo bilíngue e intercultural correspondente às quatro primeiras séries do primeiro grau, de caráter interdisciplinar, com a participação dos professores bilíngues do projeto (MONTE, 1990, p.10)

Essa iniciativa do CPI-Acre foi efetivada como currículo no ano de 1993 com a aprovação do mesmo pelo Conselho Estadual de Educação. Outras propostas curriculares vieram surgindo, bem heterogêneas assim como são os grupos indígenas, foram propostas pensadas e elaborados tendo em vista os pressupostos da especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo que atendessem as demandas e necessidades de cada grupo indígena para os quais eram formulados.

Segundo Monte, as propostas e projetos curriculares que têm sido construídos no Brasil carregam consigo uma contradição/dualidade:

povos indígenas variados vem, ao longo dos últimos anos, hasteando a bandeira da EIB<sup>34</sup> para manutenção de identidades indígenas diversas e comuns, fundadas na cosmovisão e nos processos de aprendizagem particulares. Ao mesmo tempo, a formulação intercultural, bilíngue ou multilíngue reflete a sua vontade de participar da chamada sociedade nacional, de forma determinada e autodeterminada, mas sem perder as identidades comuns e singulares. Educação que cujo projeto está baseado numa polaridade dilemática: visa ao fortalecimento das práticas linguísticas e culturais que marcam sua identidade e diferenciada como indígenas, e lhes prepara para ser parte da sociedade nacional e internacional. (MONTE, 2001, p.63)

Nesse sentido, essa dualidade de desejar um currículo que ao mesmo tempo vise o fortalecimento cultural/identitário e proporcione o preparo dos mesmos para agirem/atuarem na sociedade nacional, compreendendo seus códigos e funcionamento, leva a reflexão de uma construção curricular intercultural, nos quais os saberes dos povos indígenas estejam presentes e dialoguem com os saberes da sociedade ocidental.

---

<sup>34</sup> Educação Intercultural e Bilíngue

Outra questão que devemos levar em conta quando pensamos numa proposta curricular para EEI, é de que diferente das escolas regulares do Sistema Nacional de Ensino que, no geral, preconizam uma certa homogeneidade curricular à medida que há uma tendência epistemológica predominante: a eurocêntrica e colonial, nos fazendo crer que pertencemos todos a uma origem única e de que fazemos parte de uma suposta identidade nacional, já entre os povos indígenas a premissa é da diversidade e respeito e valorização da diferença cultural. Nesse sentido:

Não cabe aos povos indígenas uma alternativa única e homogênea, do ponto de vista epistemológico e ontológico, que seja passível de contraste ao paradigma educacional ocidental encontrado nas escolas. Ao contrário, essas sociedades, na diversidade e singularidade de suas características, apresentam ampliado panorama de filosofias, línguas e visões de mundo (cosmovisões). No entanto, encontram pontos de contato entre si na visível e proclamada diversidade, em termos de uma pauta política única, no conjunto das lutas em prol da cidadania, enquanto direito coletivo e individual, o reconhecimento de direitos variados, que vão da terra ancestral à liberdade de expressão e reprodução cultural à autodeterminação. Partilham padrões históricos comuns de colonização e reúnem-se para combater os efeitos disso. Por outro lado, cada povo é singular em modos de conhecimento e práticas culturais, o que assinala a separação de identidades específicas, no marco da diversidade. (MONTE, 2001, p.63 e 64)

Seguindo esse pressuposto, o da diversidade os currículos para a EEI devem pensar seus conteúdos e práticas pedagógicas voltadas para a diferenciação, especificidade de cada povo, atendendo aos anseios e a realidade de cada povo, estabelecendo-se como um projeto comunitário e tendo a interculturalidade e bilinguismo como horizonte.

Essas premissas aparecem nas primeiras legislações que procuram dar conta de pensar não só a escola e o currículo, mas toda educação escolar indígena. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, os artigos 78 e 79 dedicam-se a tratar especificamente da educação escolar indígena. Esses artigos nos apresentam uma proposição que ajuda a pensar o currículo dessa modalidade de ensino:

Art.78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais Art de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (LDBEN, 1996, p.22-23)

Tendo em vista que essa legislação foi formulada a partir de exigências e propostas do movimento indígena e indigenista organizado, fruto de diversos seminários, encontros, congressos e formações, podemos afirmar que a partir da LDB 9394/96, temos uma oficialização de uma EEI que pense o currículo de maneira bilíngue, diferenciada, intercultural e específica, que conte com a participação da comunidade na sua formulação.

Tentando dar conta dessas orientações, o MEC (Ministério de Educação e Cultura), organiza diversos encontros com objetivo de sistematizar num documento uma proposta curricular para a EEI. O documento que resulta desses debates é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998. Esse documento aponta os limites dele mesmo, já que não há como pensar e organizar um currículo que garanta a especificidade e diferenciação numa diversidade de povos tão grande quanto existem no Brasil. O próprio documento aponta essa limitação e contradição em se organizar um referencial curricular:

enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNEI/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares. (RCNEI,1998, p.14)

Os princípios estipulados no RCNEI/1998 para elaboração dos currículos da EEI foram: o da multietnicidade, pluralidade e diversidade; Educação e conhecimentos indígenas; autodeterminação; comunidade educativa (entendendo que o espaço para aprendizagem está em toda comunidade e não só na escola) e Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Partindo desses princípios o documento é elaborado e apresenta algumas propostas curriculares para cada disciplina das etapas do Ensino Fundamental.

O documento, apesar de se apresentar como uma orientação, possui diversas propostas concretas de temáticas a serem desenvolvidas durante o Ensino Fundamental nas escolas indígenas o que nos parece, em certa medida, uma contradição aos princípios da diversidade, especificidade e autodeterminação.

Em 1999, temos uma reafirmação e redefinição curricular para a EEI com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas. Agora não são mais referenciais ou orientação, mas diretrizes e nesse sentido “amarram” ainda mais o currículo da EEI a uma proposta unificada de currículo.

O documento tem um conjunto de objetivos que vem demarcar qual tipo de EEI se espera para todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Eles reafirmam e dão base legal para a organização da EEI numa perspectiva específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, como podemos perceber no trecho abaixo quando são apresentados os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas:

a) orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; (...). (DCNEEI, 1999, p.281-282)

A concepção de currículo apontada nas Diretrizes é ampla e vem de encontro a visão de currículo como seleção de cultura, de espaço múltiplo e não só de aprendizagem de conteúdos formais, para a Diretriz currículo seria:

conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. Entendido desta forma, ele se refere não apenas aos conteúdos selecionados, ensinados e apreendidos por meio das atividades de leitura, escrita, interpretação de textos, pesquisas, dentre outras estratégias de ensino e de aprendizagem, mas também aos mais variados tipos de rituais da escola, tais como as atividades recreativas, as feiras culturais, os jogos escolares, as atividades comemorativas, dentre outros. (DCNEEI, 1999, p.302)

As Diretrizes apresentam também uma definição específica para o que se espera de um currículo numa proposta de Educação Escolar Indígena reafirmando as premissas sob as quais deverão ser construídas as propostas curriculares para EEI expressas nos seus objetivos:

os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Político-Pedagógicos. (DCNEEI, 1999, p.302)

O documento ainda consta com orientações para a construção do currículo nas Escolas Indígenas. Ele reafirma a diversidade, apesar de nos objetivos estarem apontadas que as DNCEEI (Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Escolar Indígena) desejam tornar a EEI um projeto “orgânico, articulado e sequenciado” (DNCEEI, 1999, p.281). Sabemos que num contexto de tantos povos como há no Brasil torna-se complicado estabelecer diretrizes muito rígidas e fixas para as escolas indígenas à medida que se pretende garantir a diferenciação e especificidade dessas escolas. A orientação do documento para elaboração dos currículos tenta dar conta dessa contradição expressa nos objetivos das Diretrizes, eles afirmam que os currículos devem ser elaborados a partir das seguintes orientações:

a) de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngües e multilíngües, de interculturalidade e diferenciação; b) de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte

diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas; c) de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas; d) de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica; e) de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades; f) de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena; g) da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas; h) de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade; i) de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.” (DNCEEI, 1999, p.303)

Dessa maneira temos nas Diretrizes apontada mais uma vez a garantia da EEI está calcada em pressupostos que garantam a diferenciação, especificidade e diversidade de cada povo existente e tentando respeitar seus modos de ser, viver, construir e transmitir conhecimentos. Contudo, os documentos apesar de também apresentarem contradições, à medida que se propõe a organizar um todo, dar uma diretriz única a uma diversidade muito grande, são documentos. No papel, na retórica, nos documentos o mundo pode ser escrito e pensado de uma maneira muito diferente do que se apresenta na realidade.

Como isso vem sendo realizado no estado do Rio de Janeiro? A professora indígena Guarani, Sandra Benites, que é do Espírito Santo, mas atua junto às escolas indígenas em Maricá/RJ, nos diz que até hoje: “os nossos currículos não priorizam os nossos saberes. Como praticar interculturalidade se não existe diálogo entre a nossa forma de educar e da forma que está sendo imposta aos professores guarani.” (BENITES, 2015, p.29).

Um grande desafio foi posto, nesse momento, aos profissionais do Colégio Indígena Karai Kuery Renda: elaborar e implementar uma proposta curricular que atenda os anseios da comunidade e contenha os princípios/premissas da EEI. Nessa pesquisa, pretendemos

apresentar, na parte que tocamos na questão curricular, como esse desafio foi e está sendo realizado, apesar de todas adversidades encontradas por esses profissionais.

#### **4. CURRÍCULO DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA GUARANI KARAI KUERY RENDA: DESAFIOS E DECOLONIALIDADE**

A construção do currículo do Colégio Estadual Indígena Guarani Karai Kuery Renda, do Rio de Janeiro, me traz a memória a imagem alegórica de uma flor que nasce nas rachaduras do asfalto. Ela brota, apesar de todas adversidades. Na construção desse currículo, também vemos algo novo brotando onde as condições materiais parecem não ser as mais

favoráveis.

Para iniciarmos nossa apresentação sobre a trajetória da formação e do currículo elaborado para os anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Indígena Guarani Karai Kuery Renda, tentaremos traçar um perfil dos educadores envolvidos nessa tarefa e analisarmos o que muda a partir da entrada na escola, da participação no curso e formulação do currículo.

Depois apresentaremos a trajetória de construção desse currículo, seus pressupostos teóricos, analisaremos os limites e possibilidades de uma prática decolonial que poderá ser decorrente desse currículo.

#### **4.1- Perfil dos educadores e equipe técnico pedagógica.**

Em meados de 2015, quando teve início a formação inicial e construção curricular, o colégio contava com uma diretora e dois professores articuladores. Os professores articuladores foram chamados para trabalharem na escola nessa nova etapa, com a implementação dos anos finais do Ensino Fundamental. Em tese, os professores articuladores devem auxiliar na implementação de projetos pedagógicos nos colégios estaduais, contudo devido à distância entre as aldeias e, por conseguinte, entre as salas de extensão, esses professores articuladores ficaram atuando, na prática, como auxiliares da direção da escola, tratando das questões administrativas. Os dois professores articuladores também recebiam as mesmas gratificações, concedidas pelo governo do estado, dos demais professores.

No ano da realização da pesquisa, funcionavam quatro turmas de anos finais do Ensino Fundamental, compreendendo as duas aldeias assim distribuídas: uma turma de sexto ano com quatro estudantes, outra turma de sétimo ano com dez estudantes na aldeia de Itaxim, Paraty Mirim, uma turma de sexto ano com oito estudantes e uma turma de sétimo ano com vinte e cinco estudantes na aldeia Sapukai, em Bracuhy, Angra dos Reis. A escola conta ainda com uma merendeira e um zelador em cada sala de extensão, todos guarani, que trabalham sob o regime de contratação temporária e são indicados pela comunidade.

Eram, no momento da pesquisa, sete professores não-indígenas atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e um professor indígena que estava atuando na disciplina de língua guarani. O professor indígena de língua guarani foi contratado no segundo semestre do

ano de 2016.

Dentre os professores não-indígenas que atuavam na escola, apenas um se formou em universidade pública. Todos estão na rede há mais de cinco anos, seis possuem curso superior nas áreas nas quais atuam e trabalham apenas com magistério. Um deles tem formação em Engenharia, contudo fez uma suplementação pedagógica que o habilitou a ministrar aulas de matemática. Atua profissionalmente como Engenheiro e professor concomitantemente.

Os professores não-indígenas (juruá) são funcionários estatutários, estando inseridos no plano de cargos e salários da rede estadual de ensino, enquanto os professores e funcionários guarani são profissionais contratados por tempo de serviço. Há uma diferenciação salarial muito grande entre os professores estatutários e os contratados, além de toda insegurança e desamparo das leis trabalhistas que vivem os professores contratados. Isso ocorre porque o governo do estado do Rio de Janeiro não criou o cargo de professor indígena e, portanto, nunca realizou concurso para o mesmo. Isso vale também para os zeladores e merendeiras guarani contratados para trabalharem no colégio.

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.

Todos os professores não-indígenas foram lá trabalhar através de um processo de transferência entre escolas, chamado de mobilidade interna. Souberam do processo de mobilidade por outros profissionais da rede que tinham informações, de certa forma, privilegiadas por estarem envolvidos com a temática ou ocuparem cargos na estrutura do estado: diretores de escola, colegas que já haviam feito a mobilidade e coordenadores da SEEDUC/RJ.

Dentre os docentes selecionados, apenas dois tinham experiência anterior com a Educação Escolar Indígena, ambos tinham participado do projeto EJA Guarani. Alguns nunca tinham ido a uma aldeia indígena, o que gerava uma necessidade de formação neste serviço

para que esses profissionais pudessem atuar de acordo com os pressupostos básicos da EEI.

Entrevistamos quatro dos sete professores não-indígenas. Optamos pelos profissionais que não tiveram alguma experiência de Educação Escolar Indígena por acreditarmos que estes professores por não estariam tão impregnados por uma experiência anterior do que seria um processo de escolarização indígena. Isto nos levaria a perceber melhor de que maneira a formação e formulação do currículo impactam no seu trabalho e numa possibilidade deles desenvolverem práticas decoloniais.

Dentre os entrevistados, os motivos apontados para que os mesmos decidissem participar do processo de mobilidade, estavam trabalhar com uma cultura diferenciada, com a diversidade, contudo, todos os entrevistados nunca tinham ido a uma aldeia e desconheciam a cultura guarani, alguns inclusive desconheciam a existência de povos indígenas em Angra dos Reis, apesar de já trabalharem no município há alguns anos. O desconhecimento sobre os povos indígenas pelos professores é refletido nas falas:

Eu tinha uma ideia injusta do que eles eram. Eu achava, eu não sabia o que eles eram (...) da ideia de ser índio, você tem outra, uma leitura que meio forjada de maneira errônea pelos livros, aí você começa a ler o livro também não te ajuda muito. Então eu comecei a deflagrar aquela briga assim: você tem o conteúdo no livro, mas não bate com o original e quando você conversa com eles, eles estão sempre prontos a dialogar com você. Entendeu? Ele repete de uma, duas, dez vezes e aquela calma... sempre te explicando. Coisa que juruá já não tem mais. (Professor I)

Eu desconhecia até o curso para os indígenas. A “X”, professora de “Y”, trabalhava comigo no “Colégio Z”, em Angra dos Reis. Aí, ela falou para mim que estavam precisando de professor de “W” e tal. Eu ainda falei para ela: mas trabalhar com os indígenas? Isso não é meio complicado não? Ela: não, vocês, nós temos uma orientação pedagógica, você no caso também vai ter e isso no caso vai facilitar, eu disse: ai...tá bem... vamos lá. Vale como experiência, né? (Professor M)

Um deles inclusive apontou uma contradição, pois ao mesmo tempo que diz que foi a diversidade que o trouxe e o motivava a continuar na escola, ele na sua fala nos dá a entender que desconhecia o que seria o conceito de diversidade até então:

Eu acho que é interessante a gente se dedicar a diversidade. Lá na nossa escola Juruá, quando falava em diversidade era só problemas de formação das pessoas, ou o aluno não fala, ou o aluno é cego, ou o aluno é cadeirante.

Essa era a diversidade que eu conhecia, não a bilíngue.... a indígena.  
(professor M)

Dentre os aspectos que os motivavam a continuar no colégio indígena, a maioria argumenta que o interesse dos estudantes, a disciplina e vontade de aprender são motivações que inclusive não encontravam mais nas escolas regulares nas quais trabalhavam. E dentre os aspectos que os fariam desistir, o que mais aparece é a questão dos acessos as escolas, a distância. Todos alegaram precisar de carros para conseguir chegar nas aldeias, em especial, na aldeia de Sapukai, Angra dos Reis e que há um custo muito grande para manutenção dos carros, visto que a estrada não é asfaltada e tem muitos buracos e lama.

Quanto à questão dos salários, a maioria achava que não era condizente, pois apesar da gratificação de R\$ 1.800,00<sup>35</sup>, mais o valor pago pelo difícil acesso (quase R\$400,00) que recebem em cima do salário base (em torno de R\$1.150,00<sup>36</sup>), o que leva o salário a quase triplicar, há o argumento dos custos com os carros dos professores devido ao acesso e à distância. No início da pesquisa, acreditamos que as gratificações poderiam ser um motivador para que os professores tentassem a mobilidade, contudo apenas um professor disse que, pela carga horária de trabalho semanal, que são de dois turnos, o salário vale a pena, os demais discordam. Devemos lembrar que os demais professores da rede estadual trabalham a mesma carga horária em sala de aula que os professores do colégio indígena, que não recebem essas gratificações, além das salas de aula possuem muito mais alunos, em média quarenta, enquanto no colégio indígena essa média não chega a quinze estudantes.

Apesar das gratificações recebidas, o que poderia tornar o trabalho no colégio indígena atraente, encontramos diversas dificuldades nesta tarefa pedagógica. O acesso às escolas é por estrada de chão, e ambas ficam localizadas em sertões de Angra e Paraty. Somente na aldeia de Paraty tem-se acesso por ônibus, para aldeia de Angra, o acesso é caminhando ou de carro. A escola não conta com uma infraestrutura adequada, são apenas três salas de aula. Além disso, a escola não dispõe de materiais pedagógicos específicos, biblioteca e sala de informática com acesso à internet funcionando e recursos de multimídia.

---

<sup>35</sup> Gratificação foi retirada pelo governo do estado em 2017 sob o argumento de crise financeira. Depois disso os professores passaram a atuar em uma única aldeia, levando a falta de professores em algumas disciplinas.

<sup>36</sup> Tomamos por base o valor do salário inicial de um docente de anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino. O valor pode ser diferente a partir do tempo de serviço do profissional, visto que o plano de cargos e salários acrescenta percentuais ao salário inicial de acordo com a formação e tempo de serviço.

O acesso às escolas aparece em primeiro lugar quando os professores são perguntados sobre as dificuldades em trabalhar na Educação Escolar Indígena, todos professores entrevistados alegam ser essa a maior dificuldade para se manterem na escola indígena, seguidas das questões de infraestrutura das escolas. Nenhum deles apontam questões pedagógicas como dificuldade ou barreira. Os problemas estruturais estão para além da falta de recursos pedagógicos e materiais, um professor chega a citar a questão das condições da construção do banheiro da escola:

Você não tem um banheiro decente. Tem um banheiro que é feito em qualquer lugar. Numa área como essa, com essa estrutura, você faz um banheiro público que a fossa vai para debaixo da terra? Cadê o princípio de sustentabilidade? Princípio de preservação? (Professor I)

Nenhum dos docentes não-indígenas fala língua guarani, todas as aulas são ministradas exclusivamente em português. Não houve por parte do governo do estado a iniciativa de oferecer formação nessa língua para que professores ministrem suas aulas em língua Guarani.

Todos professores entrevistados apontam que falar a língua Guarani é uma necessidade, contudo até o momento da pesquisa não houve nenhuma iniciativa por parte do governo e dos professores (de forma autônoma e independente do poder estatal) para o aprendizado por parte dos docentes não-indígenas da língua Guarani. Um deles inclusive afirmou que a solicitação para que o governo oferecesse aulas de língua Guarani aos professores não-indígenas foi realizada, mas nada havia acontecido até aquele momento.

Um deles faz uma observação interessante à cerca do bilinguismo que se pretende construir na escola sem que os professores tenham a possibilidade de aprender a língua guarani:

Nós não falamos guarani, então o bilinguismo é de lá para cá e não daqui para lá. Agora que tem um professor de língua guarani (mas é para os estudantes), a gente pediu desde o começo que o estado pudesse pagar um professor de língua guarani para dar aulas de guarani para nós, para gente ter uma noção melhor da língua, só que isso não foi possível. (Professor H)

O pouco que aprenderam foi nos espaços de aula, nas conversas informais e no desejo

de saber um pouco de guarani com os estudantes e a comunidade, mas esse aprendizado é de acordo com a vontade de cada profissional e não uma política de estado. Nesse caso, percebemos novamente a colonialidade do saber e do ser se apresentando nesse processo de escolarização, visto que 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.

Um outro fator que apareceu, no que tange as dificuldades para se trabalhar no colégio indígena, foi a ausência de um coordenador pedagógico e direção para acompanhar o trabalho, os projetos pedagógicos e auxiliar na sistematização e implementação dos mesmos e, por último, a questão da infraestrutura e falta de material didático.

Lembramos que no que se refere à direção, é apenas uma diretora para atender quatro salas de extensão que ficam localizadas bem distantes umas das outras, os dois professores articuladores na prática não atuam pedagogicamente, mas como auxiliares de direção nas tarefas administrativas das salas de extensão, tentando suprir as demandas administrativas provenientes tanto das comunidades quanto da SEEDUC.

Na etapa local da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEII), várias foram as denúncias feitas pelos Guarani sobre a ausência da direção nas escolas e falta de acompanhamento pedagógico. A SEEDUC/RJ que estava presente na conferência, argumentou que pela quantidade de estudantes e pela escola indígena estar inserida no sistema regular de organização da rede estadual, o chamado Conexão Educação, não poderiam ser designados mais diretores ou coordenadores pedagógicos por conta da quantidade de estudantes.

Percebemos, nesse momento, que a diferenciação para a implementação do colégio indígena possui limites dentro da burocracia estatal, visto que a impossibilidade de resolver o problema apresentado pelos indígenas esbarra num sistema instalado pelo governo do estado com regras para todas as escolas estaduais, desconsiderando a diferenciação e especificidade, instituídas pela legislação nacional na escolarização indígena.

Foi sugerido pelos Guarani que as salas de extensão virassem escolas ou que a SEEDUC/RJ tentasse uma forma de garantir mais profissionais para atender as salas de extensão, visto que pela distância existente entre as mesmas era muito difícil um só diretor atendê-las.

A ausência de uma coordenação pedagógica também é sentida pelos docentes da escola que afirmam que o curso de formação e o acompanhamento da implementação do currículo realizado pelo professor Domingos Nobre do IEAR/UFF acabam cumprindo essa função de alguma maneira:

O curso de formação foi interessante porque como não temos uma coordenação pedagógica, uma direção na escola, o curso aproximou os professores e abriu a possibilidade de trabalhar com a pedagogia de projetos. (Professor E)

é o momento de fazermos uma coordenação pedagógica mais eficiente durante o curso, porque isso não acontece, não tem coordenação pedagógica na escola, tanto que eles nem acompanham o curso. Eles não sabem o que você tá dando o que o outro tá dando, o que todos estão dando juntos com a a pedagogia de projetos. É... o professor Domingos que está sem querer fazendo o papel de coordenador pedagógico sem ser. (Professor H)

um acompanhamento nas aulas... é .... uma orientação nas aulas. As vezes eu penso que está tudo bem, mas pedagogicamente não. Isso cabe a quem sabe mais de pedagogia do que eu. (Professor M)

o curso de formação foi importante para dar uma seriedade no negócio, para não ficar largado também, entende? Por que não tem coordenação, não tem direção... então, se você quiser vir a aqui e falar sobre história da diversão no Brasil você faz, não vai ter problema nenhum. É que ninguém aqui é irresponsável a esse ponto, mas... entendeu? Se você quiser só falar sobre sua dissertação de mestrado aqui o ano todo, você faria. (Professor H)

Eu não saberia fazer nada com eles... seu eu não tivesse essa orientação pedagógica, com certeza eu já teria pedido para sair. Era muito difícil para mim trabalhar com eles... eu ia seguir o currículo mínimo, é o eu falo, ia ser um desastre. (Professor M)

Nesse sentido, percebemos que a ausência da coordenação pedagógica afeta o trabalho dos docentes e a implementação do currículo, ainda mais tendo em vista que os referidos docentes não tinham nenhuma experiência anterior com uma proposta de Educação Escolar Indígena, gerando uma necessidade ainda maior de acompanhamento pedagógico. O curso

acabou cumprindo também essa função de acompanhamento e suporte pedagógico aos docentes que deveria também caber a um coordenador pedagógico da rede estadual, visto que esse poderia fazer esse trabalho no cotidiano e não como vem sendo realizado: apenas nos encontros de formação.

A partir desse perfil acreditamos ter mais dados para podermos fazer uma melhor análise dos limites e possibilidades da formulação e implementação da proposta curricular que esteja de acordo com os princípios da EEI, de uma proposta de educação emancipatória e decolonial.

#### **4.2- Trajetória do curso de formação e construção curricular**

A proposta curricular atual para os anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Indígena Guarani Karai Kuery Renda foi construída ao longo do ano de 2015, mesmo ano que teve início a oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em 2016, a formação se manteve de forma diferenciada. Foram encontros mensais com o intuito de acompanhar, orientar e fazer avaliação coletiva da implementação do currículo.

O currículo foi organizado pelos professores não-indígenas que atuam no colégio a partir de um curso de formação inicial, coordenado pelo professor Domingos Nobre, oferecido pela SEEDUC/RJ em parceria com o IEAR/UFF. Tendo em vista garantir uma formação mínima aos docentes não-indígenas que atuam nos anos finais do ensino fundamental do Colégio Estadual Indígena Guarani Karai Kuery Renda, para tal tarefa, o curso teve um total de cento e vinte e oito horas, com a previsão de dois encontros mensais de dezesseis horas por seis meses.

O referido curso tinha como objetivo, segundo documentação do IEAR/UFF:

- 1) capacitar professores e coordenadores não indígenas da SEEDUC-RJ para atuarem no Segundo Segmento da Educação Escolar Indígena do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, numa perspectiva curricular Diferenciada, Intercultural e Bilingue;
- 2) Elaborar uma Proposta Curricular de Segundo Segmento para o Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda.

Percebemos que havia uma dupla função no curso: a de formar a equipe não-indígena

e elaborar uma proposta curricular. As bases do currículo estão dadas nesse documento: ele deveria ser intercultural, bilíngue e diferenciado.

Participaram do curso a princípio a equipe técnico-pedagógica da escola, professores indígenas e professores não-indígenas, mesclando anos iniciais e anos finais. A partir do terceiro encontro, ficou restrita a participação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. A equipe técnico-pedagógica ficou proibida de participar por uma exigência da SEEDUC/RJ, de que eles estivessem presentes na escola, já os professores indígenas dos anos iniciais deixaram de comparecer, pois participariam de outra formação específica voltada para os anos iniciais.

Mesmo sem professor guarani contratado para os anos finais nas disciplinas diferenciadas e de língua guarani até meados de 2016, o professor Algemeiro Karai Mirim participou de todo curso e elaborou a proposta curricular para a área de língua guarani.

Durante o decorrer do curso, a SEEDUC/RJ decretou uma resolução (SEEDUC/RJ, resolução nº. 5330 de 10/09/2015<sup>37</sup>), a qual estabelecia os pressupostos da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro e a matriz curricular da Educação Escolar Indígena. Essa resolução foi decretada sem diálogo com a comunidade escolar, sem assessoria da UFF ou de qualquer outra universidade ou instituição que tenha experiência e conhecimento sobre Educação Escolar Indígena. O decreto foi assinado pelo Secretário Estadual de Educação do período, o Sr. Antônio José Vieira de Paiva Neto e contou com auxílio de sua equipe da secretaria de educação, dentro da Superintendência de Educação Diferenciada, para escrevê-lo.

Dentre os pressupostos prescritos na resolução, observamos alguma consonância com o que preconizam os dispositivos legais estabelecidos após a Constituição de 1988 para a formulação das políticas públicas destinadas a Educação Escolar Indígena.

Matriz curricular é o conjunto das disciplinas com suas respectivas cargas horárias que devem constar no currículo, nessa matriz decretada na resolução (SEEDUC/RJ, resolução nº. 5330 de 10/09/2015), constavam as disciplinas de: Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Cosmologia Indígena, Educação Indígena e Língua Guarani.

A referida resolução, como já foi dito, foi decretada sem nenhuma discussão prévia

---

<sup>37</sup>

com os professores e comunidade escolar a ser atendida. Somente após a publicação, alguns coordenadores da secretaria de estado, foram a comunidade apresentar a matriz numa reunião.

Segundo a resolução, no art.68 e 69:

Art. 68- A educação Indígena será ofertada pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, nos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, na Educação Básica (...)

Art.69- O currículo da Educação Indígena levará em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários, (Resolução SEEDUC, n.5330 de 10/09/2015)

Como já apontamos acima, as bases legais nas quais se pretende construir a Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro, apesar da falta de interlocução e participação comunitária, está parcialmente em consonância com os princípios que vem se tentando implementar no Brasil a partir da Constituição de 1988 e acrescentamos que o prescrito como orientação para elaboração do currículo vem de encontro ao que se propunha tanto nas legislações nacionais, quanto na proposta objetiva do curso de formação que vinha sendo oferecido aos docentes do Colégio Indígena. O que levantamos como questionamento é: o prescrito é o que ocorre? Sob quais condições concretas há possibilidades de se implementar o prescrito? Se não forem dadas essas condições, o prescrito é só retórica e o real a base para nossas análises.

Os encontros de formação e elaboração curricular ocorreram entre os meses de junho a dezembro de 2015, seis meses após o início das aulas. No decorrer do curso, as aulas já ministradas pelos professores (que haviam sido filmadas e editadas pelas estagiárias do professor Domingos Nobre – IEAR/UFF) eram analisadas, destacando os pontos positivos, e questões teóricas sobre as aulas eram discutidas. Dessa forma, os docentes tinham a oportunidade de irem avaliando pedagogicamente seu trabalho a partir da observação e discussão em grupo das aulas suas e dos demais professores. Eram discutidos pontos para além da didática aplicada pelo professor em sala de aula, mas também em quais momentos a interculturalidade e bilinguismo apareciam naquelas aulas. Esta metodologia de análise das aulas filmadas foi usada em todos os encontros do curso de formação e construção curricular.

Durante o curso os conceitos de interculturalidade, bilinguismo e diferenciação foram

sempre abordados, além das análises das aulas, foram realizadas leituras e discussões de textos. Os textos utilizados foram os seguintes: “Línguas indígenas precisam de escritores?” de Wimar D’Angelis, e “A Duração da Pessoa” de Elizabeth Pissolato; “Bilinguismo, Aquisição, Letramento e o Ensino De Múltiplas Línguas Em Escolas Indígenas No Brasil” de Luiz Amaral; Foi trazida a linguista Ivana Ivo (UNICAMP), que apresentou sua pesquisa e esclareceu sobre o tronco linguístico Tupi como derivador de muitas línguas, dentre elas as da família linguística Tupi-Guarani, da qual pertence a Língua Guarani. Ela além de uma discussão linguística abordou diversos aspectos da cultura guarani (vide Anexo G).

Diversos vídeos foram assistidos, seguidos de debates e discussões sobre a cultura guarani e como poderiam ser pedagogizados esses conteúdos presentes nos vídeos como recurso didático nas aulas. Foram assistidos o documentário: “Uma Aula Guarani Ete” de Domingos Nobre, com um debate sobre a função simbólica da escola nas aldeias Guarani Mbya, “TAPE KUA’A”; material didático elaborado pelos professores da EJA Guarani na Viagem Sociocultural no Projeto Novos Talentos; “Kuaracy Ra’Angaba- O Céu Tupi-Guarani”, “Mbya Arandu Eté” de Lucas Benites; e “Maino’i”, material didático elaborado pelos professores e alunos da EJA Guarani na Viagem Sociocultural no Projeto Novos Talentos e “Entre a escola e a casa de reza” de Domingos Nobre (vide Anexo G).

Textos sobre as questões pedagógicas que auxiliariam no que tange a didática e construção curricular também foram utilizados, tais como: “Conceitos unificadores” de Angotti; “Taxonomia de Erros” de Domingos Nobre; “Redes Conceptuales: “Base Teórica e Implicaciones Para El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Las Ciencias.” Galagovsky; os Parâmetros Curriculares Nacionais, MEC e Cadernos de Reorientação Curricular da S.M.E de São Paulo (vide Anexo G).

Além disso, o professor Domingos Nobre abordou sem textos para leitura, mas em suas aulas através de apresentações de slides, aulas expositivas e debates, temáticas relativas tanto a cultura Guarani Mbya, quanto a questões pedagógicas, em especial a discussão sobre a função social da escola, rede temática, pedagogia de projetos, conteúdos essenciais e conteúdos assessórios, conceitos integradores de cada área do conhecimento, hipóteses de escrita (Psicolinguística) nas perspectivas liberal e progressista: Liberal (Piaget) Progressista (Vygotsky), políticas linguísticas para manutenção das línguas maternas, dentre outros (vide Anexo G).

Desenvolveu-se com os docentes a metodologia de taxionomia de erros, que tem como objetivo perceber quais erros ortográficos são mais frequentes nos textos dos estudantes e quais intervenções podem ser realizadas visando uma mudança qualitativa na questão da ortografia dos estudantes e na questão do letramento. Esse método foi aplicado em alguns textos escritos pelos estudantes nas aulas durante a formação com auxílio do professor da formação (Domingos Nobre) com objetivo de que os professores pudessem aplicá-lo posteriormente e auxiliar no processo de letramento e desenvolvimento ortográfico.

Para elaboração do currículo, foi solicitado que os docentes pesquisassem e apresentassem a epistemologia, tendências pedagógicas e conceitos integradores/unificadores de cada área/disciplina. Com objetivo de facilitar a tarefa, o coordenador do curso (Domingos Nobre) explicou o que seria cada um desses itens a serem pesquisados e apresentou cadernos que foram elaborados durante o processo de reorientação curricular realizada por Paulo Freire junto à rede municipal de São Paulo na década de 1990. Nesses cadernos, havia a produção de uma nova “visão de área” de cada disciplina, com seus conceitos integradores/unificadores.

Houve também a organização de um diagnóstico sociocultural (Anexo A), através um instrumento de coleta de dados elaborado coletivamente pelos professores que seria utilizado para pensar a rede temática e os projetos pedagógicos a serem desenvolvidos, ou seja, esse instrumento serviria como base para se pensar o currículo daqueles estudantes a partir de sua realidade. Nesse instrumento de coleta de dados, foram elencados como bloco de perguntas que abrangiam os seguintes itens: dados pessoais, bens materiais, religião, lazer, trabalho e futuro. A forma de aplicação desse diagnóstico também foi discutida e cada professor ficou com a responsabilidade de aplicar os questionários em quatro estudantes com o auxílio de um professor guarani que faria a mediação linguística, ou seja, ele faria as perguntas em guarani para os estudantes e traduziria para o professor as respostas que seriam registradas no questionário.

A partir da discussão sobre epistemologia, tendências pedagógicas e conceitos integradores/unificadores de cada área/disciplina e do diagnóstico sócio-cultural dos estudantes a serem atendidos, foi pensado o currículo durante o curso.

Segundo o próprio documento no qual consta a proposta curricular, ela:

aponta para organização do currículo em torno de disciplinas, mas atravessadas

transversalmente por eixos que, oriundos da realidade cotidiana em que se insere a instituição escolar, encarregar-se-iam de contextualizar os conteúdos disciplinares de cada área. Desta maneira, propõe-se que o conhecimento trabalhado na escola assumiria um caráter dinâmico e constantemente atualizado, distanciando-se de concepções rígidas – e descontextualizadas – de currículo, tais como as grades curriculares e listagem de conteúdos hierarquizadas (Proposta Curricular 6º ao 9º ano Guarani, 2015, p.6)

Percebemos que o curso, sua metodologia e pressupostos são baseados nas propostas de Paulo Freire e de um currículo por Tema Gerador, o qual se desdobraria numa rede temática. Para tal, o diagnóstico sociocultural dos estudantes atendidos pela escola foi fundamental para elaboração dos Temas Geradores relacionados numa Rede Temática, a ser desenvolvido a partir da realidade de cada aldeia.

As referências teórico, didático e pedagógicas para elaboração curricular foram: Pedagogia de Projetos (Hernandez, 1997), Tema Gerador (Freire, 1987) e o trabalho com os Conceitos Integradores (Angotti, 1993). A partir dessas referências é que o currículo foi pensado e elaborado.

Apesar de nas escolas regulares da rede estadual de ensino haver um referencial curricular, chamado Currículo Mínimo, que se pauta na Pedagogia das Competências e Habilidades na sua formulação e institui a lista de conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, em cada bimestre e ano de escolaridade, este referencial não foi utilizado pelo professor formador como um referencial na elaboração do currículo.

Não que isso tenha acontecido sem nenhuma tensão e sugestão por parte dos coordenadores da Secretaria do estado, inclusive os docentes que já o usavam como uma referência para organização dos seus planejamentos e conteúdos até o curso de formação ter início. Houve questionamento e debate sobre a validade desse tipo de currículo numa proposta de educação escolar indígena que se pretenda intercultural, diferenciada e bilíngue.

A não utilização do Currículo Mínimo como um possível referencial para elaboração do currículo para o colégio indígena foi fruto de toda uma discussão durante o curso e percebemos ainda hoje a dificuldade de alguns docentes de se descolarem desse modelo de planejamento. Inclusive, durante o curso foi percebido que, inicialmente, além de basearem-se no Currículo Mínimo, os docentes, mesmo sem a exigência da secretaria de estado e com propostas de avaliação continuada e processual, organizaram um modelo de avaliação muito

semelhante as avaliações externas utilizadas pela SEEDUC/RJ, o Saerj, com o argumento de: “medir a qualidade da educação”.

Foi organizado pela própria vontade e decisão dos docentes um “simulado”, sendo ele uma avaliação muito similar a esse Saerj, o qual exige dos estudantes que façam uma avaliação objetiva de múltipla escolha e preencham um cartão resposta. O argumento foi que esse modelo de avaliação é “necessário para a vida dos estudantes, caso queiram fazer um concurso”, afirmavam os professores numa das aulas do curso de formação. Essa avaliação, da qual participaram todas as disciplinas, foi usada como um dos instrumentos de avaliação bimestral dos estudantes dos sextos anos do Ensino Fundamental do colégio indígena.

Depois de intensas discussões e debates, o grupo entendeu e acatou a proposta de organização curricular a partir do Tema Gerador, que seria dado mediante um problema vivido pela comunidade cuja superação não é por ela percebida. O Tema Gerador envolve: “apreensão da realidade, análise, organização, e sistematização, originando programas de ensino a partir do diálogo” (GOUVEIA, 1996). Seriam assim chamados pois “(...) contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas (eixos temáticos e subtemas) que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1987. p. 124).

A partir da definição desse tema gerador dado pelo diagnóstico sociocultural, os professores problematizam a realidade a partir do levantamento realizado, depois elaboram as redes temáticas com as quais iriam inserir os conteúdos sempre procurando dialogar e tentando dar respostas as questões apresentadas pelo Tema Gerador e nas redes temáticas. A proposta geral, era que o conteúdo não seria um elemento que tem um fim em si mesmo, mas que surge para dialogar com a realidade concreta da comunidade, seus conflitos, tensões e questões.

O próprio documento no qual consta a proposta curricular afirma que:

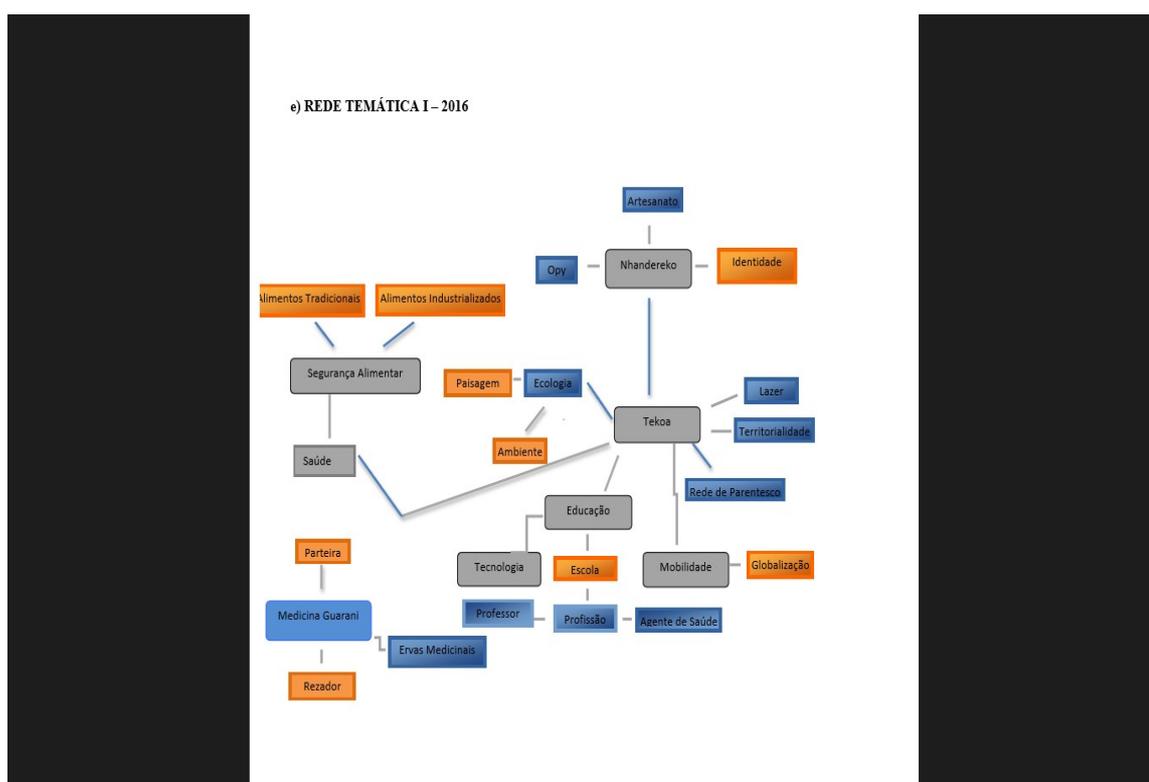
um currículo assim concebido tem, portanto, como eixos estruturantes grandes temáticas interdisciplinares e transversais que se relacionam com diferentes áreas de conhecimento e os conteúdos disciplinares que estas abrangem; estes grandes temas transversais e interdisciplinares partilham na sua abordagem com conhecimentos relativos a várias disciplinas e representam demandas significativas para o grupo social envolvido no processo de escolarização. (Proposta Curricular 6º ao 9º ano Guarani, 2015, p. 6)

Nesse sentido, o Tema Gerador e as redes temáticas que surgiram a partir da problematização do diagnóstico são temas ligados a vida, ao *Nhandereko* (modo de vida) da

comunidade Guarani Mbya. São problemáticas da cultura e relacionadas a ela que são apresentadas nesse tema gerador. Portanto, construir o currículo nessa metodologia abre uma proveitosa possibilidade da construção de um currículo intercultural e de práticas decoloniais.

Podemos perceber isso ao observar abaixo a Rede Temática elaborada para o ano de 2016:

**Quadro 2:** Rede Temática I – 2016.



A rede temática apresenta questões, temas relacionados a vida, ao cotidiano dos estudantes que precisam ser discutidos, problematizados e/ou superados. Os conteúdos escolares entram como potencializadores e possibilitadores dessa discussão, problematização para superação ou compreensão da realidade. Esses conteúdos decorrentes dos temas estão

conectados com a realidade dos estudantes e, portanto, fazem um sentido concreto para eles, não são como nos currículos tradicionais, conteúdos vindos de cima para baixo que não respondem ou fazem sentido às problemáticas cotidianas dos estudantes. A educação escolar, dessa maneira, ganha sentido e ajuda a suprir as necessidades desta comunidade.

Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que esse currículo abre possibilidades múltiplas de práticas pedagógicas decoloniais e emancipatórias, visto que os conteúdos servem para atender as demandas comunitárias, são fruto de uma atividade dialógica e horizontal entre educandos e educadores e, portanto, cabem nesse currículo a história, a cultura e a episteme dos povos indígenas. Esse currículo pode se tornar decolonial à medida que abre espaço para: “recobrar as vozes, experiências e saberes formativos dos sujeitos marginalizados pelos enfoques dominantes que estruturam e validam uma história objetivista e eurocêntrica” (DÍAZ, 2010, p.225)<sup>38</sup>

Além disso, no documento não há uma estrutura curricular já definida e acabada, pois o mesmo aponta que o currículo deve ser acompanhado, repensado e reavaliado.

o primeiro pressuposto teórico que embasa a Proposta: o currículo nela expresso é um movimento de construção e portanto está em curso. Será experimentado em 2016, e necessariamente precisa ser revisto na formação continuada. Não é homogêneo ou harmônico, entretanto, pois contém também dimensões de embate, tensões e contradições teóricas que nos acompanham, as quais são, também inerentes à prática pedagógica. (Proposta Curricular 6º ao 9º ano Guarani, 2015, p. 2)

Os motivos da previsão desse acompanhamento, revisão e reavaliação se devem ao fato de que não é simplesmente um bom método que dará conta da construção de uma Educação Intercultural e, portanto, com possibilidade Decolonial, pois

(...) a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (FREIRE; SHOR, 1996, p.48)

O documento aponta essa necessidade de continuação da formação dos professores não-indígenas e da reavaliação constante do currículo para que ele de fato corresponda as

---

<sup>38</sup> Tradução da autora

necessidades comunitárias e projeto de futuro do povo indígena Guarani Mbya. Também aponta a dimensão formativa da elaboração curricular para os professores não-indígenas:

a realização do Curso (em sua primeira etapa) e a elaboração desta Proposta Curricular será mais um elemento a alimentar a reflexão teórica no processo de formação dos educadores não-indígenas, cumprindo o currículo uma função pedagógica fundamental: contribuir para avançar com os níveis de reflexão sobre a prática pedagógica dos educadores. (Proposta curricular 6º ao 9º ano Guarani, 2015, p.3)

Portanto, a formação e construção curricular fazem parte de um processo único que visa a formação do professor não indígena para atuar numa proposta de Educação Escolar Indígena. Proposta essa que não é simples, pois:

palavra escolhida para falar do que se faz na escola foi educação e não ensino, o que talvez dê mais destaque às responsabilidades dos professores e de todo o programa escolar, porque este faz parte do sistema educacional de uma sociedade. ( D'ANGELIS, 2001, p.36)

E como proposta educacional de uma sociedade indígena, precisamos torná-la de fato indígena como afirma Meliá:

Em vez de Educação Escolar Indígena, por que não pensamos Educação Indígena na Escola? Há duas maneiras de se pensar a escola: levar a escola à área indígena e, eventualmente, “adaptá-la”. A escola entra na comunidade indígena. A outra maneira traz uma proposta radicalmente diferente: é pensar como a educação indígena entra na escola! Só aí vamos ter educação bilíngue de fato. Fazer isso não é enfraquecer a escola, é o contrário. É o único jeito de a escola ser indígena.” (MELIÀ, 1997 apud PAULA, 1999, p. 87).

Portanto, devemos pensar que os conteúdos a serem trabalhados a partir do Tema Gerador e das redes temáticas devem ter o pressuposto de estarem relacionados às questões apresentadas e num diálogo entre conhecimentos indígenas e não-indígenas, sem hierarquizações ou medidas de valor que levem os saberes de matriz ocidental terem prioridade ou prevalência sobre os demais. Construir uma proposta na qual:

a interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo e, assim, ser administrada segundo os parâmetros específicos desses processos. (PAULA, 1999, p.88-

89)

Sabendo e apontando que o currículo nesse modelo, em especial, deve ser sempre revisitado e reorientado, o acompanhamento da implementação do mesmo vem sendo realizado com uma certa frequência. No ano de 2016, a proposta elaborada no final de 2015 vem sendo avaliada pelo grupo de professores junto a continuidade do curso de formação. O currículo elaborado (Anexo B) teve como eixos temáticos para o primeiro bimestre de 2016 os seguintes temas: *Opy*, *Nhandereko*, Identidade, *Tekoa*, Artesanato, Mobilidade, Rede de Parentesco e Ecologia. Dentro desses eixos temáticos foram organizados alguns objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos por cada área do conhecimento. Com base nisso, foi organizado um Plano de Curso e aulas guia foram elaboradas pelos docentes e implementadas durante duas semanas no início do ano letivo. Observe abaixo o quadro elaborado pelos docentes:

**Quadro 3:** Bloco temático I – 1º Bimestre

Bloco Temático I – 1º Bimestre

Eixos Temáticos	Objetivos Gerais	Tópicos de Conhecimento	Valores/Atitudes
Opy	Contribuir para a valorização da cultura guarani (saberes tradicionais, oralidade, história do povo e língua)	Ecologia	Valorização do bilinguismo;
Nhandereko			Cooperação;
Identidade			Trabalho em grupo;
Tekoa		Lugar	Respeito aos conhecimentos tradicionais;
Artesanato			Conscientização ambiental, social e política;
Mobilidade			Cidadania;
Rede de parentesco	Promover a aprendizagem em uma perspectiva intercultural (bilingue e diferenciada)	Migração	Fortalecimento da identidade étnica.
Ecologia	Reconhecer os conhecimentos tradicionais como conhecimentos efetivos.	Território	
		Cosmovisão Guarani	
	Valorizar a percepção ambiental dos Guarani.	Identidade Cultural	
		Linguagem (comunicação, expressão e conhecimento)	

A “aula guia”<sup>39</sup> foi elaborada da seguinte forma: apresentação do vídeo “Mano’i” (material didático elaborado pelos professores e alunos da EJA Guarani na Viagem Sociocultural, no Projeto Novos Talentos), convidar o grupo que o produziu para debater, a partir do vídeo discutir a questão da valorização da identidade e mobilidade territorial. Seriam as questões para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico em cada disciplina: Qual a importância da mobilidade para construção de uma identidade Guarani — vida entre aldeias — e quais as práticas culturais realizadas na escola/aldeia que valorizam a identidade Guarani? Os conteúdos selecionados deveriam ter como objetivo responder a essas questões.

O projeto foi deflagrado na primeira semana de aulas de 2016. Com o término dessa etapa, os professores se reuniram com o professor Domingos Nobre para avaliação da aplicação do projeto no dia 11 de março de 2016. Nesse dia, cada docente apresentou o que foi trabalhado nesse período. Discutiu-se quais foram os conteúdos integradores e essenciais trabalhados e de que maneira as questões para o desenvolvimento do projeto foram respondidas em cada área do conhecimento a partir dos conteúdos trabalhados.

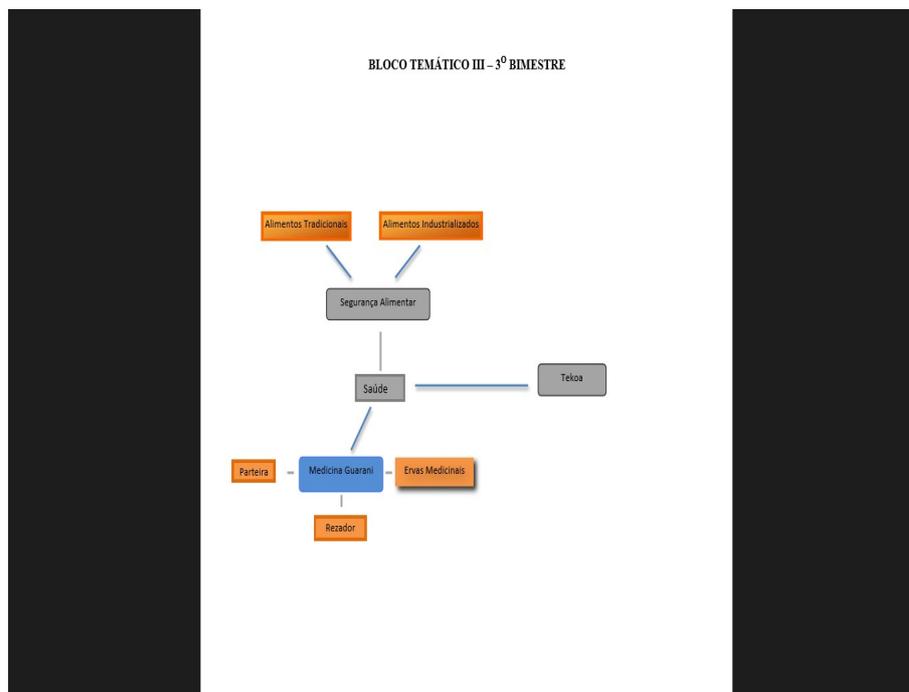
Após esse encontro, foi solicitado que os docentes elaborassem mapas conceituais de cada área do conhecimento. Esses mapas foram apresentados no encontro realizado em junho

<sup>39</sup> Aula Guia foi uma proposta de aula, na qual todas as disciplinas estariam envolvidas para deflagrar o projeto. Seria realizada num dia e a partir dela cada um em sua disciplina desenvolveria os conteúdos.

de 2016, em que se discutiu e avaliou novamente como os projetos vem sendo desenvolvidos. Os mapas conceituais (Anexo C) elaborados visavam atender o novo projeto pedagógico a ser desenvolvido, que foi Eixo Temático (Tekoa, Ecologia, Ambiente e Paisagem), contidos na Matriz de Planejamento do Projeto Pedagógico III.

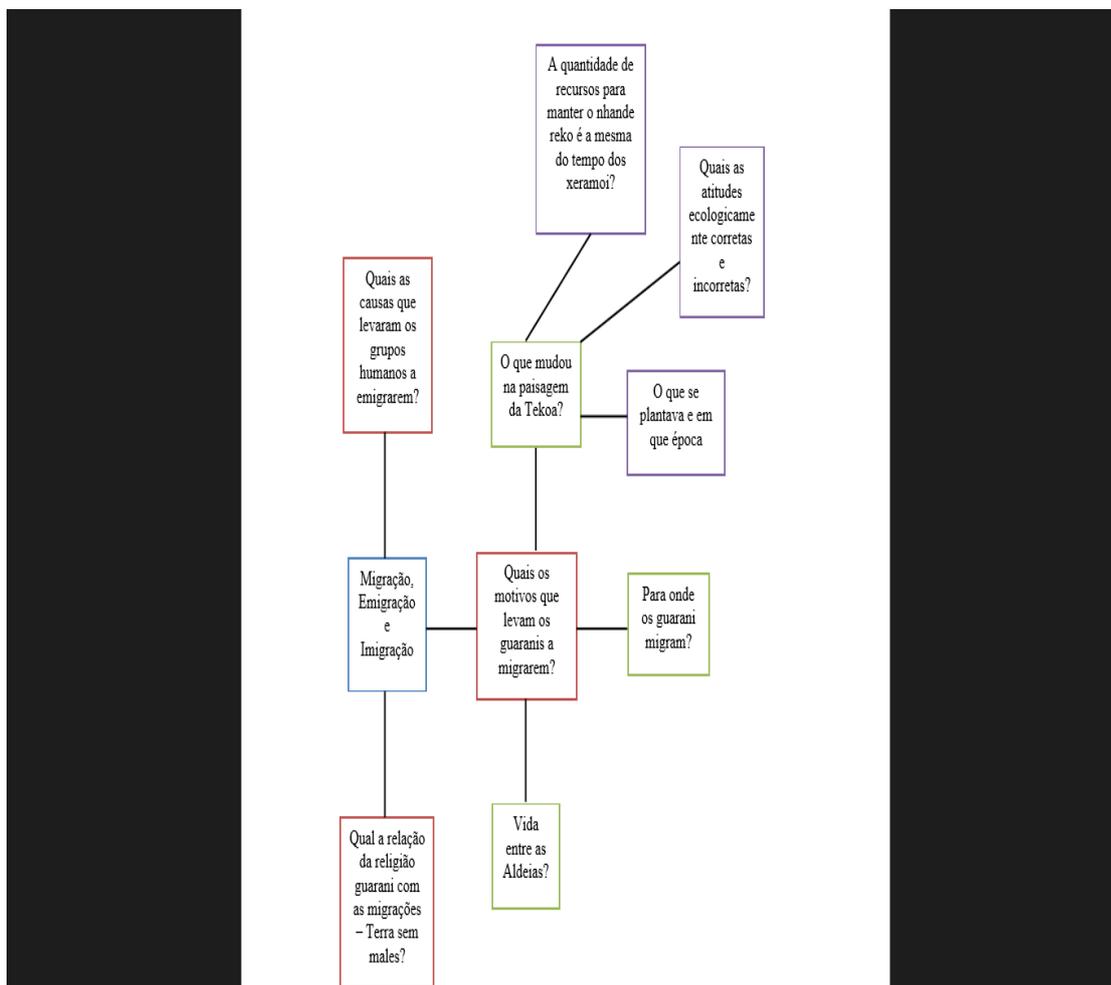
O quadro abaixo apresenta o Projeto Pedagógico III:

**Quadro 4:** Bloco temático III – 3º Bimestre



Outro encontro foi realizado em agosto de 2016, no qual os docentes decidiram juntar o bloco temático III com o bloco temático IV (que tinha como projeto a questão da sustentabilidade voltada para o turismo de base comunitária). Os mapas conceituais elaborados no encontro anterior foram rediscutidos e novas perguntas orientadoras do projeto foram realizadas. Veja abaixo as perguntas em forma de Mapa Conceitual das mesmas:

**Quadro 5:** Mapa conceitual



Ao observarmos a forma como está organizado o currículo, notamos que não há listas de conteúdos e há uma grande autonomia dos professores para elencarem os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, desde que os mesmos respondam as questões elaboradas para cada etapa/projeto pedagógico relativo a cada bimestre. É uma proposta curricular inovadora, que rompe com o tradicionalismo e a ideia de que currículo é uma lista de conteúdo a serem desenvolvidos em sala de aula.

Dessa forma, o currículo se aproxima de uma prática decolonial a medida que ele rompe com a perspectiva de que só existe uma maneira de pensar e produzir o conhecimento e questionam estrutura de conhecimento e episteme colonial que tem como princípios: objetividade, universalidade e neutralidade (DÍAZ, 2010) que levam a organização de currículos estruturados em conteúdos eurocêntricos com pressupostos supostamente

universais, neutros e objetivos.

A proposta curricular abre possibilidades de um trabalho realmente diferenciado, específico e intercultural, com o uso de metodologias próximas das que vimos apresentadas no item: Processos de ensino e aprendizagem no nhandereko guarani Mbya, no qual tratamos dos modos próprios de ensino/aprendizagem Guarani, que levaria ao desenvolvimento de práticas pedagógicas decoloniais que contribuiriam à superação da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Apesar das inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas e decoloniais, percebemos que alguns professores ainda encontram dificuldades em realizar materialmente o currículo proposto em suas salas de aula, pelos mais diversos fatores. Muito do que foi proposto, na verdade, se apresenta na realidade da sala como um projeto à parte e depois o que ocorre são os conteúdos dados de maneira tradicional, seguindo a lista de conteúdos tradicionais (como estão no livro didático ou no Currículo Mínimo da rede estadual) sem refletir ou usar a rede temática e o tema gerador.

Um dos grandes desafios apresentados por esse currículo são a interdisciplinaridade e o rompimento com a lógica tradicional de currículo. No próximo item, pretendemos discutir essas questões de forma mais aprofundada.

#### **4.3- Analisando o currículo: limites e possibilidades para uma prática decolonial.**

Estamos diante da tentativa do grupo de professores e da instituição que oferece a formação de organizar um currículo produzido de forma coletiva e a partir da realidade da comunidade, que visa dar respostas às questões intrínsecas aos problemas e dificuldades a partir dos conteúdos escolares. Conteúdos estes interculturais, interdisciplinares e bilíngues, que atendem a diferenciação e a especificidade de um povo indígena dentro de um currículo de acordo com a proposta de Educação Escolar Indígena desse povo e dos princípios constitucionais de 1988.

Sabemos dos limites colocados pelo poder estatal que instituem a colonialidade nesse processo que estamos analisando, em especial, no que tange a possibilidade de bilinguismo verdadeiro, do diálogo e participação da comunidade na formulação e implementação de um processo de Educação Escolar Indígena e da burocracia estatal que emperra a diferenciação e

especificidade necessárias a uma educação que siga os pressupostos legais da Educação Escolar Indígena. Apesar de todos esses empecilhos estabelecidos pelo poder estatal, percebemos um esforço dos profissionais envolvidos na formulação do currículo e a partir disso um grande potencial do currículo que está sendo desenvolvido na possibilidade de práticas decoloniais .

Uma proposta decolonial, seria uma proposta educativa que rompe com a colonialidade e faz o giro decolonial (DÍAZ, 2010), ou seja, que faz uma mudança de perspectiva e atitude nas práticas e formas de conhecimento dos sujeitos colonizados, seria um projeto de transformação sistemática e global dos pressupostos e implicações da modernidade/colonialidade que levasse os sujeitos a um diálogo simétrico no qual a diversidade fosse um valor (MALDONADO-TORRES, 2007), levando ao que chamamos de ecologia dos saberes (SANTOS, 1998), ao fim da colonialidade do saber e do ser.

Dentro do que pudemos perceber, a Proposta Curricular que vem sendo implementada no Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Renda apresenta essa possibilidade: de se pensar uma educação com possibilidades e aproximações de práticas decoloniais.

Primeiro porque notamos que esse currículo leva em consideração que todo conhecimento é “uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 117), sendo assim, 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, uma educação para a Liberdade, como afirma Paulo Freire.

Nesse sentido, elaborar um currículo a partir da realidade dos estudantes, do diagnóstico realizado junto com eles e não a partir de uma lista de conteúdos estabelecidos de acordo com habilidades e competências pretendidas para aqueles estudantes, é entender que:

o direito ao conhecimento não se reduz a aprender habilidades, capacidades aplicáveis na diversidade de situações sociais, uma visão pragmatista do aprender. O direito ao conhecimento implica partir das indagações mais desestabilizadoras do viver com as crianças-adolescentes que já se defrontam e explicitam seus significados. (ARROYO, 2013, p.121)

Podemos dizer que essa proposta de currículo “vai mais além do ensino e transmissão

do saber. Um sentido que se baseia na pedagogia como política cultural, como prática social e política de produção e transformação, como forma de luta crítica, dialógica e coletiva”<sup>40</sup> (WALSH, 2007, p.10-11). Uma proposta pedagógica com perspectiva decolonial, à medida que tenta romper com algumas práticas do colonialismo presente nos nossos currículos e propõe “uma compreensão crítica da história, o reposicionamento das práticas educativas de natureza emancipatória e o descentramento da perspectiva epistêmica colonial” (DIAZ M. 2010, p.221).

Sabemos que tal tarefa não é fácil, rápida e simples. Ela requer um esforço coletivo e vai conter dentro dela muitas contradições, pois a realidade, a materialidade, é muito controversa, dinâmica e conta com o inesperado. A práxis cotidiana, o movimento constante de pensar a prática a partir da teoria e transformá-la, que vai, com o tempo, fazer com que esse currículo cumpra seus objetivos e papel social e possa auxiliar na decolonização do saber, do ser, e conseqüentemente do poder.

Entendendo como se deu o curso de formação, o processo de construção do currículo, o modo guarani de conceber a educação e o perfil dos profissionais que atuam no Colégio Estadual Indígena Guarani Karai Kuery Renda, acreditamos que possamos fazer uma análise das tentativas de implementar o processo de escolarização para os anos finais do Ensino Fundamental, quando essa proposta curricular se aproxima de uma proposta decolonizadora e quais limites dela para tal tarefa.

Vimos que a educação guarani tem como bases a autonomia, a liberdade, o aprendizado através da imitação e repetição. Ela possui uma relação com o tempo muito importante à medida que os mais velhos são os detentores do saber, levando um respeito e admiração a quem tem mais experiência, ao mais velho. Quanto mais velha, mais uma pessoa sabe, o tempo é a medida do saber.

Essa forma de entender o processo educativo difere muito do modo de conceber a educação escolar implementado no Brasil, que tem bases europeias e ocidentais. Assim, como afirma Carvalho:

De uma forma geral, o sistema escola ainda é pensado e gerido em um formato padronizado, branco, ocidental e descontextualizado. Sua

---

<sup>40</sup> Tradução da autora. Texto original: “van más allá de la enseñanza y la transmisión del saber. Un sentido que se basa en la pedagogía como política cultural, como práctica social y política de producción y transformación, como moda de lucha crítica, dialógica y colectiva.”

perspectiva de educação permanente baseado num caráter homogeneizador e monocultural. (CANDAU, 2010). Seus livros didáticos continuam privilegiando uma história única, hegemônica; suas práticas permanecem reproduzindo a desigualdade ao desconsiderar as diferentes realidades socioculturais nas quais se encontram instaladas e os diferentes grupos sociais que por ali circulam; seus currículos continuam legitimando um único saber, desconsiderando e invalidando toda forma de produção e transmissão ‘outra’ de conhecimento e saberes (CARVALHO, 2016, p.92-93)

A história da escola no território que hoje chamamos de Brasil é a história da colonização e apagamento de saberes; é a história do epistemicídio dos saberes indígenas e africanos em nome da imposição de um saber estranho a essas culturas e que foi colocado como superior, válido e científico; é a história da colonização do poder, do saber e do ser.

O projeto de educação do estado do Rio de Janeiro para suas escolas está pautado em dois pilares: o controle curricular, através do Currículo Mínimo e a meritocracia, com aplicação e valorização de avaliações externas, que segundo a SEEDUC/RJ medem a qualidade do ensino na rede estadual. No Plano Estadual de Educação, na meta da qualidade da educação, vemos o IDEB (Índice Desenvolvimento da Educação Básica) como forma de se medir a qualidade da educação no estado. Ou seja, a qualidade da educação deverá ser medida através de um índice que leva em consideração as notas dos estudantes numa avaliação nacional padronizada, pela quantidade de retenções existentes na rede e a relação distorção idade/série que é a diferença entre a idade do estudante e o ano de escolaridade estipulado pelo governo para essa idade.

Ousamos dizer que essa lógica é colonial, à medida que estabelece padrões para todos, sem levar em conta as diferenças e a diversidade existente entre as comunidades, locais, culturas, de classe, gênero e raça. A todos é imposto um currículo único e uma avaliação única. Arroyo (2002) afirma que essa forma de “medir” a qualidade da educação parece sintetizar o pensamento abissal<sup>41</sup> e sacrificial, à medida que negam/suprimem conhecimentos de determinados coletivos sociais e povos e responsabilizam os desiguais pelos seus fracassos. E não podemos nos esquecer que “a desigualdade não é natural, ao contrário, ela é social e

---

<sup>41</sup> O conceito de pensamento abissal é desenvolvido por Boaventura Santos (1998). Ele afirma que pensamento abissal é uma definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são uteis, inteligentes e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis, perigosos, inteligíveis e objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha). Essas linhas não são visíveis e nem concretas, mas agem de forma a dividir e hierarquizar os coletivos sociais e seus conhecimentos. (MENESES; SANTOS, 1998).

historicamente ‘naturalizada’ para justificar o processo de construção/constituição desses sujeitos sociais desiguais” (URQUIZA, 1999, p.31).

Para superar esse tipo de modelo educacional necessitamos de:

políticas educacionais diferenciadas que derivem da luta dos diferentes sujeitos e grupos sociais por reconhecimento de suas especificidades, que abarquem a dimensão cultural, que reconheçam e visibilizem identidades que foram/são silenciadas ao longo da história. (CARVALHO, 2016, p. 93)

Necessitamos visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições tradicionalmente mantidas numa lógica moderna, colonial e racializada (WALSH, 2007), só assim poderemos pensar na construção de uma escola “outra”, de uma pedagogia decolonial.

Esse projeto de educação do estado do Rio de Janeiro não se apresenta de forma tão contundente no colégio indígena por esbarrar, de certa forma, na legislação nacional para a Educação Escolar Indígena, que preconiza a diferenciação, especificidade, interculturalidade e bilinguismo, contudo percebemos (nas atividades de pesquisa de campo) que esse ideário de política educacional está presente nas falas, nas propostas de membros da Secretaria de Estado de Educação e também no imaginário e nas práticas pedagógicas já vivenciadas e introjetadas pelos professores.

Quando o curso de formação e formulação do currículo para o Colégio Estadual Indígena Guarani Karai Kuery Renda teve início, mesmo com a afirmação da SEEDUC/RJ, sobre o respeito a legislação específica para a Educação Escolar Indígena e da garantia de realizarem uma proposta de educação intercultural, bilíngue, diferenciada e específica, percebemos um certo tensionamento quando o professor formador apresentou as bases sob as quais seria pensado o currículo. Houve questionamentos (Diário de Campo, 2015) quanto a necessidade de utilização do Currículo Mínimo da rede estadual como parâmetro para elaboração do currículo para o colégio indígena.

Os professores tinham sido orientados pelos coordenadores da secretaria de estado de educação a utilizarem o currículo mínimo como referencial e já o vinham fazendo por conta própria. Esse currículo, como já apontado anteriormente, é constituído dentro da lógica da Pedagogia das Competências, com listas de conteúdos a serem desenvolvidos por ano e bimestre e segue a lógica e ordenamento tradicional eurocentrado, como os livros didáticos atuais, atende, portanto, dentro de uma perspectiva de EEI à uma lógica colonial.

Acreditamos que ousar romper com a lógica desse currículo e pensar o currículo dentro da perspectiva freiriana foi um importante passo na decolonização dos conteúdos à medida que se abre mão de um programa pré-estabelecido e instituído para um todo hegemônico e se abre para um currículo dialógico, em que a voz dos educandos e sua diversidade estão presentes.

Rompe-se com a educação bancária existente no nosso estado no qual o educador “não se preocupa como o que dialogar com o estudante, isso para ele não existe. Por isso ele organiza o seu programa” (FREIRE, 1987, p.83). No caso do estado do Rio de Janeiro, até o educador é alienado do processo de construção do programa, ele não pertence nem ao educando, nem ao educador, ele pertence ao estado e seus objetivos tendem a atender a educação que o governo espera para o povo.

O currículo dentro da proposta freiriana se estabelece acreditando que:

a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático. (FREIRE, 1987, p.84).

Dentro dessa perspectiva que os professores foram orientados no curso de formação a pensarem numa forma de construir um diagnóstico sócio-cultural das comunidades que atendiam para pensarem o currículo e os temas geradores do mesmo. Pois para Freire:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento desse buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de temas geradores. (FREIRE, 1987, p. 87)

Quando realizou-se o diagnóstico, inaugurou-se o diálogo com os educandos na busca do conteúdo programático a ser estabelecido no currículo, foi a partir desse diálogo que se construíram os temas geradores e as redes temáticas que observamos anteriormente.

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<sup>42</sup>, de modo a intervir nela e transformá-la, estimulando o surgimento de atos limites,<sup>43</sup> através da práxis pedagógica, pode se constituir como uma proposta decolonial de educação.

Dessa forma, podemos dizer que esse currículo abre espaço para práticas decoloniais, pois uma pedagogia decolonial é capaz de:

problematizar os valores, princípios e normas da perspectiva epistêmica colonial com o fim de provocar inéditos e particulares processos de construção do saber e potencialização do sujeito em que sua experiência e existência estejam presentes na problematização do que foi hegemonicamente instituído. (DÍAZ, 2010, p.231)

Além disso, essa forma abre espaço para metodologias próximas às utilizadas histórica e tradicionalmente pelos Guarani Mbya, em que a experimentação, a prática, a autonomia, o aprender fazendo, a escuta atenciosa aos saberes dos mais velhos, xeramois (que podem a partir desse currículo estarem na escola ou serem consultados fora dela sobre seus saberes tradicionais acumulados pelo tempo) e outras formas de aprender/ensinar ligado ao nhandereko Guarani Mbya estejam presentes, propondo para além de um giro epistemológico, mas também um giro metodológico na forma de construir/repassar os saberes.

Sabemos que na realidade as contradições se apresentam, e o que se pensa na teoria se reflete na prática de uma maneira diferente. Percebemos nas entrevistas e observações que muitos professores encontram dificuldades em implementar o currículo como foi pensado e elaborado.

Muitos ainda estão presos ao ideário do currículo mínimo, a lista de conteúdos tradicional e a forma como os conteúdos são apresentados pelo livro didático como pudemos perceber nas entrevistas e observação das aulas do curso de formação. Dessa maneira, alguns professores têm trabalhado tentando utilizar as duas perspectivas de currículo. Não podemos esquecer de citar que a lista de conteúdos deveria ser a última etapa da Matriz de planejamento na elaboração do currículo e deveria estar a serviço do projeto pedagógico escolhido, contudo não é isso que muitas vezes ocorre. Percebemos essa ambiguidade na

---

<sup>42</sup> Situação limite: “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (FREIRE, 1987, p.90)

<sup>43</sup> Atos limite: são os atos que “se dirigem à superação e a negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 1987, p.90), ou seja a ação para a transformação da realidade concreta que estão inseridos.

elaboração do currículo, no qual o Currículo Mínimo (que acaba priorizando a lista de conteúdos) é ainda apontado como uma referência sobre quais conteúdos devem ser desenvolvidos nas aulas. Observemos isso nas falas:

na verdade o currículo mínimo tem que ser trabalhado, não naquela ordem apresentada pela secretaria de educação para a educação indígena. Nós não seguimos a ordem..., mas o conteúdo sim, o conteúdo tem que ser trabalhado (Professor M)

Eu faço questão de encaixar, mesmo não dando oficialmente (...) eu falei tudinho. Então, eu estou falando do currículo mínimo, o currículo mínimo tá dentro do contexto só que eu estou privilegiando outras coisas, né?. (Professor H)

Quando você pensa em promover a construção do currículo, você já tem um currículo na sua cabeça em termos de conteúdos programáticos. (Professor I)

não tenho que ter medo do estudante ter acesso aos livros, inclusive para nos cobrar, tipo: por que você não me deu genética? Por que tem no livro, porque você não explicou, tipo... eu não acho que tenha grandes malefícios o livro didático... do ponto de vista de aculturação ou de desvirtuamento, eu acho que não. (Professor H)

eu sempre trabalhei da forma que o currículo mínimo colocava, era aquilo e você ia seguindo. Eu já sabia de cor o que ia dar, agora não... agora eu não sei o que eu vou dar no bimestre que vem. (Professor M)

O professor formador também aponta que essa ambiguidade é um desafio a ser superado e indica alguns motivos para que isso ocorra:

a maior dificuldade é a nossa dureza, a rigidez intelectual e cognitiva de ter dificuldade de estar ali na frente de um currículo que não é o convencional. E aí, como é que eu faço? Não tem livro para eu seguir? Não tem lista de conteúdo? Isso foi e é até hoje, talvez seja onde o projeto está agarrando aqui e acolá, no fundo no fundo é isso. Na aula guia vai tudo bem, na deflagração do projeto todo mundo tá junto e tal, mas quando a aula guia termina ou a detonação termina e vamos para o fluxo do projeto.... Aí que está faltando. Aí nesse momento há uma tendência de muitos professores de voltarem para sua aula, para o seu conteúdo. Falta essa segurança de, pera lá, fez a rede? Fez a matriz? Então tá. Foi lá que você pensou quais conteúdos programáticos que serão acionados para esses integradores e porque vamos acionar esses aqui? Por que o projeto está pedindo. Isso ainda não foi o suficiente, não está tranquilo para todos mundo, para os oito. (Professor formador)

Ele ainda aponta que essa dificuldade está centrada na “dificuldade de ser autonomamente, dono de um currículo coletivo, produzido coletivamente”, um currículo no qual não há lista de conteúdos, mas um problema, um tema dado pela realidade que vai gerar conteúdos a serem desenvolvidos com objetivo de superação e transformação dessa realidade.

Todos os professores entrevistados afirmaram que nunca trabalharam com essa perspectiva de currículo e a grande maioria desconhecia. Foram formados e tiveram toda sua experiência de trabalho dentro de uma perspectiva bancária e colonial de organização curricular. Essa formação abre novas perspectivas a esses profissionais, novas experiências que poderão ser utilizadas no futuro com outros estudantes, de outros locais, outras culturas. Superar toda essa trajetória e histórico de formação requer tempo e experimentação dessa nova forma de pensar/trabalhar o currículo, além de apoio pedagógico continuado, condições materiais e infraestrutura de trabalho.

Outra dificuldade na implementação do currículo está na prática da interdisciplinaridade, na verdade, os professores conheciam essa forma de trabalho, mas a realizavam de forma incipiente ao longo de sua trajetória de trabalho. Eles afirmavam que já haviam desenvolvidos trabalhos interdisciplinares, mas ao responderem como esse trabalho ocorria, a resposta era sempre de realização de provas com duas ou mais matrizes disciplinares juntas. Nenhum deles relatou um trabalho interdisciplinar que houvesse discussão e envolvimento de projetos desenvolvidos coletivamente por mais de uma disciplina.

O professor formador também aponta a interdisciplinaridade como um desafio para a implementação do currículo:

a maior dificuldade continua sendo a mesma, o hábito histórico que está entranhado na nossa formação, que um é de compartimentar o conhecimento. Cada um se formou numa licenciatura, então cada um só domina uma área. Isso está entranhado e outro que talvez seja consequência desse é a dificuldade de trabalhar interativamente, trabalhar interdisciplinarmente. Olhar a produção do conhecimento de outra maneira. Acho que vai ser um obstáculo que vai permanecer ainda um tempo, e isso é esperado. Não dá para mudar isso de um dia para o outro. (NOBRE, 2016, *Diário de Campo*)

Como apontamos acima a falta de acompanhamento pedagógico afeta o

desenvolvimento do trabalho dos professores. Alguns professores citaram o fato de não terem um acompanhamento cotidiano e reuniões de trabalho pedagógico (além dos dias da formação) dentro da escola como um fator que atrapalha o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Eles argumentaram que os encontros para discutir, elaborar e propor atividades para o projeto pedagógico restringem-se nas formações que são muito espaçadas. Haveria necessidade de um coordenador pedagógico que pudesse realizar esse trabalho com os professores e auxiliar na organização do projeto.

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.

eu trabalho a interculturalidade nos exercícios, (elabora os exercícios) trabalhar dentro do conhecimento deles, com armadilhas, como se diz... expansão da aldeia, desmatamento... doenças... (Professor M)

como falar de interculturalidade se você não estuda a cultura dos outros? Não posso só ficar estudando cultura guarani, só cultura indígena. Acho que parte por aí, você ter acesso a outras diferenças culturais, estudar a história dos outros povos. Não só os guarani, os yanomami, entende? No caso da História se dá com o contato com os outros povos, para ser um cidadão intercultural você tem que ter acesso a história dos outros povos e poder dar palpite na cultura dos outros, enfim, né? Nesse sentido. Se não a interculturalidade é só de guarani para guarani e não de guarani com o resto da cultura nacional ou do mundo todo, né? (Professor H)

Nas falas acima citadas, podemos perceber que o conceito de interculturalidade ainda está mais próximo da interculturalidade liberal do que da interculturalidade crítica. Interessante observar que o mesmo professor que acha que é necessário inserir elementos de outras culturas, em especial a cultura europeia, percebeu com o decorrer do trabalho que os estudantes se interessam e participam mais quando estudam elementos a partir da sua história, cultura e identidade:

eu pensei, será que vai ser um porre só ficar falando sobre história indígena? Será que é isso que eles querem estudar o ano inteiro? Entende? E parece que sim! Eles ficaram curiosos de estudar os povos do Amazonas, ficaram

super curiosos em estudar os indígenas do século XVI, ficaram entusiasmados, então eu falei... pronto... é um negócio que tem que institucionalizar. (Professor H)

Por isso, o currículo elaborado a partir da metodologia freiriana de temas geradores é necessário, para dar voz e lugar aos estudantes na escolha do conteúdo programático. Muitas vezes o educador está com as melhores intenções ao planejar o conteúdo programático, mas se o faz sem o diálogo com os estudantes, sem reflexão crítica da realidade em que esses estudantes estão inseridos, recaem sobre uma educação bancária que se torna alheia a vida dos alunos e ajuda a manter o status quo. Freire aponta isso quando afirma:

enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão de mundo dos educando, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 1987, p.102)

Por mais que os professores ainda encontrem dificuldades e trabalhem de forma ambígua, a forma como está organizado o currículo impede que uma educação bancária, tradicional e colonial se estabeleça por completo. E com a práxis cotidiana, acreditamos que essa contradição vá dando lugar a uma educação libertadora e decolonial.

Percebemos isso no avanço de alguns professores que aparecem tanto nas suas falas, como na sua prática pedagógica. Observemos a fala de dois professores:

quando eu comecei a trabalhar no ano passado, a gente teve dificuldade... tava começando a formação. A gente não tinha referência. E eu fiquei preocupado exatamente com isso, com esse lado intercultural, como a gente ia fazer e tal e a gente só tinha a referência da SEEDUC realmente. O currículo deles, o Currículo Mínimo. Aí esse ano com o Domingos (professor formador), resolveu fazer o trabalho diferenciado, por rede temática... aí ficou mais fácil a gente trabalhar a parte intercultural (Professor E)

eu a princípio era até arredo, isso faz parte da pedagogia? ... eu era arredo a pedagogia, assim como o engenheiro é com o mestre de obras, no caso né? Eu não sei porque... essa era uma ignorância minha, nesse caso, né? E aí foi tudo de bom o que aconteceu (...) e a cada dia é um aprendizado. (Professor M)

O próprio trabalho na organização do diagnóstico e na construção das redes temáticas tem sido um processo de formação e reflexão da prática pedagógica destes professores que a cada dia vão se transformando e interferindo pedagogicamente para a transformação da realidade na qual trabalham.

Um exemplo disto, foi no dia do último conselho de classe. Assim que chegamos na aldeia, a professora de inglês foi chamada pela mãe de uma estudante que veio contar-lhe que a filha havia recebido alguns turistas estrangeiros que gostariam de conhecer a aldeia e havia conseguido se comunicar em inglês. A mãe contava a história com um misto de orgulho e alegria, fazendo até parecer uma piada guarani, pois sempre repetia o momento no qual o turista se aproximou de uma parte perigosa e a filha dela alertou dizendo: *be careful!* Ela contava e pedia a menina que falasse a palavra em inglês, pois a mesma não conseguia pronunciar. (Diário de Campo, 2016).

Este e outros exemplos como a fala dos estudantes e o orgulho de mostrar a horta que haviam construído com o professor de Ciências, perguntando novas e novas coisas ao perceberem algumas mudinhas aparecendo (Diário de Campo, 2016), fazendo que aquela atividade do projeto se estendesse para além dos dias em que foram realizadas, são formas de notarmos que as mudanças na realidade daquela comunidade estão ocorrendo por conta do trabalho pedagógico realizado pela escola e seus profissionais.

Não podemos esquecer de destacar que o turismo foi um dos temas geradores e que levaram o desenvolvimento de projetos dentro da rede temática. Dessa maneira, essa ação dos educadores com o projeto já tem atendido seus objetivos.

Poderíamos citar outros exemplos, mas nos limitaremos a estes para dizer que apesar de todas as dificuldades, ambiguidades, necessidade de aprofundamento teórico e prático, acompanhamento pedagógico cotidiano, acreditamos que os educadores do colégio indígena estão no caminho.

Afinal, se uma educação guarani tem como princípios a autonomia, a liberdade, a prática através da imitação e o respeito ao tempo, aos mais velhos, o currículo dentro da perspectiva freiriana abre espaço para desenvolvimento de ações pedagógicas que sigam esses princípios, ao invés de uma educação que é imposta, sem diálogo, sem ouvir o que os “outros” tem a nos dizer e ensinar, sem ouvir o que a realidade nos mostra que precisa ser transformado.

E transformado não para a inserção na lógica *juruá*, na homogeneização e colonialidade do ser, saber e poder, mas a transformação para a liberdade, para a decolonização.

Pensamos que ao optar por uma proposta freiriana, a proposta do colégio indígena já se põe dentro de uma perspectiva decolonial, pois a proposta pedagógica de Freire converge com a literatura decolonial à medida que tem como pressupostos o “raciocínio dialético, a ideia de colonização cognitiva e o argumento de que a dominação se fundamenta em um mito (mito da estrutura opressora ou mito do eurocentrismo).” (PENNA, 2014, p.3).

Freire (1987) aponta formas de acabar com a invasão cultural, que podemos associar a colonização do ser e a colonização cognitiva que poderia ser a colonização do saber para os decoloniais. Ele nos mostra em seu livro, *Pedagogia do Oprimido* (1987), como poderíamos acabar com essas colonizações, através de uma prática pedagógica dialógica.

Uma das formas de iniciarmos uma prática pedagógica dialógica seria na escolha do conteúdo programático, realizado através de um diagnóstico na comunidade para perceber as situações limites e pensar temas geradores que auxiliem e instrumentalizem os educandos a interferirem nela. De alguma maneira isso vem ocorrendo no colégio indígena.

Uma prática com viés decolonial vem aparecendo aos poucos nesse colégio, com todas as dificuldades que sabemos que são comuns a uma proposta inovadora e que propõe a romper com a lógica colonial, afinal todos nós fomos formados e formatados dentro da colonialidade do poder, do saber e do ser e se libertar requer muito mais do vontade, requer uma práxis cotidiana do trabalho docente, que muitas vezes se torna difícil diante da realidade na qual estamos inseridos.

Fazemos essa afirmação, pois percebemos ao longo de nossa pesquisa que apesar de todos limites e entraves, a forma como o currículo foi construído e visa ser implementado atende alguns pressupostos de uma educação com viés decolonial, que seria: uma compreensão crítica da História, o reposicionamento das práticas educativas de natureza emancipatória e o descentramento da perspectiva epistêmica colonial não só nos conteúdos, mas também em metodologias e apostas didáticas (DÍAZ, 2010).

A forma como se pensou, organizou e construiu o currículo e as formas como vem se tentando aplicá-lo nas salas de aulas, com a utilização do bilinguismo, de metodologias próximas as práticas pedagógicas dos próprios guarani, a seleção dos conteúdos a partir da

realidade e de um diagnóstico da comunidade, no qual os conhecimentos, a história e a cultura Guarani estão presentes, a interculturalidade e interdisciplinaridade (mesmo com todos problemas já apresentados) nos mostra que os profissionais do Colégio Indígena Karai Kuery Renda estão se aproximando de uma pedagogia com viés decolonial.

A nossa pesquisa não se encerra aqui, pois esse currículo ainda está em fase de implementação e experimentação, que só deve terminar em 2018 quando tivermos o nono ano do Ensino Fundamental estabelecido no colégio indígena. Também temos o fato de ser um currículo que nunca se engessa num modelo único, pois ele acontece e se constrói no diálogo, baseado na realidade, que é móvel e por isso se constrói e reconstrói sempre e através do diálogo e da mudança da realidade da comunidade indígena.

Uma outra questão acerca do modelo de currículo proposto é que ele tem como objetivo interferir na realidade, nas situações limites fazendo surgir uma nova percepção dessa realidade, uma nova consciência dela e ajuda a possibilitar o aparecimento de inéditos-viáveis<sup>44</sup> (FREIRE, 1987) ou ele mesmo pode vir a se tornar um inédito viável. Essa forma de pensar o pedagógico, pode levar a síntese cultural<sup>45</sup> que é o objetivo final da educação libertadora, da educação decolonial. Isso está posto em Freire quando ele afirma que:

A investigação dos temas geradores ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura no ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural. (FREIRE, 1987, p.180)

Nenhuma das questões colocadas acima são rápidas e fáceis, elas necessitam de tempo e de uma prática refletida, da práxis, para se concretizar. Não será em um ou dois anos que toda uma estrutura de formação que os professores tiveram ao longo de sua vida acadêmica e profissional irá ser mudada, vamos aprendendo com os guarani: o tempo é a medida do saber. Vamos precisar de um tempo para que esses novos conceitos e práticas se internalizem e se transformem numa práxis para a educação libertadora, para uma educação decolonial.

Segundo Freire (1987), findada a elaboração do currículo e tendo início a sua implementação, os envolvidos na ação pedagógica devem organizar as formas como esses

<sup>44</sup> Inédito Viável: projetos e lutas pela transformação social e humana ( FREIRE, 1987)

<sup>45</sup> Síntese cultural: é a modalidade de ação onde não há espectadores de uma realidade a ser transformada, mas uma ação refletida que leva a superação da alienação e a ação transformadora. (FREIRE, 1987, p.180)

conhecimentos, esses conteúdos serão desenvolvidos pedagogicamente. Isto envolve refletir e formular os canais de comunicação que esses conteúdos deverão ser trabalhados: visual, gráfico, pictórico, tátil ou auditivo e logo a seguir deve-se pensar na construção do material didático.

Muitos professores já apresentaram a necessidade de formulação de material didático específico para desenvolverem melhor os projetos pedagógicos. Acreditamos ser essa a próxima etapa de desenvolvimento do currículo. Algumas intervenções nesse sentido já têm sido realizadas pelo IEAR/UFF, na figura do professor Domingos Nobre, contudo essa é uma tarefa que requer investimento e vontade política do governo do estado do Rio de Janeiro. A grande pergunta é: o governo do estado do Rio de Janeiro está disposto?

## **5. À GUIA DE CONCLUSÕES**

Nossa pesquisa apresentou os princípios de uma Educação Escolar Indígena que foram construídos historicamente pelos movimentos indígena e indigenista tendo em vista uma

educação que superasse os modelos anteriores, os quais, pela forma que se estabeleceram auxiliavam no processo de colonização dos povos indígenas incorporando-os a sociedade nacional em detrimento do respeito a suas formas de ser e viver. Essa mudança de paradigma para a Educação Escolar Indígena abre espaço para que possamos romper com a colonialidade e instituir novas práticas e propostas educativas que levem a decolonialidade do poder, do saber e do ser tão presentes nos modelos educacionais brasileiros.

Construir uma Pedagogia Decolonial não é tarefa fácil e muito menos vai existir sem as contradições e limites que a nossa sociedade pautada na Colonialidade, vai impor através de seus aparelhos de estado, instituições sociais e grupos/classes sociais que dominam e impõe a colonialidade do poder. Walsh (2007) nos aponta isso quando afirma:

uma práxis crítica e uma pedagogia decolonial, deve preocupar-se por esta colonialidade – do poder, do saber e do ser - que sobrevive ainda que as estruturas e instituições da sociedade, particularmente as educativas, assumam a decolonialidade e por assim a libertação, a transformação e a criação de outras condições de poder e ser como projeto e designio. (WALSH, 2007, p. 11)

Por isso é tão importante analisarmos propostas que apresentem, mesmo não plenamente, aproximações com práticas decoloniais e que possamos analisar seus limites a intervir sobre eles para que sejam superados.

Acreditamos que os princípios de educação intercultural, diferenciada, específica e bilíngue para os povos indígenas associadas a pedagogia freiriana abrem possibilidade para uma educação decolonial, pois, com esses princípios abrimos espaço para trabalharmos com uma perspectiva de respeito e valorização a diversidade existente entre os povos indígenas, pensar a educação a partir das formas como cada povo tradicionalmente a realizou ao longo de sua história, respeito as suas línguas e a não imposição um saber de matriz única, mas intercultural, no qual os saberes indígenas e não indígenas devem dialogar e estar presentes no espaço escolar. Essa interculturalidade deverá ser uma interculturalidade crítica como já apontamos no nosso trabalho.

A pedagogia freiriana se soma a esses princípios trazendo a perspectiva da educação dialógica, no qual tanto educando, quanto educadores são sujeitos do saber. Os conteúdos programáticos, a forma como apresentar esses conteúdos e o material didático serão

constituídos a partir desse diálogo constante entre educadores e educandos. Não há imposições, não há saber maior ou menor, mas o diálogo constante entre saberes com objetivo de uma educação para emancipação, libertação do ser humano. É uma proposta pedagógica de ação para a transformação da realidade concreta que subalterniza, oprime determinados grupos humanos. Ela pretende como afirma Freire (1987) acabar com a invasão cultural<sup>46</sup> existente pois:

os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores” necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo. (FREIRE, 1987, p.151)

Entendemos que acabar com a invasão cultural é como os decoloniais afirmam, acabar com a colonialidade do ser. Percebemos esses conceitos abordado o mesmo fenômeno, apesar de possuírem terminologias e serem de momentos históricos diferentes.

A escola ao longo da sua história junto aos povos indígenas contribuiu com o papel de colonialização do ser, de suprimir a identidade indígena em prol de uma identidade de trabalhador nacional e com a colonialidade do saber, visto que os saberes transmitidos nas escolas indígenas por muito tempo foram os saberes ocidentais, eurocêntricos, negligenciando, subalternizando e até suprimindo, provocando o epistemicídio, com os saberes de matriz indígena e africana. Dessa maneira, pensar uma pedagogia decolonial para as escolas indígenas é atuar principalmente na decolonialidade do ser e do saber.

Nesse sentido, a proposta de Freire se aproxima da proposta decolonial. A diferença entre elas, como nos aponta Penna (2014) está no momento histórico em que cada uma foi elaborada e que Freire apresenta uma proposta prática e os autores decoloniais discutem mais teoricamente em como realizar uma pedagogia decolonial. Walsh (2007) também aponta Freire como um referencial para discutir e pensar a pedagogia Decolonial, principalmente no que tange a formação de um sujeito crítico, transformador da realidade e da prática educativa

---

<sup>46</sup> Quando Freire fala em invasão cultural ele aponta como uma forma que a escola tenta moldar o ser humano dentro de padrões estabelecidos pelo status quo. Ele afirma: “ toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada (...). Invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade.” Esse é o conceito de invasão cultural apresentado por Freire.

como também prática política de luta e insurgência.

Nesse caso, o currículo elaborado para o Colégio Estadual Indígena Guarani Karai Kuery Renda por apresentar tanto os princípios da Educação Escolar Indígena como a perspectiva freiriana de construção curricular e pedagógica acreditamos que se aproxima de uma proposta decolonial de educação, visto que ambas tem como objetivo a formação de sujeitos capazes de problematizar os princípios que sustentam na teoria e na prática o sistema e agir de forma questionadora, transformadora e geradora de uma nova história, aberta aos outros e ao mundo (DÍAZ, 2010), contudo há muitos limites a serem superados também.

Dentro que percebemos como aproximações de uma prática decolonial podemos destacar que há um descentramento de conteúdos com base europeia, moderna e ocidental, visto que há valorização dos ditos “saberes outros” que são os conhecimentos produzidos a partir das epistemologias, História e da Cultura dos povos indígenas, abrindo espaço para a interculturalidade e Ecologia dos Saberes.

A forma como o currículo propõe selecionar os conteúdos rompe com a hegemonia da ocidentalização e eurocentralidade que vemos na maioria dos currículos escolares no Brasil, sendo realizada a partir de uma proposta dialógica, de base Freireana, no qual 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.

Além disso, a forma de se trabalhar esses conteúdos tentando instituir o bilinguismo (mesmo os professores não falando a língua Guarani), a interdisciplinaridade, metodologias próximas as utilizadas tradicionalmente pelo povo Guarani são formas de se aproximar de uma pedagogia com viés decolonial.

Segundo Díaz, uma educação Decolonial deve levar o estudante a se tornar um sujeito: “pensante, crítico, criador, gerador de cultura, como agente e protagonista da justiça social, equidade e o reconhecimento da diferença, sem recorrer a imposição sustentada sobre as hierarquias e categorias de raça, gênero e crença” (DÍAZ, 2010, p.227)

Nesse sentido a utilização do referencial de Paulo Freire na organização do currículo e das práticas pedagógicas escolares no Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Renda é um

primeiro passo para que a pedagogia desenvolvida nesse espaço se aproxime de uma pedagogia Decolonial, pois a pedagogia Freireana também propõe que o estudante se torne um sujeito crítico e transformador da realidade em que vive, atuando para o fim da colonialidade do poder.

Um outro fator importante desse currículo para o estímulo de práticas decoloniais é a importância da práxis. Percebemos a práxis na elaboração curricular a partir do momento que dentro dela temos a análise das aulas dadas pelos docentes e a reflexão teórica, metodológica e da prática em sala de aula, realizada a partir dessa análise.

Outro elemento que nos remete a importância da práxis nesse currículo proposto ao Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Renda se dá na afirmação no documento da Proposta Curricular (Anexo G) de que esse currículo deve ser repensado e avaliado constantemente, inclusive a equipe de formação do IEAR/UFF tem acompanhado e discutido a implementação do currículo com os professores depois de sua elaboração e inicial execução. Estão realizando encontros de avaliação e reformulação do currículo até o momento do término dessa dissertação.

Já nos limites que percebemos para o desenvolvimento de uma Pedagogia Decolonial, podemos destacar primeiro a própria política pública para Educação Escolar Indígena perpetrada pelo governo do estado do Rio de Janeiro, que impõe uma burocracia estatal que impede que diversas demandas da comunidade não sejam atendidas, tais como: a divisão da escola em três unidades acabando com as salas de extensão ou aumento do número de diretores de maneira que consiga-se atender de forma mais cotidiana as salas de extensão, o início do Ensino Médio, merenda escolar diferenciada e em maior quantidade, materiais didáticos específicos e diferenciados, dentre outras solicitações realizadas no Congresso Nacional de Educação Escolar Indígena, etapa local, realizada na Aldeia de Sapukai em 2016. Aliada a burocracia temos ainda a falta de investimento que reflete na pouca oferta de material escolar, infraestrutura precarizada e falta de profissionais para atuarem na escola.

O governo do estado precisa investir na estrutura física e pedagógica da escola que vai desde a construção de salas de aula até a compra de material pedagógico e financiamento para a elaboração de material didático específico.

Além das questões apresentadas acima, temos a imposição de uma Matriz Curricular pela Secretaria de Estado de Educação que dentro de uma postura de colonialidade do poder

foi decretada sem nenhuma interlocução com a equipe do colégio indígena ou comunidade escolar.

No que tange a questões pedagógicas, temos a necessidade de uma coordenação pedagógica na escola que atue junto à comunidade e aos professores e os auxiliem na discussão e execução dos projetos, na reflexão dos mesmos para que a práxis pedagógica se apresente como um elemento cotidiano do fazer pedagógico.

Esse acompanhamento e a manutenção das discussões e o repensar o currículo são fundamentais para se desenvolver uma pedagogia que se aproxime de praticas decoloniais, pois como nos aponta Walsh, uma pedagogia decolonial é "finalmente um sonho, mas que se sonha na insônia da praxis" (WALSH, 2007, p.11), para que desenvolva a práxis, em especial uma práxis decolonial necessita-se repensar e articular a teoria e prática de forma constante e para tal, um acompanhamento pedagógico é essencial.

Temos ainda nas questões pedagógicas e de formação que desenvolver melhor com os professores os conceitos de interculturalidade e interdisciplinaridade. Esses conceitos precisam estar mais claros e a forma de colocá-los em prática também. Ainda há muita dificuldade em se trabalhar interdisciplinarmente e interculturalmente. E quando há um trabalho intercultural, ele ainda está muito próximo a uma perspectiva da Interculturalidade Funcional e não Crítica.

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. O que essa comunidade espera da escola? Qual projeto de sociedade essa comunidade possui? Essas são perguntas importantes para se pensar o currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola.

Acreditamos que um acompanhamento pedagógico mais cotidiano e com investimento do estado poderemos superar, com o tempo, esses limites e as ambiguidades existentes no modelo que hoje existe no colégio indígena que ora se aproxima de uma educação decolonial e ora se aproxima de uma educação tradicional, conservadora.

Sintetizando num quadro o exposto e discutido ao longo dessa pesquisa, podemos destacar como aproximações e limites de uma prática Decolonial encontradas no currículo do

## Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Renda:

Aproximações	Limites
<p>- Usar como referencial a metodologia de Paulo Freire, visto que esse referencial teórico tem pressupostos e objetivos semelhantes e serve de aporte para a construção de uma Pedagogia de viés Decolonial;</p> <p>- Diagnóstico Sócio Cultural que abre espaço para o início do diálogo com estudantes para construção de um currículo pautado na realidade dos mesmos e da comunidade escolar;</p> <p>-Metodologia para seleção dos conteúdos programáticos a partir de Temas Geradores que leva a um descentramento de escolhas de conteúdos eurocentrados e abre possibilidades para interculturalidade e Ecologia dos Saberes;</p> <p>- Utilização de Epistemologia, História e Cultura Indígenas no currículo;</p> <p>- Valorização de práticas pedagógicas próximas com as utilizadas tradicionalmente pelos Guarani;</p>	<p>- Política Pública do Governo do Estado do Rio de Janeiro que está centrada na burocracia impedindo a execução de solicitações comunitárias, falta de investimento em infraestrutura, material didático comum e diferenciado, merenda escolar diferenciada, profissionais docentes e de apoio;</p> <p>- Formação inicial dos docentes dentro de uma perspectiva tradicional e bancária de educação, que não prepararam para trabalhar de forma adequada a interdisciplinaridade e interculturalidade;</p> <p>- Fragilidade no diálogo e interlocução com comunidade escolar, a formulação e aplicação curricular se deu centrada apenas no estudante e não nos demais membros da comunidade;</p> <p>- O trabalho docente ainda está baseado na Interculturalidade Funcional e não na Interculturalidade Crítica;</p> <p>- Ausência de um coordenador pedagógico</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partir da realidade/necessidade daquele grupo social com vistas a emancipação, transformação, justiça social e fim das assimetrias;</li> <li>- Formação permanente e constante repensar a prática;</li> <li>- Práxis pedagógica como base para o fazer pedagógico;</li> <li>- Apresentar os pressupostos de Interculturalidade, Interdisciplinaridade, Diferenciação, Especificidade e Bilinguismo</li> </ul>	<p>com formação e/ou experiência em Educação Escolar Indígena que acompanhe cotidianamente o fazer pedagógico e a implementação do currículo, contribuindo para que a práxis pedagógica seja constante e possa levar a reflexão crítica e intervenção para transformação social.</p>
--	--

Sabemos que ao longo da história, a Educação Escolar Indígena é fruto de uma luta que teve muitos avanços e recuos, que chegar ao ponto de termos uma legislação específica foi um processo de luta longo e árduo e a ver isso se concretizar na realidade ainda é um processo de luta e o sonho de muitos.

O Rio de Janeiro, em especial, apesar de ser um dos estados com maior renda per capita, Índice de Desenvolvimento Humano, PIB nacional, ainda conta com uma Educação Escolar Indígena precarizada e frágil. Não há investimento e vontade política real dos governantes em mudar essa realidade, o que temos são militantes, professores universitários (colocando seu trabalho, muitas vezes de forma gratuita), movimentos sociais e indígenas trabalhando para que o novo aconteça, que uma educação de qualidade e *dos* e não *para* os povos indígenas possa ser possível no Rio de Janeiro.

Esse trabalho faz parte desse movimento, como forma de registro do que está ocorrendo e de denúncia do descaso com o qual o governo trata a população indígena do estado, ao mesmo tempo mostrando o que emerge de positivo apesar de toda contrariedade na

tentativa de se construir uma proposta realmente diferenciada, específica, bilíngue e intercultural para e com os Guarani Mbya do Rio de Janeiro, lembrando que essa proposta só está sendo possível de ser construída graças a vontade e trabalho dos próprios guarani, dos profissionais de educação do colégio indígena e da contribuição do professor Domingos Nobre (IEAR/UFF). Eles fazem a diferença na construção de uma educação “outra” no colégio indígena.

Seguimos acreditando que uma educação decolonial é possível e ela ocorre nas brechas, nos espaços nos quais atuamos não só como professores, mas como militantes na crença de que podemos realizar a revolução, a transformação desse mundo em um lugar onde caibam todas as formas de viver, ser, saber e o poder esteja compartilhado. Na tentativa de:

Pôr em cena o racismo, a desigualdade e a injustiça racializada. Contudo o mais importante ainda é encorajar visões e práticas para a transformação; é incitar a esperança e a humanização, que tanto para Franz Fanon como para Paulo Freire, eram elementos centrais de uma civilização e uma pedagogia outra: esta civilização e esta pedagogia que muitos queremos construir.<sup>47</sup> (WALSH, 2007, p.1)

Uma pedagogia “outra” que vamos construir, aqui e agora, com nossa práxis e militância insistentes e insurgentes no cotidiano, no trabalho de “formiga”, apesar de tudo e de todos os mecanismos que existem para nos derrubar e enfraquecer.

## 6. REFERÊNCIAS

ARGUELLO, Carlos. Etnoconhecimento na escola indígena. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena 1 n.01, volume 01. Barra dos Bugres, 2002.

ALVES-MAZZOTI, Alba Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.

---

<sup>47</sup>

Tradução da autora.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?* Disponível em: h. Acesso 5 de jul. 2015.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1999.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani*. Caderno Cedes, Campinas, vol.27, p. 197-213, maio/agosto 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de out. 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nembo'e: educação escolar nas aldeias guarani*. Revista Educação: Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 109-132, jan./abr. 2007b. Disponível:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/542/378>. Acesso em 10 de dez. 2016.

BENITES, Sandra. *Nhe'e, reko porã: nhemboea oexakare. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*. Monografia de conclusão de curso. UFSC, Florianópolis, 2015.

BORGES, Paulo. *Ymã Y: ano de mil e quinhentos*. Dissertação de mestrado.

BRASIL. *LDBEN nº9394/96*, Brasília, 1996. Disponível: [bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_13ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_13ed.pdf) em 30 de jun. 2016.

CARVALHO, Ediléia. *“Tem que partir daqui, é da gente” : a construção . de uma escola “outra” no quilombo do Campinho da Independência*, Paraty: Imperial Novo Milênio, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Contra a ditadura da escola*. In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999, pp.18-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a03v1949.pdf>. Acesso em 13 de jun. 2016.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Childhood & Indian's School: A Brief Look at the Intercultural and Bilingual School for a Guarani Mbya Community in the State of Rio de Janeiro*, de: Nobre, Vasconcelos & D'Angelis, 2005. In: NOBRE, Domingos. *Escola indígena*

*Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de formação continuada.* Tese (Doutorado), Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2005.

DIAZ M., Cristhian James. Hacia una pedagogia em clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. In: *Tabula Rasa*, núm. 13, julio-diciembre, 2010, pp. 217-233 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, 2004. p. 213-225.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes & FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, história e educação*. SP: Global Editora, 2001.

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P., SHOR, I. *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Wesley & JABBOUR, Charbel. *Revista Estudo & Debate, Lajeado*, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2148238/mod\\_resource/content/1/Protocolo%20de%20estudo%20de%20caso.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2148238/mod_resource/content/1/Protocolo%20de%20estudo%20de%20caso.pdf). Acesso em 15 nov. 2017.

HENRIQUES, R., GESTEIRA, K., Grilo, S., CHAMUSCA, A. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. In: *Cadernos Secad, SECAD/MEC*: Brasília-DF, 2007. <http://docplayer.com.br/9419555-Historia-do-povo-guarani-no-brasil-1-domingos-nobre.html>

LADEIRA, Maria Inês. *O caminhar sob a luz: território Mbya à beira do oceano*. São Paulo: Unesp, 2007.

LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. *The “singular view” in management case studies qualitative research in organizations and management. An International Journal*, v. 2, n. 3, p. 194-207, 2007.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. IN: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central/IESCO/Siglo del

Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71-103

MONTE, Nieta. Lindenberg. Textos para o currículo escolar indígena. In: SILVA, Aracy Lopes & FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Práticas Pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global Editora, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). *Currículo Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

NOBRE, Domingos. *Uma pedagogia indígena Guarani numa escola, pra quê?*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

\_\_\_\_\_. *Escola Indígena Guarani Mbya: resistência e subordinação*. Disponível em : [www.anped.org.br/site/default/files/gt02-2227.pdf](http://www.anped.org.br/site/default/files/gt02-2227.pdf). Acesso em 22 ago. 2016

\_\_\_\_\_. Infância Indígena Guarani Mbya. In: VASCONCELOS, Vera & SARMENTO, Manoel (org). *Infâncias (In) Visíveis*, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

\_\_\_\_\_. *História do povo Guarani no Brasil*. In: “*Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada*”, tese de Doutorado em Educação. UFF. Niterói. 2005. Disponível em <http://docplayer.com.br/9419555-Historia-do-povo-guarani-no-brasil-1-domingos-nobre.html>. Acesso em 20 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. *Entrevista concedida a Kátia Antunes Zephiro*. Diário de Campo, Angra dos Reis, em dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Escola indígena Mbya Guarani: resistência e subordinação*, 2006. Disponível em: [www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-2227.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-2227.pdf).

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *História da África e dos Africanos na escola. Desafios políticos, epistemológicos e identitários para formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PAULA. E.D. A interculturalidade no cotidiano da escola indígena. In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. São Paulo, 1999.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria Pós-colonial latino-americana. In: *Revista de Pesquisa e estudos sobre as Américas*. V.8.N2, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/12609>. Acesso em 30 jan. 2017.

PRADA, F., LOPEZ E. Educación Superior y descentralización epistemológica. In: *Anais da I Conferência Internacional sobre o Ensino Superior Indígena. Construindo novos paradigmas na educação*. Barra do Bugres: UNEMAT Editora, 2005

PRADA, Fernando & LOPEZ Enrique. Educación Superior y descentralización epistemológica. In: *Anais da I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO SUPERIOR INDÍGENA. Construindo novos paradigmas na educação*. Barra do Bugres: UNEMAT Editora, 2005

PROFESSOR H. *Entrevista concedida a Kátia Antunes Zephiro*. Diário de Campo, Angra dos Reis, em novembro de 2016.

PROFESSOR E. *Entrevista concedida a Kátia Antunes Zephiro*. Diário de Campo, Angra dos Reis, em novembro de 2016.

PROFESSOR I. *Entrevista concedida a Kátia Antunes Zephiro*. Diário de Campo, Angra dos Reis, em novembro de 2016.

PROFESSOR M. *Entrevista concedida a Kátia Antunes Zephiro*. Diário de Campo, Angra dos Reis, em novembro de 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Cortez, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Algemiro Karai Mirim da. *Entrevista concedida a Kátia Antunes Zephiro*. Diário de Campo, Angra dos Reis, em novembro de 2016.

URQUIZA, A. H. A.; BANDUCCI, JR. A.; Culturas e Relações Interétnicas: algumas aproximações conceituais. In: URQUIZA, A. H. A. *Culturas e Histórias dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UFMS, 2013.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad critica/pedagogia decolonial*. In: *Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

YIN. R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEPHIRO, Katia Antunes & MARTINS, Norielem de Jesus. Educação Escolar Indígena Diferenciada e Intercultural entre os Guarani Mbya do Rio de Janeiro: entre o legítimo e o real. *Revista Periferias*, V.7, N.1, jan-jun/2015.

ZEPHIRO, Katia Antunes. *Diário de Campo*, 2015-2016. Aldeia Sapukai e Itaxi, Angra dos Reis, RJ. Manuscrito, 2016.