

ISSN: 1641-4713; e-ISSN: 2081-1160

DOI: <https://doi.org/10.36551/2081-1160.2023.31.193-216>

Currículos alternativos e diferenciados na educação escolar indígena: Uma perspectiva intercultural crítica

Alternative and Differentiated Curriculum in academic indigenous education: A critical intercultural perspective

Domingos Barros Nobre

Instituto de Educação de Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense, Brazil

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1274-6163>

E-mail: donobre@gmail.com

Anna Beatriz Albuquerque Vecchia

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brazil

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5311-4245>

E-mail: bbiavecchia@gmail.com

Carolina Miranda de Oliveira

Universidade de Cádiz, Espanha

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2010-4926>

E-mail: carolinamiranda@id.uff.br

Recepción: 26.03.2022

Aprobación: 28.03.2023



Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre os elementos ou componentes curriculares do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena Guarani Mbya. O curso é realizado a partir de um Acordo de Cooperação Técnica assinado entre a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e o Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF). Apresenta uma breve reflexão sobre os avanços de iniciativas neoliberais no campo educativo e um debate sobre movimentos de reorientação curricular como alternativa a este avanço. Apresenta também um breve histórico do processo de implementação do Curso, do trabalho que vem sendo realizado, tendo como ponto de partida o compromisso com uma educação intercultural, crítica, diferenciada e bilingue, além de relevantes reflexões sobre a educação escolar indígena e os Cursos de Magistério e Licenciaturas Interculturais.

Palavras-chave: educação escolar indígena, educação intercultural, currículos diferenciados, magistério indígena

Abstract: The article has the objective to bring forward theoretical thinking on curricular elements or contents of the Licensed High School Mbya Guarani Indigenous Teaching Course of Rio de Janeiro State. This Course is a result of a Technical Cooperation Agreement between SEEDUC-RJ Rio de Janeiro Educational Department and IEAR Educational Institute Angra dos Reis – Federal Fluminense University (UFF). It brings a brief theoretical thinking on the advances of neoliberals initiatives in the educational area and the argument about curricular reorientation movements as an alternative to these advances. It also presents a brief history of the Course implementation process, and the work that has been done having as a starting point the commitment with an intercultural, critical, differential and bilingual education, in addition to relevant considerations about academic indigenous education and the licensed High School indigenous teaching courses and Intercultural Licentiate Degree.

Keywords: academic indigenous education, intercultural education, differentiated curriculum, indigenous school teaching degree

INTRODUÇÃO

No plano do inconsciente, o colonialismo não pretendia ser visto pelo indígena como uma mãe doce e bondosa que protege o filho contra um ambiente hostil, mas sob a forma de uma mãe que a todo momento impede um filho, fundamentalmente perverso, de se suicidar, de dar livre curso a seus instintos maléficos. A mãe colonial defende o filho contra ele mesmo, contra seu ego, contra sua fisiologia, sua biologia, sua infelicidade ontológica. (Fanon, 1968, p. 175)

Em tempos de desvalorização da escola pública brasileira e da condição precária do trabalho docente se faz cada vez mais necessário um debate sobre reorientação curricular através de alternativas curriculares que sejam mais integradoras, principalmente na educação básica. Sob o mesmo ponto de vista, seguindo a mobilização dos movimentos sociais dos povos indígenas na América Latina por uma educação intercultural nos últimos anos, o debate da educação escolar indígena é cada vez mais urgente e necessário. Entendemos que os currículos escolares das escolas indígenas sejam o reflexo dos seus próprios projetos de sociedade e que a escola seja um espaço de compreensão da realidade destas sociedades, em contramão ao avanço de iniciativas neoliberais no campo educativo brasileiro.

Nesse sentido, enfatizamos a importância da formação contínua dos professores indígenas, da participação das universidades, como compromisso político, no desenvolvimento, ampliação, implementação de Cursos de Formação Continuada para esses professores, em defesa de uma educação escolar indígena de qualidade, sempre em diálogo com os movimentos sociais indígenas, buscando

a valorização da cultura, dos seus modos de vida e dos seus conhecimentos, silenciados pelo processo da colonização.

Pretendemos, neste trabalho, realizar uma reflexão a partir da nossa análise documental e de nossa experiência enquanto professores do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena¹, em diálogo com as categorias trazidas por autores latino-americanos: decolonialidade (Candau & Oliveira, 2010; Mignolo, 2006), interculturalidade (Moya, 2009; Walsh, 2010), bilinguismo de resistência (D'Angelis, 2012), educação libertadora (Freire, 1981), presentes nos elementos inovadores do Curso, que também são pressupostos teóricos de uma educação diferenciada. Desta maneira, estes pressupostos teóricos possibilitam construir um currículo voltado para a vida dos educandos, como alternativa às reformas educacionais que se distanciam cada vez mais da realidade dos estudantes.

O presente artigo está dividido em três partes: a primeira apresenta uma breve reflexão sobre o avanço de iniciativas neoliberais no campo educativo desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) até os dias atuais, que culminou recentemente com o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); na segunda parte apresentamos uma discussão sobre currículos diferenciados, baseados nos fundamentos de uma pedagogia decolonial, tecendo outros caminhos “nossos”, dialogando com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas; por fim, na terceira parte, apresentamos nossa vivência no Curso de Magistério Indígena Guarani Mbya, implementado em 2018, sendo uma proposta educativa intercultural e crítica, com elementos que valorizam a cultura, como o bilinguismo, a elaboração de material didático específico e diferenciado e o diálogo com o movimento social.

O CONTEXTO POLÍTICO NEOLIBERAL DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) implantou no Brasil uma profunda reforma educacional de caráter neoliberal, que continua sendo aprofundada gradativamente até hoje. Os governos de Lula (2003-2010)

¹ O Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena é fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF). Nesse sentido, a UFF é responsável pela parte de formação profissional do Curso, composta de disciplinas pedagógicas, e a SEEDUC-RJ é responsável pela parte das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, de formação geral.

e de Dilma (2011-2016) não reverteram a essência dos princípios instalados na referida reforma, que continuam a se aprofundar e ampliar seu espaço de interferência no campo educacional; esses governos não conseguiram colocar a educação de volta ao campo social e político da cidadania. A educação brasileira segue funcionando a partir das intenções do neoliberalismo, preparando seus estudantes para as necessidades do mercado e inserção a ideologia dominante de consumo.

Idealizada e financiada por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Comunidade Européia (CE), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e o Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe (PREAL), ela inseriu-se no contexto de ajuste macroeconômico e de redefinição do papel do Estado, que é regida pelo pressuposto da contenção do gasto social público (Nobre, 2019). O chamado estado mínimo, princípio básico neoliberal para as políticas sociais, também vem se aprofundando nas políticas públicas educacionais, culminando com a chamada Emenda Constitucional n.º 95 de 15 de dezembro de 2016, também conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que alterou a Constituição para instituir um novo regime fiscal, congelando por 20 anos os orçamentos dos Ministérios e Secretarias.

Tal reforma foi inicialmente preparada no campo jurídico pela aprovação de uma nova legislação geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394 em 1996 e em seguida pela publicação de uma série de currículos nacionais, eufemisticamente chamados de “*Parâmetros, Diretrizes ou Referenciais*”, nos anos 1997 a 2001. Paralelo a isso, um elaborado sistema de avaliação externo, implantado a partir de 1995, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que vai do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), até o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão” (Idem).

Na verdade, a (mal)dita reforma, seguiu as orientações comuns das outras políticas sociais: a) focalização dos gastos no ensino básico – leia-se: ensino fundamental de crianças e adolescentes, em detrimento dos demais segmentos, como educação infantil e ensino médio; b) descentralização através da municipalização do ensino; c) privatização da educação, pela constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais, acompanhada de um processo gradual de sucateamento da escola pública; d) desregulamentação pelo ajuste da legislação e dos métodos de gestão e regulamentação por meio do controle do sistema educacional. (Di Pierro, 1997, p. 1)

Tal controle vem se dando sobremaneira no campo político-pedagógico através dos currículos oficiais e dos sistemas de avaliação externos. Aliás, uma das características dessa reforma educacional ainda em curso, é a chamada *descentralização centralizadora*, pelo fato de o governo federal descentralizar os gastos e a gestão administrativa das escolas, mas centralizar a orientação político-pedagógica no MEC, com a implantação dos currículos nacionais padronizados e a avaliação sistêmica.

Em substituição às experiências de implantação de Ciclos dos anos 80 e aos currículos interdisciplinares e integrados de inspiração freireana dos anos 90, assistimos a adoção da chamada “Pedagogia das Competências”, no início timidamente restrita à Educação Profissional nos anos 2000, para ao longo da década de 2010 chegar ao ENEM e a todo o Ensino Médio, até finalmente, no início dos anos 2020, se entranhar em todos os níveis de ensino e modalidades de oferta, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com a publicação da tão decantada BNCC, cuja matriz curricular reproduz em toda a educação básica a referida “pedagogia das competências”.

Além da adoção acrítica e autoritária da pedagogia das competências em todos os currículos, vem se configurando no campo da educação pública - cuja reforma encontra-se atualmente em seu estágio mais avançado - mecanismos de multirregulação, baseada, conforme Brigeiro (2012), em privatização indireta, estandardização curricular, multiavaliações, obrigação de resultados e responsabilização dos atores escolares, sobrecarregando, em especial, o professor de funções, tarefas e de culpabilização pelos resultados de fracasso escolar.

Atualmente há um perigoso “consenso” construído em torno de melhoria da qualidade na educação. Como se o problema da qualidade na escola fosse de gestão, ou seja, um problema meramente administrativo de caráter técnico. Daí, movimentos do tipo “Todos Pela Educação” se aproximando cada vez mais da escola pública, do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Frigotto (2017), afirma que no campo da educação, o núcleo empresarial e seus intelectuais aninham-se sob a aparência cívica do “Todos Pela Educação” e do ‘Escola sem Partido’. O movimento “Todos Pela Educação”, de inspiração liberal, é mantido pela Fundação Bradesco, Itaú Social, Gerdau, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Votorantin, Fundação Victor Civita, entre outros.

Não nos opomos a estimular um esforço coletivo de diferentes atores sociais para alavancar políticas públicas universais, incluindo aí o empresariado; mas há que se trazer para o debate político as condições de implantação do Regi-

me de Colaboração, previsto na Constituição e LDBEN N° 9.394/1996, mas sem definição ainda de uma legislação regulamentar, através de Consórcios Públicos. Tal implantação vem sendo substituída por um modelo empresarial de gestão, tal como os Arranjos de Desenvolvimento da Educação² (ADEs). Há também, vultosos recursos públicos sendo transferidos para a iniciativa privada através de Institutos, Fundações e ONGs, o que despolitiza o debate sobre a necessidade de regulamentação do regime de colaboração e ignora a problemática da dinâmica federativa quanto à oferta da escolarização obrigatória (Araújo, 2012).

O problema é que talvez essa nebulosidade tenha permitido que setores do empresariado paulista ligados ao movimento TPE – “Todos pela Educação”, ocupando lugares estratégicos no Governo (como é o caso do CNE), imprimissem a lógica de mercado dos ADEs, numa perspectiva empresarial de territorialidade, redes entre municípios, protagonismo dos atores locais e visão estratégica que despolitiza o regime de colaboração. (Araújo, 2012, p. 527)

Nobre (2019) traz a crítica de Araújo (2012) ao significado dos ADEs:

os ADE's apresentam um potencial maior de fragmentação do que de integração e desenvolvimento nacional, requeridos para a constituição de um sistema nacional de educação. As conclusões indicam que é preciso reafirmar a necessidade de regulamentar o regime de colaboração por Lei Complementar, tal como preconizado pelo Parágrafo único do Artigo 23 da Constituição Federal de 1988. (p. 517)

Nesse conflituoso quadro – de avaliações sistêmicas externas; de adoção acrítica de um currículo nacional padronizado numa matriz de habilidades e competências (BNCC) funcionando como um dos mecanismos de controle do trabalho pedagógico dos professores, limitando sua autonomia curricular; de cortes orçamentários na escola pública aliados às condições precárias do trabalho docente - o debate sobre reorientação curricular na educação básica, com vistas à adoção de alternativas curriculares integradoras, vem por consequência se arrefecendo na última década.

Outro integrante desse conflituoso quadro é o Novo Ensino Médio, que está em implementação, pois se tornou obrigatório a partir de 2022. Esse novo cenário, transforma o currículo escolar, dividindo-o em duas partes: a) formação geral básica, contendo as disciplinas da BNCC, agora transformadas em “Áreas do Conhecimento” e b) itinerários formativos, que são componentes curriculares,

² Em 30 de agosto de 2011, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou Parecer, de nº 9, “[...] sobre proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação”. Posteriormente, em 23 de janeiro de 2012, a Resolução nº 1 regulamentou a proposta do Parecer, dispondo sobre a “[...] implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento para a melhoria da qualidade social da educação” (Araújo, 2012, p. 516).

cuja proposta é “dialogar” e “aprofundar” as áreas do conhecimento da BNCC, bem como “inserir” os estudantes no mundo do trabalho, através dos itinerários de formação técnica e profissional.

O Novo Ensino Médio vem sofrendo duras críticas de intelectuais da educação, professores e estudantes, porque, além das críticas de caráter pedagógico, que serão brevemente citadas em seguida, o Novo Ensino Médio foi implementado, de forma autoritária, através de uma Medida Provisória (MP) 746/2016, transformada Na Lei nº 13.415/2017, durante o Governo Temer:

Em 22 de setembro de 2016, passados apenas 22 dias da posse definitiva da gestão do governo Michel Temer e ainda diante de um processo conturbado marcado pela ausência de legitimidade (tendo em vista que diversas análises compreenderam o impeachment da Presidente Dilma Rousseff como um golpe parlamentar), o então governo impôs reforma para o Ensino Médio através de Medida Provisória (MP) de forma autoritária, marcada pela ausência de diálogo com os profissionais da educação e com a sociedade brasileira em geral. O caráter impositivo da medida é confirmado quando analisamos o artigo 623 da Constituição Federal que determina que as MPs só deveriam ser implementadas “em caso de relevância e urgência”, o que atesta o caráter antidemocrático da reforma. (Carneiro, 2020, p. 3)

Do ponto de vista pedagógico, essa nova proposta empobrece o currículo escolar, porque a carga horária das disciplinas de formação básica foi reduzida para dar lugar aos itinerários formativos que serão oferecidos de acordo com a disponibilidade e estrutura escolar, impactando diretamente o futuro dos estudantes de escola pública.

Outra crítica contumaz reportou-se à organização curricular: a redução da formação comum a, no máximo, 1.800 horas, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas. E o que é mais relevante: a fragmentação passa a substituir a proposta de diretrizes anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral.

Acresce-se a essas críticas o fato de que a oferta de todos os itinerários por uma mesma escola não é obrigatória, a depender das condições do sistema de ensino (em muitos municípios há poucas escolas, quando não uma ou duas, que funcionam com dificuldade); a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas. Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas. (Kuenzer, 2017, p. 336)

Felizmente, o Curso de Magistério Indígena não precisou atender ao Novo Ensino Médio – a sua implementação aconteceu antes de 2022 e o curso não é regular, ou seja, é uma turma com início e fim, pois a SEEDUC-RJ ainda não

implementou o Ensino Médio regular nas Aldeias Indígenas do Rio de Janeiro. Podemos dizer que o Curso é um respiro tendo em vista a tal medida, porque possibilita algumas intervenções pedagógicas críticas que serão abordadas nos próximos tópicos.

Portanto, diante deste cenário, que pouco contribui para os povos indígenas, urge a retomada do debate sobre os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das escolas indígenas, o estudo sobre uma nova visão dos conhecimentos escolares, numa perspectiva decolonial, com a participação dos movimentos sociais indígenas e das comunidades na construção de currículos contra-hegemônicos, integrados e diferenciados, que atendam aos reais interesses das comunidades indígenas e que reflitam seus próprios projetos de sociedade e de futuro.

Daí a importância política de programas de formação continuada de professores indígenas voltados para autonomia curricular e coletiva na construção de currículos interculturais e diferenciados, numa perspectiva de bilinguismo de resistência, que fortaleçam a cultura e as línguas indígenas.

CURRÍCULOS DIFERENCIADOS: O QUE É ISSO?

Nos últimos anos, os movimentos e conflitos que buscam o reconhecimento da diversidade étnica cultural existente na América Latina, vêm ganhando espaço, reivindicando, principalmente, os direitos educacionais por uma educação intercultural. Tais movimentos chamaram atenção para necessidade de combater a discriminação, exclusão e racismo, resultados do processo de colonização no continente. Nesse sentido, Quijano (2007), ao falar sobre a colonialidade, coloca a Europa como centro do poder. Para o autor, a colonialidade nasceu com a conquista da América e permanece até os dias atuais.

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. (Candau & Oliveira, 2010, p. 19)

A colonialidade é uma estrutura de dominação e exploração que nos atinge em diferentes níveis. Para Quijano (2007), a colonialidade “se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder [...]” (p. 93, tradução nossa). O autor também nos

apresenta o conceito de colonialidade do poder, o qual, exclui, rejeita, todas os outros conhecimentos diferentes do modelo europeu, ocidental. Dessa forma, silencia a história, modos de vida, conhecimentos dos povos indígenas e africanos, classificando-os sempre como opostos ao progresso, como primitivos e sem cultura.

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo. (Krenak, 2019, p. 22)

Nesse sentido, para Mignolo (2006), a colonialidade atua em diferentes níveis:

a) colonialidade do poder: que atua no campo político e econômico; b) colonialidade do saber: que domina o pensamento epistêmico, científico e filosófico, como também na relação das línguas, que resultou no apagamento de línguas indígenas; c) do ser: que controla a sexualidade, subjetividade e as atribuições de gênero. (p. 13)

Os movimentos emergentes da América Latina nesses últimos anos procuraram o reconhecimento de que há espaço na ciência para os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e africanos³, há séculos silenciados, como conhecimentos científicos e não como primitivos ou menores. Há espaço, inclusive, para o diálogo entre os conhecimentos chamados de conhecimentos “outros” e aqueles trazidos pela colonialidade e modernidade, os conhecimentos ocidentais. Seguindo esse pensamento, conforme Candau & Oliveira (2010), alguns pesquisadores latino-americanos, como Catherine Walsh, começam a pensar processos educativos oriundos desses espaços, dentre eles a decolonialidade.

Segundo Mignolo (2006), “o giro decolonial” é um paradigma “outro”, diverso e pluriversal, dada a coexistência de tantas culturas que a colonialidade se esforçou para apagar. Tendo em vista todos os efeitos da colonialidade, em seus diferentes níveis, a decolonialidade se opõe a todas as formas de opressão que consideram os povos latinos como atrasados, não civilizados, e dessa forma, legitima sua história e seus saberes. Como afirma Krenak (2019) de forma contundente:

[...] No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. Por que essas narrativas não nos entusiasmassem? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente? (p. 18)

³ O termo “africanos” se refere aos afrodescendentes que participaram de um doloroso e cruel processo de resistência a colonização e dominação.

É um enfrentamento não somente educativo, é epistêmico e político, porque parte dos movimentos sociais, como os dos grupos indígenas da América Latina. Segundo Candau e Oliveira (2010), “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (p. 24).

Nesse sentido, entendemos que para pensar pedagogias decoloniais, ou seja, formas de pensar o campo educativo como um espaço para construção, valorização e legitimação de conhecimentos outros, um espaço de trocas recíprocas que busca formar cidadãos conscientes e críticos das diferenças culturais e enxergá-las como um aspecto positivo, precisamos entender a interculturalidade como um projeto político. A interculturalidade crítica (Walsh, 2010) nos ajuda a pensar epistemologias diferentes das eurocentradas, contestando concepções ocidentais classificadas como únicas e universais. Como afirma Moya (2009):

A interculturalidade não é somente a “relação entre culturas”, e sim “a relação entre culturas em conflito” e que estão reunidas em uma única e sólida estrutura de poder configurada desde a colonização. Por isso, a confluência cultural não pode ser vista somente como epifenômeno da ideologia (ainda que seja certo) e sim como a existência de contradições entre os sujeitos sociais portadores das culturas inseridas em uma estrutura de poder, em sua vez definida pelas relações de classe e opressão cultural. (p. 29, tradução nossa)

A interculturalidade é um campo de debate e reflexão que assume e valoriza as diferenças culturais. Dentre os inúmeros desafios, tal projeto político delinea um longo caminho para uma sociedade mais justa e equitativa. Vamos ilustrar a seguir essas questões com a análise de um currículo de educação escolar indígena Guarani Mbya em construção.

Alguns elementos decoloniais num Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena

Tendo em vista os fundamentos de uma pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica, Nobre e Vecchia (2018) elencam sete características de uma proposta decolonial do recém implementado Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena em Angra dos Reis – RJ, que são fundamentais na educação escolar indígena. Dentre elas destacamos: a metodologia de construção curricular adotada no Curso; o bilinguismo em exercício; os saberes tradicionais como elementos curriculares; o espaço de reflexão crítica; a participação ativa e autônoma dos alunos da universidade (p. 605). Voltaremos a falar sobre o processo de implementação e aprofundar algumas características do Curso mais adiante.

O bilinguismo está atrelado ao âmbito da interculturalidade, nesse sentido é um ponto importante nas reflexões curriculares do curso, posto que nessa direção são conceitos que se atravessam. Segundo Candau e Russo (2010), o debate no campo educativo sobre a interculturalidade surgiu na América Latina fazendo referência a educação escolar indígena; tal debate resultou em múltiplas experiências de uma educação intercultural em diferentes países do nosso continente (Walsh, 2010).

Os indígenas passaram por um longo processo de escolarização, que, inicialmente, tinha como objetivo a integração desses grupos na sociedade, o que implicava no abandono da sua cultura, dos seus costumes e, principalmente, das suas línguas. Nesse sentido, entendemos a importância de um “bilinguismo de resistência” (D’Angelis, 2012), para a valorização e o fortalecimento das línguas indígenas, como também a importância da ampliação de seus usos nos cursos de licenciatura e magistério indígena (Nobre & Vecchia, 2018).

Entendemos que a decolonialidade transcende o campo educativo pois é uma transformação epistêmica e política. Dito isso, é fundamental que haja um espaço de reflexão crítica, buscando realizar atividades que promovam o envolvimento dos alunos em discussões sobre os problemas e situações cotidianas da sua comunidade.

Nobre e Vecchia (2018), ao citarem a participação ativa e autônoma dos alunos da Universidade na vivência do Magistério Indígena recém implementado no Rio de Janeiro, chamam atenção para essa aproximação, uma vez que contribui para a formação dos estudantes das licenciaturas e do bacharelado, porque os estudantes participam do processo de construção curricular diferenciado, integrado (p. 608). Segundo López (2009), todas as universidades, sejam indígenas ou não, têm o compromisso e a responsabilidade de evitar o epistemicídio histórico (p. 199).

Além disso, trata-se de trazer para o debate dentro da universidade o nosso papel político [da própria universidade] de compromisso com a melhoria da qualidade da escola pública, mas na perspectiva do “chão de sala” também, com boas alternativas pedagógicas de substituição à tal “pedagogia das competências” que estão nos empurrando pela goela abaixo que tanto criticamos (Nobre, 2019, p. 269).

Sendo assim, as universidades devem promover discussões sobre a interculturalidade, sobre outras formas de conhecimentos e sobre as consequências da colonialidade na nossa sociedade.

O currículo a partir do conhecimento dos educandos e da realidade social

Dentre várias concepções de currículo: como documento para obter uma autorização legal; como uma grade de disciplinas ou de conteúdos programáticos; como currículo “oculto” ou como um processo coletivo de construção pedagógica, que se aproxima mais dos educandos e da comunidade escolar, pois se torna uma parte essencial do Projeto Político Pedagógico (PPP) (Nobre et al., 2020), entendemos, numa perspectiva freireana (Freire, 1981) crítica e libertadora, que para formar cidadãos conscientes e críticos sobre as múltiplas realidades sociais, o currículo escolar deve ser o mais próximo possível da realidade do aluno, pois ele deve fazer sentido na vida do educando. Nesse sentido, defendemos um currículo diferenciado para as escolas situadas em comunidades tradicionais, como aldeias indígenas, quilombos, comunidades caiçaras, escolas do campo etc.

Um currículo diferenciado de escolas situadas em comunidades tradicionais deve atender e considerar as especificidades da escola e de suas comunidades, pois, é isso que o torna diferenciado. Existem leis que garantem essa especificidade [...]. Nas comunidades indígenas, caiçaras e quilombolas a organização social é estruturada de forma diferente e o currículo precisa se adequar à estas diferenças; a organização escolar precisa se adequar ao contexto em que a escola está inserida, além de possibilitar a participação da comunidade. (Nobre, 2019, p. 67)

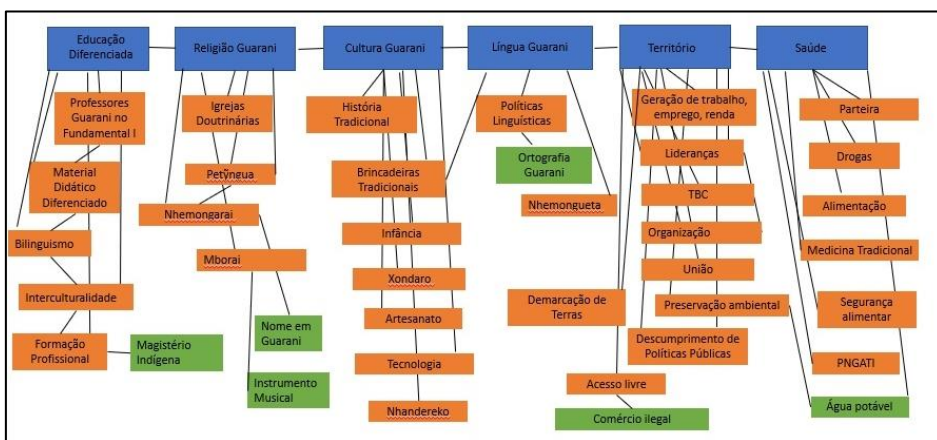
Pedagogicamente buscamos mostrar que a aprendizagem é muito mais significativa quando os conteúdos escolares são referenciados socialmente e trabalhados a partir do estudo da realidade dos alunos, das contradições socioculturais presentes e dos seus interesses e expectativas. A metodologia faz uso da pedagogia de projetos, mas ancorada nos temas geradores, dispostos em redes temáticas numa perspectiva freireana, que possibilita uma autonomia pedagógica ao professor na construção de seu currículo diferenciado e integrado, adequado ao perfil sociocultural de suas turmas, em especial aquelas escolas inseridas em territórios tradicionais. (Nobre, 2019, p. 265)

A metodologia de construção curricular utilizada vem sendo desenvolvida por Nobre (2018), no Programa “Escolas do Território” do IEAR/UFF, no qual assessora pedagogicamente o processo de construção curricular diferenciado, através de Cursos de Formação Continuada para professores do Colégio Indígena de Angra dos Reis e Paraty, das Escolas Caiçaras e Quilombolas em Paraty, apostando no potencial crítico, na valorização dos saberes e das experiências dos alunos (Nobre, 2019).

A metodologia adotada baseia-se nos temas geradores organizados numa rede temática, de base freireana e na pedagogia de projetos que toma os conceitos integradores de cada área de conhecimento como essenciais para guiar os critérios de seleção e ordenação sequencial dos conteúdos na organização do currículo integrado e interdisciplinar. A proposta é que os alunos (seis deles já são professores no Colégio Indígena) experimentem no curso a mesma metodologia que se propõe para o Colégio Indígena no primeiro segmento. (Nobre & Vecchia, 2018, p. 606)

Durante as disciplinas pedagógicas do currículo, como Prática Reflexiva, Pesquisa e Estudo Dirigido, foram realizadas atividades como a FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), Cartografia Social e o Diagnóstico Sociolinguístico. Esses três instrumentos contribuíram para a elaboração de uma Rede Temática do Curso, que pode ser utilizada pelos professores na elaboração de atividades e projetos.

FIGURA 1: REDE TEMÁTICA DO CURSO DO ENSINO MÉDIO EM HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO INDÍGENA



Fonte: Informe, 2018.

FIGURA 2: FOFA REALIZADA NO MAGISTÉRIO INDÍGENA: BLOCO FORTALEZA

FORTALEZAS		
Preservação da cultura guaraní.	Religião	Demarcação
Diálogo com Xeramói	Professores Guarani	Curso Magistério
Língua guarani	Solidariedade	Unidade
Existência de um Centro de saúde na comunidade	Escola dentro da comunidade	Projeto de sustentabilidade
Conselho CEEEI-RJ	Fácil acesso	Existência da ACIBRA

Fonte: Informe, 2018.

Os resultados obtidos a partir da FOFA e do Diagnóstico Sociocultural também são elementos importantes para alimentar o Projeto Político Pedagógico do Colégio Indígena da aldeia Sapukai. O diagnóstico participativo

(FOFA), mostrou como os estudantes enxergam o colégio e o Curso Magistério Indígena na comunidade.

Apresentamos como exemplo um fragmento do resultado “fortaleza” da dinâmica. A FOFA é utilizada para melhorar a coleta de informações sobre a comunidade, esta técnica apresenta os desejos e apreensões das comunidades sobre a escola, o que permite uma reflexão crítica sobre o passado e o presente, bem como sobre um futuro possível para as escolas indígenas (Nobre, 2019). A partir da realização da FOFA, os alunos produziram pequenos textos que foram trabalhados nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa e que serão inseridos no PPP da escola no momento de atualização desse documento.

Trabalhar com Temas Geradores (Freire, 1981) possibilita inverter a lógica das metodologias tradicionais, porque o ponto de partida é o conhecimento do educando, extraído dos seus modos de vida, trabalhados em consonância com os processos de conscientização crítica da realidade, que se constrói na práxis. Nesse sentido, uma das etapas da metodologia de construção curricular é a elaboração de redes temáticas compostas pelos temas geradores, que surgem de um Diagnóstico Sociocultural, de um estudo da realidade.

O diagnóstico é elaborado pelos professores durante os encontros do Curso de Formação Continuada, o qual faz uso de três instrumentos metodológicos: um questionário, que é respondido pelos alunos ou pelos pais; um diagnóstico participativo FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) realizado com os pais; e uma Cartografia Social, onde coletivamente se cartografa o território, apontando os elementos considerados significativos pela comunidade. Esses três instrumentos, em diálogo crítico, ajudam os professores a conhecerem a realidade de seus alunos e da comunidade (Nobre, 2019) e assim contextualizarem o currículo a ser construído.

É a partir dos temas geradores que os professores pensam os tópicos de conhecimento e os conceitos integradores de cada área, que serão trabalhados ao longo do bimestre, semestre ou ciclo. Dessa forma, há diálogo com os conhecimentos científicos, entretanto, eles são acionados a partir dos conhecimentos dos educandos, do aspecto mais amplo para o mais específico, não sendo o centro do processo de aprendizagem.

Os conteúdos escolares (chamados conteúdos programáticos) entram ao final do processo de planejamento, como potencializadores e possibilitadores dessa discussão, dessa problematização para superação ou compreensão da realidade. Esses conteúdos decorrentes dos temas geradores e intrinsecamente ligados aos conceitos integradores, 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 a priori, que

não respondem ou fazem sentido às problemáticas cotidianas dos estudantes. A educação escolar, dessa maneira, ganha sentido e ajuda a suprir as necessidades da comunidade. Dentro dessa perspectiva podemos dizer que esse currículo abre possibilidades múltiplas de práticas pedagógicas decoloniais e emancipatórias, visto que os conteúdos que servem para atender as demandas comunitárias, são fruto de uma atividade dialógica e horizontal entre educandos e educadores. (Zephiro, 2017, p. 90)

Nesse sentido, quando há preocupação de construir um currículo voltado para a vida dos educandos, um currículo que tenha como ponto de partida seus conhecimentos, sua realidade de mundo, quando há espaço para o diálogo e, sabendo que isso só é possível quando há um trabalho coletivo da comunidade escolar, compreendemos, numa perspectiva freireana, que os educandos se conscientizam e se libertam, porque a escola se torna espaço de compreensão da realidade. Além disso, destacamos a importância da formação contínua dos professores como espaço formativo privilegiado de discussão e questionamento sobre o processo de construção do currículo (Nobre, 2016), porque há possibilidade de diálogo com outros docentes, de partilha de experiências e reflexões sobre a própria prática pedagógica.

Cabe ressaltar também a importância de pedagogias que deem a mão para as comunidades tradicionais que enfrentam inúmeros desafios e obstáculos quando buscam um currículo voltado para suas realidades sociais, em tempos de BNCC, de privatização da educação, com currículos cada vez mais universalizantes e padronizados, e tudo o que está incluso nesse “pacote” avançando cada vez mais na educação, como abordamos no início desse artigo.

A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE MAGISTÉRIO INDÍGENA GUARANI MUBYA DÓRIO DE JANEIRO

O estado do Rio de Janeiro pode ser considerado um dos mais atrasados em relação a implantação de políticas públicas educacionais direcionadas às comunidades indígenas. No estado não há uma oferta de Ensino Superior para professores indígenas, como em outros estados do Brasil. A demanda por uma licenciatura específica é histórica nas comunidades, pois os professores, resguardados por lei, dão aula sem formação acadêmica para a função. O Magistério Indígena é fruto dessa luta e demanda dos Guarani Mbya, desde o Núcleo de Educação Indígena do Estado do Rio de Janeiro (NEI-RJ), após anos de trâmites jurídicos, foi implementado em 2018.

As Aldeias Guarani Mbya no Rio de Janeiro estão localizadas em três municípios: Angra dos Reis, Paraty e Maricá. A educação escolar indígena em

Angra e Paraty é ofertada pela SEEDUC-RJ e em Maricá é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Por muitos anos o Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda – CIEGKKR da aldeia Sapukai em Angra dos Reis, com salas anexas na aldeia Itaxi em Parati Mirim, na Aldeia Araponga e na Aldeia de Rio Pequeno, só oferecia os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse atraso na oferta de ensino de segundo segmento e médio, favorecia que os indígenas interessados em dar continuidade ao seu processo de escolarização buscassem as escolas não indígenas de seu entorno. Pela necessidade de seguir o processo de escolarização, muitos jovens Guarani foram atraídos para a cidade a um ensino descontextualizado de sua realidade cultural e linguística.

Até a efetivação do ensino de segundo segmento na aldeia, foram desenvolvidos alguns projetos com a implantação de duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Guarani, para atender as necessidades de formar Guarani para atuarem como agentes de saúde em suas comunidades. A legislação federal exigia que os agentes comunitários indígenas de saúde e de saneamento estivessem concluídos o primeiro segmento do ensino fundamental. De acordo com Nobre & Vecchia (2018):

Entre 2003 e 2010, foram abertas duas turmas de EJA Guarani – Educação de Jovens e Adultos Guarani, para atender às demandas de escolarização no Ensino fundamental para agentes indígenas de saúde e de saneamento, contratados pela então chamada Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). O projeto organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, em parceria com a FUNASA, Universidades (UFF, UERJ, UNIRIO e UFRJ), FUNAI e Fundação Rondonistas de Santa Catarina, atendeu indígenas das comunidades de Angra dos Reis (Sapukai) e Paraty (Itaxim, Araponga, Mamanguá e Rio Pequeno), formando duas turmas, num total de 35 alunos. (p. 602)

Após essa experiência, seis professores indígenas do Estado cursaram o Magistério Indígena, no projeto intitulado “Protocolo Guarani” iniciado em 2003 e finalizado em 2011 e conferindo a eles certificação de Magistério Indígena de nível médio⁴. Em 2014, ocorreu a formatura da terceira e última turma da EJA Guarani – a Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis ministrou o 2º segmento na modalidade presencial e intercultural, realizado na Escola Municipal Professor Francisco de Oliveira Diniz, no Sertão do Bracui, com assessoria pedagógica do IEAR/UFF (Nobre & Vecchia, 2018, p. 602).

As diversas e antigas mobilizações dos Guarani Mbya e apoiadores para o avanço da educação escolar oferecida a eles teve resultado em 2015, quando a SEEDUC-RJ, implantou o Ensino Fundamental II nas aldeias, com professores não indígenas. O IEAR/UFF, a fim de refrear os danos que pode causar um ensino

⁴ Curso financiado pelo MEC e promovido pela SEE-SC.

descomprometido com a manutenção da cultura e língua guarani, oferece formação continuada para professores *jurua* com pouco conhecimento da cultura Mbya.

Essa é a realidade de muitas comunidades indígenas, que por carência de professores licenciados nas disciplinas do Ensino Fundamental II, acabam recebendo professores *jurua* despreparados para oferecer um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) (Brasil, 2012), artigo 20, parágrafo 1º, certifica que o Estado Brasileiro tem o dever de oferecer aos professores indígenas, formação específica em licenciaturas específicas.

Art. 20 - Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro. § 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

Como mencionamos anteriormente, o estado do Rio de Janeiro negligenciou a escolarização indígena por muitos anos e não atuou diferente com a proposta de Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, apresentada em 2012 e implementada somente em 2018, após anos de pressão dos Guarani e trâmites jurídicos envolvendo Ação Civil Pública demandada pelo Ministério Público Federal.

A SEEDUC-RJ iniciou o processo para a instauração do Curso de acordo com a Resolução SEEDUC nº 5.623 de 07 de março de 2018. Para que o Magistério Indígena pudesse ser um curso oferecido pela própria Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, foi preciso transformá-la em Colégio, de acordo com a Resolução SEEDUC Nº 5227, Decreto nº 38.125, de 15 de agosto de 2005, passando a chamar-se: Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda (Nobre & Vecchia, 2018, p. 603).

O Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena Guarani é resultado de um Acordo de Cooperação Técnica entre o IEAR/UFF e a SEEDUC-RJ. O curso conta com professores indígenas e não indígenas. A cada módulo uma das instituições é responsável de maneira alterna, ou seja, um módulo é coordenado pela SEEDUC-RJ, sendo professores da rede estadual de ensino e outro módulo coordenado pelo IEAR-UFF com professores colaboradores e voluntários. A atribuição da UFF é oferecer o ensino das disciplinas pedagógicas,

com apoio de professores parceiros das universidades⁵, dar assessoria e fazer a coordenação pedagógica do curso.

O curso tem como critério privilegiar todos os espaços possíveis para o exercício da língua guarani, em todas as suas modalidades. É necessário que os professores permitam de forma regular e sistemática a discussão em sala de aula em língua guarani nos intervalos das explicações/explicações de conteúdos/temas, assim como busquem criar alternativas de produção escrita em guarani.

A produção de material didático que acompanhará diversos componentes curriculares e disciplinas deve manter estas preocupações vivas. Os cursistas devem encontrar espaços próprios de comunicação e reflexão em língua guarani e construir portadores de texto “nobres” para sua língua – como: apresentações em *Power Point*, vídeos, filmes documentários ou de ficção, músicas, livros didáticos, etc. (Proposta Curricular Magistério Indígena, 2018, p. 14).

Assim como apresentado na Proposta Curricular, algumas estratégias linguísticas são realizadas, a fim de promover espaços à língua guarani e garantir um bilinguismo de manutenção e resistência no Curso. Ou seja, um bilinguismo que contribua para o fortalecimento e modernização da língua guarani. A seguir, apontaremos algumas delas:

- a) a cada dia de aula um aluno cumpre a função de “tradutor”, tendo a responsabilidade de traduzir para a língua indígena os conteúdos trabalhados durante a aula, em língua portuguesa. Ou seja, a cada momento/bloco em que os professores e alunos considerem adequado, é dado uma pausa na explicação para que o tradutor explique em língua guarani o que o professor estava explicando em português. Nesse momento, o conteúdo, além de ser explicado em língua guarani, provoca também uma discussão entre os estudantes, um momento de debate entre eles. É de extrema importância que esses momentos aconteçam durante as aulas, para romper com os largos momentos em que os professores juruá falam só em português e fomentar um momento de interação entre os alunos para discutir em guarani os conhecimentos que lhes estão sendo apresentados;

⁵ Integram a equipe de professores do Curso, além dos autores deste texto que o coordenam: Augusto Lima, Renata Prado, Renata Bergo, William Ribeiro, Silvana Uhmman, Silmara Marton, Lício Monteiro, Dibe Salua Ayoub, Paulo de Tássio Borges da Silva todos do IEAR/UFF, além de professores especialistas em educação escolar indígena, convidados de outras Universidades do Estado: Celso Sanches (UNIRIO), Mariana Paladino (FEUFF), Kelly Russo e Gabriela Barbosa (FEBF – UERJ), Iulik Farias (UERJ), Norielem Martins (SME-Angra dos Reis) e Marci Fileti (UFRJ).

- b) o curso inclui professores indígenas bilíngues que ministram disciplinas do currículo como: Língua Guarani e Nhanderekó. Indubitavelmente, é importante que existam professores indígenas nos cursos e licenciaturas indígenas. O professor de língua indígena oferece aos alunos conhecimentos da estrutura de sua língua e atribui maior status e uso social a língua indígena no espaço escolar;
- c) professores não-indígenas estão estudando a língua guarani. Com a participação de linguistas do Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a partir de um Grupo de Trabalho (GT) de Língua Guarani, e coordenados pelo professor Guarani Algemiro da Silva Karai Mirim, professores não indígenas têm estudado a língua guarani. Neto (2018) faz uma reflexão sobre políticas linguísticas e a promoção de línguas indígenas em contextos de licenciaturas interculturais, ressaltando que: “se existe um compromisso em promover essas línguas, os docentes talvez devessem aprender ao menos o básico dessas línguas” (p. 1358). Nessa mesma linha, Neto faz a seguinte indagação “se se considera que, em geral, todo docente universitário é fluente ou tem algum conhecimento em uma segunda língua que não o português, porque não investir em uma língua indígena?” (2018, pp. 1358-1359):
- d) o curso se preocupa com a elaboração de materiais e recursos didáticos em língua indígena ou bilíngues. A primeira Oficina de Audiovisual realizada teve como resultado a produção de três curtas-metragens em Língua Guarani e Português. Dois livros de Ensino de Língua Guarani para Ensino Médio e Fundamental II estão sendo elaborados, com assessoria de linguistas do Museu Nacional – UFRJ pelo GT de Língua Guarani.

As ações para fortalecer e modernizar as línguas indígenas, desenvolvidas nos cursos de Licenciatura e Magistério para a população indígena, contribuem, entre outras coisas, para a elevação da autoestima dos falantes. Não obstante, é sabido que um dos inúmeros desafios dessas modalidades de ensino, tem sido lidar com as diferentes línguas indígenas presentes nos cursos. Nesse sentido, um “aspecto a ser enfrentado é a falta de conhecimento que os docentes não indígenas, e por extensão o restante da equipe, têm das línguas de seus estudantes” (Neto, 2018, p. 1358).

Como forma de revigorar as línguas indígenas, faz-se necessário espaços de reflexão crítica que mobilizem os alunos e os façam pensar sobre a importância de suas culturas e línguas. Sendo assim, nas disciplinas da área pedagógica “Práti-

ca Reflexiva” e “Pesquisa” do Curso de Magistério Indígena, foram realizadas oficinas em que os alunos indígenas elaboraram um Diagnóstico Sociocultural e um Diagnóstico Sociolinguístico da comunidade. Esses estudos também formam uma etapa integrante da metodologia de construção curricular adotada pelo curso. A disciplina “Práticas Reflexivas” promoveu uma reflexão a partir do resultado do Diagnóstico Sociocultural realizado na Aldeia Sapukai. Através desse estudo da realidade, os problemas da comunidade foram evidenciados despertando nos alunos reflexões importantes para a busca de melhorias, principalmente no campo da saúde e da educação.

O mesmo ocorreu com o Diagnóstico Sociolinguístico. Os estudantes do curso aplicaram o diagnóstico na aldeia Sapukai, a partir das orientações da linguista Marci Fileti, professora do Museu Nacional – UFRJ. O objetivo desse estudo foi identificar a atual realidade sociolinguística e a relação de usos sociais entre a língua portuguesa e a língua guarani dos habitantes da comunidade Sapukai. Além de apontar os perigos da língua portuguesa, ao se sobrepor à língua indígena, o resultado do diagnóstico direcionou ações de fortalecimento e modernização da língua no currículo da escola e do Magistério Indígena.

A concepção que fundamenta o projeto pedagógico de um curso pode contribuir de forma mais (ou menos) significativa e efetiva para que a garantia do direito ao ensino nas línguas maternas de cada povo indígena assuma de fato um papel de empoderamento desses grupos e não de discriminação e exclusão, como já o foi (Hentz, 2011, p. 280). O currículo dessa modalidade de ensino pode contribuir de forma efetiva para o fortalecimento e revitalização das línguas indígenas, que mesmo aparentemente “forte”, como é o caso do Guarani Mbya, já sofrem sinais de enfraquecimento.

É importante salientar a relevância dos movimentos sociais nos cursos de formação para professores indígenas. Essa união proporciona um fortalecimento político recíproco para reivindicar os direitos das populações indígenas. O Curso apresentado nesse texto, é uma construção de política pública ancorada nos movimentos sociais, pois no caso conta com o apoio do FCT – Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, Parati e Ubatuba e do Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada do Fórum, além do exercício de uma metodologia de construção curricular para escolas em comunidades tradicionais Indígenas, Caiçaras e Quilombolas (Nobre & Vecchia, 2018, p. 602).

O Fórum de Comunidades Tradicionais - FCT é um movimento social de base comunitária que surgiu a partir da união de indígenas, quilombolas e caiçaras da região da Bocaina - Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba, em busca de fortalecimento e solução para problemas comuns relacionados a direitos básicos e principalmente, para assegurar o direito ao terri-

tório. O FCT foi criado em 2007, a partir do surgimento de políticas importantes para os Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil, como o Decreto 6040/2007 que instituiu a Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais e tem como principal objetivo: promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições (Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada do FCT, 2018, p. 4).

Como defendido por Nobre (2020, p. 15), os cursos de Magisterio Indígena precisam incentivar a criação de mecanismos de participação política dos alunos, como Diretórios Acadêmicos Estudantis, Grêmios, Associações, Monitorias, etc. Um curso pode estimular a reflexão política dos alunos, suas organizações de base e seu pertencimento social. Desse modo, atividades como Assembleias, Seminários, Rodas de Conversa, Mesas Redondas, Encontros, Mobilizações e Manifestações organizados por eles com autonomia devem ser estimulados, pois, além de serem espaços de uso privilegiado da língua indígena (para os casos de preservação e fortalecimento), caracterizam-se como um aprendizado sócio-político necessário no processo de desenvolvimento do pensamento crítico.

Um curso de magistério indígena pode contribuir ou não ao fortalecimento e modernização das línguas indígenas, sendo de extrema necessidade o desenvolvimento de ações que favoreçam e deem a essas línguas mais valor, status social e maior espaço nessa modalidade de ensino. Ao incluir os indígenas nas licenciaturas interculturais e nos cursos de magistério, há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados, atrelar os cursos e licenciaturas com as práticas pedagógicas das escolas e a construção dos seus PPPs e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se se colocarem ao serviço de coletividades vivas histórica e culturalmente diferenciadas (Souza Lima & Barroso-Hoffmann, 2004). Os cursos e as licenciaturas interculturais, devem estar ancorados ao compromisso político de contribuição ao fortalecimento da cultura e língua das populações indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos esse artigo salientando que ainda são muitos os percalços para se estabelecer uma educação escolar de fato indígena, uma escolarização em que os desejos e necessidades das sociedades indígenas sejam reconhecidos e atendidos. Além dos limites pedagógicos curriculares, falta de infraestrutura e material didático, uma das grandes carências nas escolas indígenas hoje é a formação

de professores para atuar, não só na educação primária, como também no segundo segmento e ensino médio. Nesse sentido é de extrema importância que os cursos de Magistério e Licenciaturas indígenas se estendam e atendam às necessidades das comunidades de todas as regiões do Brasil.

O Curso Magistério Indígena é uma demanda reprimida que busca oferecer aos estudantes Guarani uma experiência de formação comprometida com o ensino intercultural, específico, diferenciado e bilingue. Nesse sentido, toda sua organização e execução busca atender aos pressupostos da educação escolar indígena como: articulação dos conteúdos universais e tradicionais; espaço e valorização da língua mbya; professores doutores que investigam o tema dando aula no curso; disciplinas sobre a língua e a cultura guarani e produção de materiais didáticos audiovisuais na língua vernácula dos estudantes.

É importante salientar que existem brechas que contrapõem o ensino intercultural e bilingue no curso, pois grande parte dos professores não são indígenas, os módulos ofertados pela SEEDUC priorizam os conteúdos da BNCC, bem como possuem uma organização diferente da organização do IEAR-UFF. Ou seja, os módulos oferecidos pela SEEDUC se distanciam da busca de um ensino intercultural e bilingue, por conta da sua organização curricular e prática, posto que grande parte dos professores do ensino regular direcionado para o curso desconhecem a cultura guarani.

Uma escolarização indígena intercultural, diferenciada, crítica e bilingue somente é possível com autonomia, fortalecimento e modernização da língua vernácula, envolvimento das comunidades e professores indígenas capacitados para fazer frente aos avanços do neoliberalismo e da cultura envolvente. Entendemos que todos esses processos: formação continuada de professores em serviço, formação inicial com habilitação em Magistério Indígena, elaboração de propostas curriculares de ensino da língua nativa, produção de material didático bilingue, diagnóstico sociocultural e diagnóstico sociolinguístico, confluem-se enquanto produção de currículo. Compreendemos o currículo enquanto processo coletivo, histórico, lento e permeado por várias vozes e entrecortado de conflitos e disputas (Nobre et al., 2020).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, G. C. (2012). Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: O atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(2), 515–531.
- Brasil. (2012). Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Brasília, DF. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rcb005-12-pdf&category_slug=junho2012-pdf&Itemid=30192
- Brigeiro, M. M. C. (2012). *Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em tempos de transnacionalização de políticas educativas: O caso das novas modalidades de regulação do Sistema de Ensino Municipal do Rio de Janeiro (2009-2012)* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Eletrônicas da UERJ. <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/9874>
- Carneiro, I. (2020). Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017): Retrocesso no Ensino Médio Propedêutico e Técnico-Profissionalizante. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(18), 1-16. <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.8121>
- Candau, V., & Oliveira, L. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15–40. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>
- Candau, V., & Russo, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. *Diálogo Educacional*, 10(29), 151–169.
- Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada do FCT. (2018). *A Educação escolar das comunidades tradicionais de Paraty: Um Balanço de 2 anos do Plano Municipal de Educação (2015-2017)*. Paraty.
- D'Angelis, W. (2012). *Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil*. Curt Nimuendaju.
- Di Pierro, M. C. (1997). *Breve análise dos traços gerais da conjuntura educacional*. Ação Educativa.
- Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra*. Civilização Brasileira.
- Flores, L. (2007). Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior. In A. C. de Souza Lima & M. Barroso-Hoffmann (Orgs.), *Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Museu Nacional: Laced.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2017). A gênese das teses do Escola sem Partido: Esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. En G. Frigotto (Ed.), *Escola "sem" partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 19–34). UERJ – LPP.
- Hentz, M. I. de B. (2013). Formando professores indígenas: o direito à língua como ação política. *Fórum Linguístico*, 10(4), 279–290. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n4p279>
- Informe. (2018). *Relatórios das aulas realizadas no Módulo I – Tempo Escola. Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena Guarani*. Universidade Federal Fluminense Instituto de Educação de Angra dos Reis – IEAR.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.

- Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. *Educação & Sociedade*, 38(139), 331–354. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 129–218). Plural.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: Pensamiento crítico y giro decolonial. En C. Walsh, W. Mignolo & Á. Linera (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 11–23). Del Signo.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En: L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21–56). Plural.
- Neto, M. G. (2018). *Línguas em conflito em Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1339–1363. <https://doi.org/10.1590/010318138653506433861>
- Nobre, D. (2016). *Entre a escola e a casa de reza: Infância, cultura e linguagem na formação de professores indígenas guarani*. Eduff.
- Nobre, D. (2018). *Proposta curricular do curso de ensino médio com habilitação magistério indígena guarani do Estado do Rio de Janeiro*. SEEDUC-RJ; IEAR/UFF.
- Nobre, D. (2019). *Currículos diferenciados das escolas indígenas, caiçaras e quilombolas: Política e metodologia*. Gráfica da Universidade Federal Fluminense
- Nobre, D. (2020). Cursos de magistério e fortalecimento de línguas indígenas: É possível? En W. D'Angelis & D. Nobre (Eds.), *Experiências brasileiras em revitalização de línguas indígenas*. Curt Nimuendajú.
- Nobre, D., & Vecchia, A. B. (2018). Magistério Indígena Guarani Mbya no Rio de Janeiro: Uma perspectiva decolonial de educação diferenciada. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 4(3), 599–622. <https://doi.org/10.12957/riae.2018.38928>
- Nobre, D., Vecchia, A. B., & Miranda, C. (2020). Ensino de história na educação escolar indígena e seus conceitos integradores. *Transversos*, (18), 151–176. <https://doi.org/10.12957/transversos.2020.49768>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. C. Gómez & R. Grosfoguel L. (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93–127). Siglo del Hombre.
- Souza Lima, A. C. de, & Barroso-Hoffmann, M. (2004). Questões para uma política indigenista: Etnodesenvolvimento e políticas públicas. Uma apresentação. En A. C. de Souza Lima & C. M. Barroso-Hoffmann (Eds.), *Etnodesenvolvimento e políticas públicas; Estado e povos indígenas; e Além da tutela: Bases para uma nova política indigenista* (pp.109–124). Contra Capa.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Víaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Convenio Andrés Bello.
- Zephiro, K. A. (2017). *Processo de construção do currículo para/da educação escolar indígena no Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRJ. <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2329>