



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ANNA BEATRIZ ALBUQUERQUE VECCHIA

**ALFABETIZAÇÃO EM GUARANI: UM ESTUDO COM ALFABETIZADORES E
ALFABETIZADORAS MBYA DO RIO DE JANEIRO**

Rio de Janeiro

2021



ANNA BEATRIZ ALBUQUERQUE VECCHIA

**ALFABETIZAÇÃO EM GUARANI: UM ESTUDO COM ALFABETIZADORES E
ALFABETIZADORAS MBYA DO RIO DE JANEIRO**

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Coorientador: Prof. Dr. Domingos Barros Nobre

Rio de Janeiro

2021

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

V397	<p>Vecchia, Anna Beatriz Albuquerque Alfabetização em Guarani: Um estudo com alfabetizadores e alfabetizadoras Mbya do Rio de Janeiro / Anna Beatriz Albuquerque Vecchia. -- Rio de Janeiro, 2021. 135</p> <p>Orientadora: Carmen Sanches Sampaio. Coorientador: Domingos Barros Nobre . Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. Educação Escolar Indígena. 2. Guarani Mbya. 3. Formação Docente. 4. Narrativas Docentes. 5. Alfabetização . I. Sampaio, Carmen Sanches, orient. II. Nobre , Domingos Barros , coorient. III. Título.</p>
------	---

ANNA BEATRIZ ALBUQUERQUE VECCHIA

**ALFABETIZAÇÃO EM GUARANI: UM ESTUDO COM ALFABETIZADORES
E ALFABETIZADORAS MBYA DO RIO DE JANEIRO**

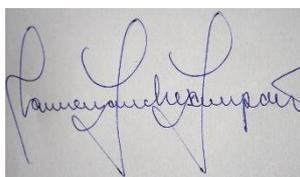
Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Coorientador: Prof. Dr. Domingos Barros Nobre

Aprovado em 18/08/2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio
Orientadora – UNIRIO



Prof. Dr. Domingos Barros Nobre
Coorientador – IEAR/UFF

Prof. Dr. Celso Sánchez – UNIRIO

Profa. Dra. Kelly Russo – FEBF/UERJ

Profa. Dra. Lea Tiriba – UNIRIO

Profa. Dra. Marci Fileti Martins (Museu Nacional/UFRJ)

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação aos professores e professoras Guarani Mbya que lutam todos os dias por uma educação escolar indígena de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Foram dois anos e meio de Mestrado, tempo maior do que o previsto, pois, fomos e estamos sendo assolados por uma Pandemia que vem tirando da gente amores, amizades, sorrisos e presenças. Foi preciso parar, repensar, replanejar... e para isso, segurei na mão, mesmo que à distância, de muita gente. Foi preciso ter muita fé, e inicio meus agradecimentos ao Nosso Pai, tendo Ele todas as formas possíveis dentro das diferentes concepções que colore o mundo. Agradeço também aos meus antepassados por me guiarem até aqui.

Agradeço à minha família, minha mãe Sandra e meu pai José Maria, por todo amor e apoio fundamental e indispensável nessa jornada. Por sempre acreditarem em mim e pelo orgulho e felicidade expressos em me ter como filha. Temos uma relação de amor infinito e recíproco, não poderia escolher pessoas melhores para serem meus pais. À minha irmã Hidelisa, minhas sobrinhas Karol e Victoria por serem minhas primeiras amigas, por todo amor compartilhado e pela força na reta final dessa pesquisa. Aos meus tios Zé Carlos e Tati, pelo amor, carinho e cuidado. Caminhar com vocês é um privilégio!

Agradeço aos Guarani Mbya da Aldeia Sapukai, de Angra dos Reis, da Aldeia Ara Hovy e Ka'Aguy Hovy Porã, de Maricá. Em especial aos meus amigos e amigas do Magistério Indígena e do Curso de Formação Continuada: Claudinho, Lino, Daniel, Fran, Ivanilda, Vanderlei, Leandro, Ivanildes e Gonçalino, que durante todos esses anos, me ensinam tantas coisas, dentre elas a coragem e a perseverança.

Ao Xeramoi Algemiro Karai Mirim, mestre, com quem aprendo todos os dias. Que privilégio compartilhar de espaços formativos com esse professor.

À professora Carmen Sanches, por orientar esse trabalho e, principalmente, pela confiança. Por tudo que compartilhou comigo, por me ensinar a fazer tantas perguntas e pelas tardes acolhedoras na UNIRIO. Serei sempre grata pelos caminhos abertos graças ao nosso encontro.

Ao professor Domingos Nobre, por coorientar esse trabalho, pela amizade de tantos anos e por me apresentar aos Guarani. Sua luta por uma educação escolar indígena de qualidade é admirável e aprendo contigo todos os dias. Agradeço pela confiança e por sempre nos contagiar com a paixão pela docência. Seguimos juntos na luta.

À UNIRIO por abrir caminhos, à CAPES pela bolsa concedida que possibilitou dedicação exclusiva para esta pesquisa.

Aos amigos e amigas do GPPF: Bianca, Fabi, Maria, Natália, Tiago, Zé, Renata e Camila, por ampliarem meus horizontes me apresentando autores e autoras, pelo afeto e ombro amigo durante esses dois anos e meio, pela leitura atenta e partilha de conhecimento.

Aos amigos e amigas do Programa Escolas do Território: Thalita, Juan, Thayná, e Natasha, por estarem sempre presentes e me apoiando, pelos memes e risadas compartilhados. Aprendo com vocês todos os dias. Aos professores e professoras que são nossos parceiros/as: Lício, Diogo, Dila, Alexandre, Roseday, ao NEPEDIF/CPII – Humaitá, por todo conhecimento compartilhado. Agradeço também por este Programa, que possibilitou meu encontro com os Guarani, lá atrás. Minha formação profissional e pessoal não teria sido a mesma sem este projeto.

Aos professores e professoras parceiros/as na luta por uma educação escolar indígena de qualidade: Celso, Kelly, Marci agradeço, também, pela leitura atenta e por aceitarem o convite de compor a banca examinadora dessa pesquisa, à Mariana, Gabriela, educadorxs que me ensinam sempre em todos os nossos encontros. Saudade encontrá-los presencialmente!

A todos amigos e amigas da turma de mestrado 2019 da UNIRIO, em especial ao GT Mureta: Gracy, Bianca, Francisco, Evelyn, Kamis, Mari, Gaby, Gui, Carol, Ju e Gustavo, pelos encontros depois da aula e depois em reuniões remotas. Pelo afeto, ombro amigo e conexão de primeira. Pessoas nas quais sentirei orgulho e alegria imensos quando nos encontrarmos nos corredores das universidades públicas como docentes.

Ao João e ao Dudu, meus amigos antes de eu saber o significado de amizade, por sempre falarem da minha escolha de fazer mestrado com tanto orgulho. À Lívia, Maju, Maya, Bianca, João Victor, Ciça, Matheus, Fabi e Iris, meus amigos da vida, nossos encontros aqui são um presente. Obrigada pelo colo e por estarem sempre comigo.

A Carol e ao Charles, meus companheiros fiéis em todos os aspectos da minha vida. Presentes do IEAR/UFF, gratidão pelo vínculo e amor recíproco que criamos durante esses anos.

Ao Matheus, pela parceria diária, pelo amor tranquilo, amizade e companheirismo fundamentais nesse caminhar. Agradeço a sua família, que também considero minha, Alex, Leleia e Camila, por tudo.



*Nosso tempo é especialista em criar ausências:
do sentido de viver em sociedade, do próprio
sentido da experiência da vida. Isso gera uma
intolerância muito grande com relação a quem
ainda é capaz de experimentar o prazer de estar
vivo, de dançar, de cantar.*

*E está cheio de pequenas constelações de gente
espalhada pelo mundo que dança, canta, faz
chover.*

*O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo
convocados a integrar não tolera tanto prazer,
tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do
mundo como uma possibilidade de fazer a gente
desistir dos nossos próprios sonhos.*

*E a minha provocação sobre adiar o fim do
mundo é exatamente sempre poder contar mais
uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos
adiando o fim. É importante viver a experiência
da nossa própria circulação pelo mundo, não
como uma metáfora, mas como fricção, poder
contar uns com os outros. (...) E os provooco a
pensar na possibilidade de fazer o mesmo
exercício. É uma espécie de tai-chi-chuan.
Quando você sentir que o céu está ficando muito
baixo, é só empurrá-lo e respirar.*

(Ailton Krenak, 2019)

VECCHIA, Anna Beatriz Albuquerque. **Alfabetização em Guarani:** Um estudo com alfabetizadores e alfabetizadoras Mbya do Rio de Janeiro. 2021. 135p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa convida a pensar a educação escolar indígena através das narrativas de docentes alfabetizadores/as. É atravessada por duas dimensões diferentes: o Curso de Formação Continuada de Professores Guarani Mbya do Fundamental I, na modalidade presencial e remota, dado o contexto da Pandemia de COVID-19, e o Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, o primeiro no estado do Rio de Janeiro. Grande parte dos *praticantes* da pesquisa são *docentesestudantes*, pois, estão em formação inicial. Investigamos uma construção curricular diferenciada que visa fortalecer e preservar a cultura e a língua Guarani Mbya, reconhecendo a importância de legitimar saberes, epistemologias e concepções de mundo outras. Nossos questionamentos surgem a partir da prática docente destes professores e professoras que têm suas concepções de alfabetização, em um contexto bilíngue, uma vez que as escolas estão instaladas nas aldeias Guarani Mbya de Angra dos Reis e Maricá – RJ. Esta pesquisa tem como opção teórico-metodológica o *Campo de Estudos e Pesquisa no/com os Cotidianos*, que conversa *com* as narrativas docentes partilhadas e/ou produzidas durante os encontros, porque entendemos que o ambiente alfabetizador, o momento da aula e os encontros de formação com os/as docentes são *espaçostempos* privilegiados de partilha de conhecimentos para pensarmos o ensino, refletirmos os processos formativos e nossas práticas pedagógicas, potencializando a discussão da construção curricular diferenciada. Nos desafiamos a utilizar a *conversa como metodologia de pesquisa* durante os encontros nos espaços formativos. Apostamos também no diálogo com autores decoloniais latino-americanos que questionam este padrão e o nosso modo de ser e estar no mundo. Os espaços formativos que acompanhamos fazem uso de uma metodologia construída coletivamente pelo Programa Escolas do Território, do IEAR/UFF, baseada na pedagogia crítica de projetos pela via dos temas geradores, nos conceitos integradores e em autores de perspectiva decolonial. O mergulhar nos encontros das formações docentes, possibilitou a identificação dos temas, eixos que nos circulam e que são fundamentais para uma educação diferenciada. Para a discussão do bilinguismo, nos apoiamos em autores que discutem o tema na formação docente, que defendem a parceria com as universidades públicas nos programas de revitalização linguística. Cabe ressaltar que esta pesquisa se justifica, também, pela nossa atuação em educação e formação de professores indígenas. Nossas questões de estudo foram: Qual a concepção de alfabetização que os e as docentes têm? O que os e as docentes dizem sobre o processo de alfabetização das crianças? O que dizem ou pensam ser necessário para ensinar a ler e a escrever? Como os e as docentes veem o Bilinguismo na escola? As narrativas docentes trouxeram pistas conceituais sobre a alfabetização que nos apontam para novas direções. Dessa maneira, foi possível identificar os desafios futuros para uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural e autônoma que fortaleça e preserve a cultura indígena.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Guarani Mbya. Formação Docente. Narrativas Docentes. Alfabetização.

VECCHIA, Anna Beatriz Albuquerque. **Alfabetización en Guaraní: Un estudio con alfabetizadores Mbya de Río de Janeiro.** 2021. 133p. Tesis de Maestría (Maestría en Educación) - Centro de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RESUMEN

Esta investigación nos invita a pensar en la educación escolar indígena a través de las narrativas de los alfabetizadores/as. Está atravesado por dos dimensiones diferentes: el Curso de Formación Continuada para Profesores Guaraní Mbya del Fundamental I, en la modalidad presencial y virtual, dado el contexto de la Pandemia COVID-19, y el Curso de Ensino Médio con habilitación en Magisterio Indígena, el primero en el estado de Río de Janeiro. Son profesores y estudiantes, ya que están en formación. Investigamos una construcción curricular diferenciada que tiene como objetivo fortalecer y preservar la cultura y la lengua guaraní Mbya, reconociendo la importancia de legitimar conocimientos, epistemologías y otras concepciones del mundo. Nuestras preguntas surgen de la práctica docente de estos profesores que tienen sus concepciones de la alfabetización, en un contexto bilingüe, ya que las escuelas están ubicadas en las aldeas guaraní Mbya de Angra dos Reis y Maricá - RJ. Esta investigación tiene como opción teórico-metodológica el *Campo de Estudos e Investigação en/con los Cotidianos*, que dialoga con las narrativas de los docentes compartidas y/o producidas durante los encuentros, porque entendemos que el ambiente de alfabetización, el momento de la clase y los encuentros de formación con los/las docentes son *espaciotiempos* privilegiados de compartir conocimientos para pensar en la enseñanza, reflexionar sobre los procesos formativos y nuestras prácticas pedagógicas, potenciando la discusión de la construcción curricular diferenciada. Nos desafiamos a utilizar la *conversación como metodología de investigación* durante los encuentros en los espacios de formación. También nos hemos comprometidos con el diálogo con los autores decoloniales latinoamericanos, que cuestionan este patrón y nuestra forma de ser y estar en el mundo. Los espacios de formación que seguimos hacen uso de una metodología construida colectivamente por el Programa Escuelas del Territorio, desde IEAR/UFF, basada en Temas Generadores, Conceptos Integradores y autores de la perspectiva decolonial. La inmersión en los encuentros de formación docente, permitió la identificación de temas, ejes, que circulan y que son fundamentales para una educación diferenciada. Para la discusión del Bilingüismo, contamos con autores que discuten el tema en la formación docente, quienes defienden la alianza con las universidades públicas en programas de revitalización lingüística. Es de destacar que esta investigación también está justificada por nuestro trabajo en la educación y formación de maestros indígenas. Nuestras preguntas de estudio fueron: ¿Cuál es la concepción de alfabetización que tienen los profesores? ¿Qué dicen los maestros sobre el proceso de alfabetización de los niños? ¿Qué dicen o creen que es necesario para enseñar a leer y escribir? ¿Cómo ven los profesores el bilingüismo en la escuela? Las narrativas de los docentes aportaron pistas conceptuales sobre la alfabetización, las cuales nos apuntan hacia nuevos rumbos, de esta forma, fue posible identificar los desafíos futuros para una educación escolar indígena bilingüe, intercultural y autónoma que fortalezca y preserve la cultura indígena.

Palabras Clave: Educación Escolar Indígena. Guaraní Mbya. Formación Docente. Narrativas Docentes. Alfabetización.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Relação entre Conceito Integrador, Tema Gerador e Conteúdo Programático.....	58
Figura 2: Questionário Sociocultural.....	64
Figura 3: Bloco Fortalezas da FOFA.....	65
Figura 4: Cartografia Social da Aldeia Sapukai.....	66
Figura 5: Joapygua desenhado em cartolina.....	67
Figura 6: Questionário Sociolinguístico.....	68
Figura 7: Condições de Produção Textual.....	83
Quadro 1: Componentes do Ciclo Docente (Planejamento – Plano de Aula)	85

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CIEGKKR: Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda

EJA: Educação de Jovens e Adultos

DGP: Departamento de Geografia e Políticas Públicas do IEAR/UFF

FCT: Fórum de Comunidades Tradicionais

FEBF/UERJ: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

FEUFF/UFF: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

GPPF: Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores

IEAR/UFF: Instituto de Educação de Angra dos Reis – Universidade Federal Fluminense;

MPF: Ministério Público Federal

NEPEDIF/CPII: Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação Diferenciada - Colégio Pedro II

OTSS: Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina

PPPI: Projeto Político Pedagógico Indígena

SEEDUC-RJ: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

UCA-ES: Universidad de Cádiz – Espanha

UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF: Universidade Federal Fluminense

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNI: União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

O CAMINHAR DA PESQUISA	12
1. COSTURANDO OS RETALHOS: DIMENSÕES E FUNDAMENTOS.....	15
1.2 Paralisações e pandemia mundial	18
1.3 – Curso de Extensão: 2020 e 2021	21
1.4 – Notas sobre uma pesquisa com os cotidianos.....	25
1.4 – Pesquisa Narrativa e Conversa como metodologia	29
1.5 Notas sobre Decolonialidade: De que interculturalidade estamos falando?.....	31
2. PERCURSOS.....	37
2.1 – Reflexões sobre o histórico dos Colégios Indígenas e da Educação Escolar Indígena Guarani Mbya no estado do Rio de Janeiro.....	38
2.2 – Linha do tempo do Programa “Escolas do Território”	47
2.2.1 - Narrativas de uma bolsista: trilhas e atravessamentos com a educação escolar indígena	50
2.3 - Metodologia de construção curricular adotada pelo Programa “Escolas do Território”	52
2.4 – Magistério Indígena no Rio de Janeiro: uma conquista	61
2.4.1 – Diagnóstico Sociocultural	64
2.4.2 – Cartografia Social	66
2.4.3 – Diagnóstico Sociolinguístico.....	67
2.5 Infâncias Indígenas: o que diz a Antropologia?	69
2.6 Infâncias Guarani, valores e princípios	73
3. FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS ALFABETIZADORES/AS.....	79
3.1 – Encontros de Formação Continuada: Alfabetização Bilíngue.....	81
3.1.1 O que dizer? Para quê dizer? Como dizer? Para quem dizer? A função social da escrita.....	82
3.1.2 Elaboração de atividades que dialoguem com a Língua e a Cultura Guarani	84
3.1.3 Conteúdos Programáticos e conhecimentos tradicionais	86
3.1.4 Estudo da Proposta Curricular de Ensino de Língua Guarani	87
3.1.5 Questões teóricas de Análise de aulas	88
3.1.6 Discussão do Projeto Político Pedagógico;	90
4. BILINGUISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	92
4.1 – Questões que nos atravessam: alfabetização, cartilhas e produção de material didático	98
4.2 – Estudo do Cenário Sociolinguístico da Aldeia	102
5. (IN)CONCLUSÕES: NARRATIVAS QUE NOS GUIAM PARA OUTROS CAMINHOS.....	104
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS:	126
ANEXO A - Proposta Curricular Ensino de Língua Guarani anos iniciais do Ensino Fundamental (1º Ciclo).....	126

ANEXO B - Proposta Curricular Ensino de Língua Guarani anos iniciais do Ensino Fundamental (2º Ciclo).....	127
ANEXO C - MATRIZ DE PLANEJAMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS	128
ANEXO D – REDE TEMÁTICA PRODUZIDA NO MAGISTÉRIO INDÍGENA	130
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 	131

O CAMINHAR DA PESQUISA

Tudo o que pensei, pensamos; tudo o que fiz, fizemos; tudo o que realizei, realizamos; tudo o que vivi, vivemos. Nenhuma ideia, nenhuma prática, nenhuma iniciativa é minha sem haver sido antes, durante e depois... nossa. Entre nós, educadores, todo o “eu” deve encontrar o “nós” que lhe atribui sentido e valor. Pois se o plural, o coletivo, o “entre-nós” é o fundamento e a verdade da experiência humana, na prática da educação popular este solidário sentido de “noscidade” revela-se em toda a sua absoluta densidade.
(Carlos Rodrigues Brandão, 2018)

Em tempos tão desiguais, falar da diferença, lidar cotidianamente buscando a equidade, de acesso e de qualidade da educação tornam-se desafios. Essa pesquisa nasce da minha escuta do outro. É a partir dela que me posiciono. Não podemos¹ falar pelos outros, mas podemos escutá-los. Ao entrar no curso de Pedagogia me reinventei. Ao conhecer os Guarani² me reinventei de novo. Pedimos licença à Trindade (2008) para pensarmos com a autora através das suas admiráveis palavras: “Esse encantamento, deslumbre, afetação com o mundo produz inquietações, reflexões, produções, caminhos, trajetos, percursos, trajetórias de destino ignorado, inscrições na minha existência” (p.9). É através dessas inquietações de encontros da vida que essa pesquisa vai tomando forma...

Antes de tudo, gostaria de dizer que temos o compromisso de desconstrução diária do pensamento colonialista, portanto, nos assumimos antirracistas. Por muito tempo, me perguntei qual seria o meu lugar enquanto mulher branca na sociedade e na luta antirracista, principalmente após conhecer os Guarani e tantos outros amigos que estão na luta por um mundo menos desigual e sofrendo cotidianamente todo tipo de violência, que é resultado do processo de colonização e da manutenção constante do pensamento de que uns são melhores que outros.

Em tempos em que andamos mais para trás do que para frente, se faz cada vez mais necessário nos posicionarmos. Segundo D’Angelis (2012), todos apoiamos ou sustentamos

¹ Optei pela escrita na primeira pessoa do plural por apostar num processo de formação compartilhada e porque em todas as ações da pesquisa eu não estou sozinha, são ações pensadas nos grupos de pesquisa nos quais integro e na partilha de experiência com os e as docentes, amigos e amigas da Aldeia Sapukai, num movimento de partir da prática, formular teorias que voltam e se realizam em práticas, *prácticateoriaprática* (Alves, 2007). Penso, também, que numa perspectiva Freireana, compartilhando do significado de “noscidade”, na Educação Popular, trazido por Brandão (2018), compreendendo que “sou um educador porque aprendo a sair de mim-mesmo em busca dos meus outros com quem desejo partilhar aquilo que costumamos sintetizar como “conhecimento” (p.117). Uma escrita narrativa possibilita o diálogo, o encontro entre a minha experiência enquanto estudante de Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica e agora como professora colaboradora e pesquisadora, com experiências outras. A narrativa parte do eu para se **enredar e afetar** com o nós, uma vinculação entre o eu com o outro. Uma experiência singular minha que também flui e **transborda** no coletivo ao estarmos **juntos e juntas** (SKLIAR, 2019).

² Preferimos deixar no singular, porque a Língua Guarani não flexiona número e gênero.

projetos políticos; não existem posições neutras. Portanto, ao assumirmos projetos políticos, que, segundo o autor, sejam progressistas, estamos dispostos a lutar por uma sociedade justa, para isso, escolhemos o caminho da educação. Ouso pegar emprestado as belas palavras de Paulo Freire: “É porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

Em 2014, durante o segundo período do curso de pedagogia, participei de uma seleção bolsistas para um Projeto com os Guarani de Angra dos Reis. O professor Domingos Nobre, coorientador deste trabalho, estava selecionando bolsistas para um projeto coordenado por ele, projeto que mais tarde se tornaria parte do Programa “Escolas do Território”. Até então, não sabia o que era fazer parte de um Grupo de Pesquisa ou ter a responsabilidade de ter uma bolsa. Era uma realidade distante. Fui selecionada, e para minha surpresa me tornei bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) substituindo uma bolsista anterior, que se formara.

Nasci em Angra dos Reis, e por coincidência, moro no mesmo bairro em que se localiza a Aldeia Sapukai, terra indígena Guarani Mbya. Ainda que morando perto, não os conhecia, só nos encontrávamos dentro do ônibus nas idas à cidade. Na escola não falavam da existência de uma aldeia indígena na cidade.

Meu pai, José Maria, é caminhoneiro, veio de Minas Gerais, passou por algumas cidades antes de se firmar em Angra. Minha mãe veio do Rio de Janeiro para trabalhar numa marina de barcos como operadora de rádio. Tenho quatro irmãos por parte de pai e sou filha única por parte de mãe. Tive uma infância muito feliz. Meus amigos, em sua maioria, são desde essa época. Quando era criança pensava em ser professora, mas conforme fui ficando mais velha, isso ficou mais distante... Até então, nunca fui muito bem decidida sobre qual curso e qual faculdade queria fazer... já pensei na infância em ser advogada, veterinária, oceanógrafa.

Conheci o Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR)³ em 2014, quando me matriculei no curso de Pedagogia. Nessa época, o Instituto era menor, tendo apenas dois cursos. Estudei em um lugar que me acolheu como minha casa. Participei da organização de vários eventos promovidos pela universidade, inclusive, do I Congresso de Interculturalidade

³ O IEAR é fruto da parceria entre Faculdade de Educação de Niterói e a Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, que em 1992 criou o primeiro curso de Pedagogia na cidade, uma experiência inovadora, configurada a partir de “eixos curriculares”. Com o REUNI, em 2008, o IEAR foi criado, funcionando com instalações próprias. Hoje, além da licenciatura em Pedagogia, oferece a licenciatura em Geografia e o bacharelado em Políticas Públicas. Mais informações estão disponíveis no site do Instituto: <http://iear.uff.br/historico/>

de Angra dos Reis⁴. E em 2019 realizamos o IV Congresso, no qual os estudantes do Magistério Indígena apresentaram seus trabalhos.

Conhecer os Guarani possibilitou com que eu olhasse a escola de uma forma diferente. Os Guarani *guaranizam* a escola. (Bergamaschi, 2005). As vivências no projeto sempre me fizeram refletir sobre o papel da escola e o processo histórico de atribuição de significados dados a ela pelos Guarani.

Com a implementação do Magistério Indígena, em 2018, nós, do Programa “Escolas do Território”, ficamos mais unidos. Nessa época eu havia me formado na UFF e atuava como professora colaboradora do Curso, atividade que mantenho até hoje. Desde então, buscamos elaborar propostas pedagógicas que possam garantir um ensino diferenciado no curso. Realizamos oficinas de fotografia, de vídeos, cartografia social, nas quais participam bolsistas da UFF e estudantes indígenas do Curso de Magistério.

Desde que entrei na universidade, passei a desejar seguir a carreira acadêmica, porque me apaixonei pela docência. Durante a Formação Continuada com docentes indígenas, eram levantadas algumas questões sobre o processo de alfabetização das crianças guarani mbya. Lembro da primeira vez em que o Prof. Domingos disse que esta pesquisa seria de grande importância para a compreensão de como docentes indígenas concebem o processo de alfabetização como também, para estudarmos, nós e os docentes indígenas, esse processo alfabetizador.

Antes de me formar, eu era um pouco inquieta quanto a perspectiva de futuro. Sempre almejei fazer mestrado, ser professora universitária e continuar caminhando com os Guarani, na aposta cotidiana de uma educação escolar de qualidade. Pensava ser possível alcançar tudo e que estava pronta para tudo...

Em 2019, inicio o Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO) e me vinculo ao Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF). Sob a orientação da professora Carmen Sanches sou apresentada ao campo dos estudos e pesquisas com os

⁴ Congresso realizado bianualmente pelo IEAR/UFF, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, e alguns coletivos e organizações sociais do município. Conta com a presença de representantes das comunidades tradicionais de Angra e Paraty: Aldeia Sapukai, Quilombo do Campinho e Quilombo da Santa Rita do Bracui e representantes de comunidades caiçaras. Busca trazer o debate sobre direitos e lutas por igualdade, contra as violências aos povos indígenas, quilombolas, caiçaras, do campo e LGBTQI+. Mais informações disponíveis também no site do IEAR: <http://iear.uff.br/2019/09/19/iv-congresso-de-diversidade-cultural-e-interculturalidade-de-angra-dos-reis/>

cotidianos. Desde, então, venho me desafiando a pensar o contexto da educação escolar indígena sob essa perspectiva epistêmica, teórica, ética, política e metodológica.

Sabendo da realidade da ausência de políticas públicas na educação escolar indígena no Rio de Janeiro, essa pesquisa tem o desejo de ampliar o debate, no campo da formação continuada, sobre as práticas pedagógicas de alfabetização bilíngue de docentes indígenas, na perspectiva ética e política de valorização e fortalecimento da cultura e da Língua Guarani, assim como de autonomia pedagógica dos/das docentes na construção de seus currículos.

1. COSTURANDO OS RETALHOS: DIMENSÕES E FUNDAMENTOS

(...) Porque pesquisar é estar com outros e entre outros, não pode prescindir do diálogo, da escuta, da atenção – aos refugos, às minúcias considerados sem importância, às pequenas e esquecidas preciosidades cotidianas (gestos, palavras, silêncios, expressões...).
Pesquisar na experiência educativa é também um exercício de alteridade, na alteridade!
Requer coerência, responsividade, compromisso!
Um compromisso ético e político com existências negadas, com vozes silenciadas, com histórias invisibilizadas (...).
(Tiago Ribeiro e Adrienne Ogeda, 2019)

Este trabalho é atravessado por duas dimensões diferentes: o Curso de Formação Continuada que aconteceu em 2019, na modalidade presencial, e em 2020 e 2021, na modalidade à distância, em virtude da Pandemia de COVID-19; e o Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena que vem acontecendo desde 2018⁵. Dimensões que se complementam e retroagem entre si. Não sabemos onde uma começa e onde outra termina, são distintas, mas não são indissociáveis. O desafio de pensar com a complexidade, articulando e organizando os conhecimentos (Morin, 2000) nos ajuda a compreender a relação dessas dimensões.

Estas dimensões se iniciaram em períodos diferentes, porém, atualmente acontecem simultaneamente, vividas pelos mesmos praticantes. São partes de um todo. Segundo Morin (2000),

O conhecimento não se interrompe. Conhecemos as partes, que nos permite conhecer melhor o todo, mas o todo permite novamente conhecer melhor as partes. Nesse tipo de conhecimento, o conhecimento tem um ponto de partida quando ele se coloca em movimento, mas não há fim. (MORIN, 2000, p. 55)

⁵ Também em decorrência da Pandemia de COVID-19, as aulas estão suspensas desde março de 2020 até a finalização da escrita da presente dissertação.

Nessa perspectiva, as reflexões trazidas nesse trabalho são frutos da minha vivência atuando primeiramente como bolsista e depois como professora colaboradora, participando do Curso de Formação Continuada de Professores Guarani e do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena.

Acompanho, desde 2014, através do Programa Escolas do Território⁶, o processo de construção curricular no Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda (CIEGKRR), através de uma metodologia de reorientação curricular, buscando construir um currículo diferenciado que valorize a cultura e a Língua Guarani, dialogando com os conhecimentos escolares e com os conhecimentos tradicionais guarani mbya.

Essa metodologia⁷, adotada e construída pelo Programa, é um dos eixos dos encontros de formação continuada acompanhados nessa pesquisa. É baseada nos temas geradores (Freire, 1981) e na interculturalidade crítica, defendida pelos autores decoloniais latino-americanos, como Walsh (2010), Candau e Russo (2010); desenvolvida por Nobre (2019a), no âmbito do Programa, vem se construindo no diálogo com as comunidades tradicionais com quem este atua. Nesse sentido, queremos dizer que não é uma metodologia fechada, pois, é a partir das especificações de cada território e de cada escola que as ações vão tomando forma. As etapas de implementação de um movimento de reorientação curricular nas redes públicas, são regulares, mas em cada segmento de ensino ou modalidade de oferta, a implementação é diferenciada, seja para o primeiro ou segundo segmento; seja uma escola caiçara, quilombola ou indígena. Acontecem, simultaneamente, nesse processo “duas frentes de investigação e prática: uma articulação entre currículo, saberes e território e uma abordagem inovadora de mediação entre conceitos integradores e conteúdos programáticos no Ensino Fundamental”. (NOBRE; VECCHIA, 2018, p. 605).

Nos encontros, em diálogo com os conteúdos debatidos, a partir das narrativas docentes, surgem questões sobre o dia a dia na escola. Nesse processo de reorientação curricular atravessado pelos/as docentes, nos desafiamos a pensar um currículo que fortaleça a cultura Guarani Mbya, e ao pensar o currículo, também pensamos sobre a formação docente. No caminhar, encontramos alguns obstáculos, porque a escola é uma instituição não indígena, mas que vem sendo apropriada e ressignificada pelos povos indígenas ao longo desses anos. E, ao final da pesquisa, em período pandêmico, realizamos os encontros remotamente, num ambiente “frio” da tela do computador e celular. Além disso, as aulas no Colégio Indígena

⁶ Coordenado pelo Prof. Domingos do IEAR/UFF.

⁷ Falaremos sobre a metodologia no segundo capítulo.

estão suspensas. Portanto, a discussão sobre o processo de reorientação curricular acontece nos encontros do Curso de Formação Continuada, com docentes do Ensino Fundamental do Colégio Indígena.

Neste trabalho traremos reflexões vividas por nós durante os encontros da Formação Continuada de docentes indígenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Grande parte⁸ dos professores e professoras que frequentam a Formação também são estudantes do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, portanto são *docentes-estudantes* em formação. As dimensões se complementam, entrelaçam, retroagem.

Portanto, para costurar esse trabalho e pensarmos com as nossas questões de estudo, trazemos reflexões dos relatórios, caderno de campo e das narrativas orais transcritas dos encontros da Formação, sendo presenciais e remotos. Para tal, dividimos o presente trabalho em cinco partes. Na primeira, fazemos um relato, um desabafo, sobre como a pesquisa vem se desenhando em meio a Pandemia, que nos impactou bastante, sobretudo os povos indígenas. Nos inserimos e pensamos com o *campo do cotidiano*, como um campo que legitima saberes outros, portanto, permite pensar com a interculturalidade, e com o jeito guarani de se apropriar da escolarização. Falamos também dos *saberes-fazeres* que atravessam nossas dimensões de trabalho. Também pensamos com as pesquisas narrativas como uma alternativa de aproximação menos estruturante (Ferraço, 2007), porque utilizamos as narrativas orais. Falamos das conversas como forma de metodologia, como uma forma de valorização da oralidade. Nos inserimos no campo da decolonialidade e pensar com autores e autoras decoloniais, latino-americanos, nas quais pensamos com eles e elas novas metodologias, como também pensar com a interculturalidade crítica, em suas implicações, presente na escola indígena diferenciada.

Na segunda parte falamos sobre nossos percursos. Nossas questões de estudo: *Qual a concepção de alfabetização que os e as docentes têm? Ou revelam? O que os e as docentes dizem sobre o processo de alfabetização das crianças? O que dizem ou pensam ser necessário para ensinar a ler e a escrever? Como os e as docentes veem o Bilinguismo na escola? Questões* atravessadas pelo vivido no âmbito do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, Escola Municipal Kyringue Aranduá e Escola Municipal Para Poty Nhe'

⁸ O Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena é realizado pelo CIEGKKR, através de um acordo de cooperação técnica entre a SEEDUC-RJ e IEAR/UFF. Portanto, só os/as docentes indígenas que moram em Angra e Paraty frequentam o Curso. A proposta inicial do Magistério era baseada na pedagogia da alternância, com módulos divididos entre tempo escola e tempo comunidade. Dessa maneira, estudante de outras aldeias poderiam participar, pois, não ficariam tanto tempo longe de casa. Entretanto, para adequar o Curso, aos moldes da SEEDUC-RJ, o Curso passou a funcionar todos os dias ao longo do ano letivo, não mais em alternância. Por este motivo, os/as docentes de Maricá (RJ) não conseguem participar.

É Já, onde os professores e professoras do colégio frequentam o Curso de Formação Continuada, e como foi dito, durante a formação, há o processo de reorientação curricular, e nesse processo os/as docentes fazem reflexões sobre suas práticas pedagógicas, dialogam com as metodologias e compartilham experiências. Esse processo de reorientação curricular é baseado na metodologia de construção de currículos diferenciados (Nobre, 2019a), que vem sendo construída coletivamente ao longo desses anos durante o processo de reorientação curricular das escolas das comunidades tradicionais indígenas, caiçaras e quilombolas de Angra dos Reis e Paraty. Nesse espaço, também buscamos trazer uma discussão necessária sobre as infâncias indígenas, seus valores e princípios que atravessam o processo de ensino e aprendizagem, em especial na alfabetização, dentro e fora da escola.

Na terceira parte, trazemos o processo de formação continuada, que se dá nos encontros do Curso de Formação. A partir dos relatórios e do caderno de campo, entendemos que esse processo de formação se dá a partir de alguns eixos, que são assuntos ou temas que sempre circulam nossos encontros, sendo eles: *função social da escrita, atividades que dialoguem com a língua guarani, conteúdos programáticos e conhecimentos tradicionais, Proposta Curricular de Ensino de Língua Guarani, questões teóricas das aulas e discussão do Projeto Político Pedagógico do Colégio Indígena*. Ou seja, embora os conteúdos abordados nos encontros sejam diferentes, esses eixos sempre estão presentes, como se fossem transversais.

As perguntas iniciais da pesquisa trazem também questões sobre o Bilinguismo, como um princípio da educação escolar diferenciada, e sobre a produção de material didático diferenciado e produção de cartilhas, porque são elementos que estão presentes no cotidiano de professores e professoras indígenas, são reflexões que possibilitam o pensar sobre as práticas pedagógicas, que serão trabalhadas na quarta parte.

Por fim, na última parte, aprofundamos o tema, a partir das narrativas dos/das docentes, relacionadas às práticas pedagógicas, formação docente e concepção de ensino, apontando outros caminhos que estão para além desta pesquisa, caminhos que levam para os desafios do futuro da educação escolar indígena no Brasil.

1.2 Paralisações e pandemia mundial

Antes de tudo, gostaríamos de fazer duas observações essenciais para começarmos a desenhar a pesquisa, que acontece nos encontros do Curso de Formação Continuada dos Professores do 1º ao 5º ano.

A primeira observação se refere ao Curso de Formação Continuada de Profs. Indígenas, que desde 2015, o Programa Escolas do Território vem realizando em Angra dos Reis (RJ). Entretanto, ao longo desses anos, a SEEDUC-RJ, paralisou os encontros do Curso algumas vezes, interrompendo o processo de discussão e reflexão curricular na comunidade.

A segunda observação complementa a primeira, porque durante o ano de 2020, após as datas dos encontros do Curso de Formação desse ano estarem definidas, a crise sanitária em virtude da pandemia mundial do Covid-19, paralisou, mais uma vez, o processo de discussão curricular, impossibilitando-nos de realizar os encontros do Curso de Formação presencialmente, interrompendo também as aulas no Colégio Indígena na aldeia e no Curso de Magistério Indígena.

Inicialmente, a pesquisa se desenharia focando nas nossas vivências nos encontros do Curso de Formação, no diálogo com a alfabetização bilíngue; além dos encontros da Formação, estavam planejadas idas à escola para pensarmos o ambiente alfabetizador e as atividades sobre alfabetização trabalhadas na Formação junto com os/as docentes, buscando *compreender, a partir das narrativas dos/das docentes, como as crianças Guarani elaboram as ideias sobre a escrita, identificando em que medida a imersão num contexto sociocultural e linguístico de uma aldeia indígena interfere no processo de aquisição da língua escrita, visto que o ambiente alfabetizador é não letrado, pois a Língua Guarani é predominantemente oral*⁹.

Entretanto, com a paralização dos encontros presenciais e das possíveis idas à escola, devido a suspensão das aulas do Colégio Indígena por causa da pandemia mundial, optamos por focar na formação docente, através dos encontros remotos, portanto, as perguntas que nos atravessam ainda se relacionam com alfabetização, mas são focadas nas práticas pedagógicas dos professores e professoras indígenas... através de suas concepções sobre Alfabetização. Nesse movimento, surgem questões que complementam nossas questões iniciais de estudo:

⁹ Aqui cabe uma reflexão sobre a tradição escrita da Língua Guarani Mbya. Segundo Meliá (1997), a alfabetização em Guarani acontece desde as Reduções Jesuíticas, no séc. XVII, com um grande número de crianças. “Os índios Guarani, verdadeiros senhores da palavra em sua sociedade tradicional, e que chegaram a ter bom domínio da letra, vieram a ser também escritores, não só escrivães. A educação literária promovida nas Reduções despertou interesse na leitura e suscitou bons artesãos da escrita” (p. 94). Segundo o autor, infelizmente, temos mais notícias da existência de obras literárias indígenas, do que textos conservados. Nesse período, desafiando as autoridades militares espanholas, a escrita em Língua Guarani servia como transmissão de mensagens e notícias entre os indígenas. Segundo D’Angelis (2011), a tradição escrita é um fator importante para a vitalidade de línguas indígenas. Entretanto, essa tradição não está relacionada à produção de gramáticas ou dicionários, e sim, à construção de conhecimento sobre a sua própria língua, que falaremos no último capítulo.

Como eles pensam o processo de alfabetização das crianças mbya? Quais os desafios vividos? E as Possibilidades?

Em 2019, dos dezoito encontros de Formação planejados referentes aos Cursos, somente cinco foram realizados. Em junho de 2019, a SEEDUC-RJ paralisou os encontros, que só são possíveis com o apoio da Secretaria, pois os professores e professoras precisam ser liberados do dia letivo para poderem participar, repondo as aulas, em outro dia planejado.

Retomamos o planejamento, em diálogo com a Secretaria, no início de 2020, montamos o novo plano de curso, entretanto, em março, as atividades presenciais foram suspensas devido à Pandemia do Covid-19 e assim permanecem até a finalização da escrita dessa dissertação.

Nesse tempo, os Guarani e todos os indígenas do Brasil, vem passando por dias muito difíceis. Como era de se esperar, a crise sanitária atinge com mais intensidade aqueles que estão mais vulneráveis. O repasse do Governo Federal para as Aldeias Indígenas se protegerem do coronavírus é insuficiente¹⁰. Assistimos pela televisão, importantes lideranças indígenas, inclusive, o Cacique Domingos Venites, da Aldeia Sapukai, perdendo suas vidas para um Estado genocida, que pouco se importa com os povos indígenas. Foram 202 contaminados na Aldeia Sapukai em 2020, segundo o Boletim Epidemiológico da Secretaria Municipal de Saúde de Angra dos Reis, o que corresponde a 61% dos moradores da comunidade¹¹.

É nesse triste contexto e momento histórico que essa pesquisa vem se construindo. Temos aprendido com os Guarani sobre resiliência e perseverança. Nesse sentido, apresentamos a pesquisa baseada na nossa experiência, nesse processo durante 2019, 2020 e 2021, através de registros dos relatórios e dos cadernos de campo e no Curso de Extensão. E seguimos nos perguntando o que narram os/as docentes alfabetizadores?

Em setembro de 2020, retomamos o contato com os professores e professoras Guarani de forma remota e percebemos que seria possível retomar com a formação, ainda que à

¹⁰ Ver notícias: “Exclusivo: Funai gastou R\$ 8 com cada indígena em ações de combate à pandemia” <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/20/exclusivo-funai-gastou-r-8-com-cada-indigena-em-aco-es-de-combate-a-pandemia>; “Plano do governo contra Covid-19 nas aldeias deixa de fora 70% das terras indígenas” <http://apib.info/2020/08/18/plano-do-governo-contr-a-covid-19-nas-aldeias-deixa-de-fora-70-das-terras-indigenas/>; <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/08/bolsonaro-sanciona-com-vetos-lei-para-protoger-indigenas-durante-pandemia>

¹¹ Dados de 2020 e 2021 presentes no Boletim Epidemiológico postado diariamente no site e nas redes sociais da prefeitura de Angra dos Reis. Disponível em: http://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=61276&indexsigla=imp Acessado em: 12 mai. 2021.

distância, *online*, com encontros realizados pelo *Meet*. Felizmente, os encontros aconteceram semanalmente desde outubro, na modalidade Curso de Extensão, realizado pelo IEAR/UFF em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF), com a participação de professores e professoras do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, de Angra dos Reis e Paraty (RJ), da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poti Hhe' Ë Já e da Escola Municipal Kyringue Aranduá (RJ).

O Curso vem contando com ampla participação dos/das docentes indígenas de Angra dos Reis e Maricá. Além de debates sobre metodologias e práticas pedagógicas, para darmos continuidade ao processo de reorientação curricular, também está sendo possível a produção coletiva de um livro para os/as docentes, sobre Ensino de Língua Guarani, com propostas pedagógicas, com assessoria linguística da Profa. Marci Fileti Martins (Museu Nacional/UFRJ).

Portanto, diante desse cenário, a pesquisa vem sendo pensada com os relatórios que temos dos encontros do Curso de Formação de Professores de 2019, dos encontros do Curso de Extensão que aconteceram de outubro a dezembro de 2020 e os encontros da continuação do Curso de Extensão, no mesmo formato, remoto, no primeiro semestre de 2021. Ainda que atravessados por todas essas questões que nos afetam nesse momento porque quando um cotidiano é suspenso, surgem vários outros... seguimos apostando em ações que afirmem uma educação escolar indígena diferenciada, que fortaleça a Língua e Cultura Guarani.

1.3 – Curso de Extensão: 2020 e 2021

Como falado acima, em virtude do contexto de emergência sanitária, retomamos os encontros de Formação Continuada de forma remota, através do Curso de Extensão durante outubro a dezembro de 2020 e janeiro a julho de 2021. Portanto, essa paralisação impactou nossa metodologia de pesquisa uma vez que todo o nosso contato com os/as docentes vem se dando de forma remota, via *Google Meet* ou por *Whatsapp*, ou seja, mediados pela tecnologia. Dado o contexto de Pandemia Mundial e de isolamento social, ao pensar a pesquisa com os cotidianos, surgem diversas questões: como me colocar no cotidiano da formação dos/das docentes Guarani? Como mergulhar nesse cotidiano para ver muito mais do que consigo olhar? Seria através das narrativas dos encontros?

Durante o final de 2020, os encontros do Curso aconteciam semanalmente, intercalando entre duas temáticas:

a) Oficinas pedagógicas: planejamento de aulas e projetos pedagógicos, metodologias de ensino das diferentes áreas de conhecimento e alfabetização, bilinguismo, que são pensadas pela equipe composta por mim, pelo Professor Domingos Nobre (UFF/IEAR) e pelas Professoras Carolina Miranda (UCA-ES), Mariana Paladino (UFF/FEUFF), Kelly Russo, Gabriela Barbosa (UERJ/FEBF);

b) Produção de Material Didático Bilingue para o Ensino de Língua Guarani Mbya: encontros para a produção do livro “Aspectos da Gramática da Língua Guarani Mbya e as Estratégias de Ensino e Aprendizagem para o Ensino Fundamental” que será utilizado por docentes indígenas deste seguimento de ensino, organizado pela Profa. Marci Fileti Martins (Museu Nacional/UFRJ).

Em 2021 os encontros seguem a mesma proposta temática, também de maneira remota, porém de forma quinzenal. Estas duas temáticas foram escolhidas e trazidas pelos/as docentes durante os primeiros encontros do Curso, considerando as demandas das suas práticas docentes, lembrando que os/as docentes estão em formação inicial.

A partir das temáticas, organizamos os encontros pensando metodologias adequadas ao contexto remoto. Como ponto de partida, para garantir a presença dos/das docentes, realizamos uma primeira tentativa para ver se o *Google Meet* seria uma plataforma viável, uma vez que a maioria dos professores e professoras utilizam o celular para participar do Curso. Para isso, nós, da equipe do Programa Escolas do Território marcamos uma reunião virtual com cada docente para termos certeza que todos/as poderiam participar. O acesso à internet para os/as docentes frequentarem o Curso é financiado pelo Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS) do Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT) nossos parceiros no território.

A diferença entre planejar um encontro presencial de formação e um encontro virtual tem sido um desafio para nós. Temos que pensar atividades que garantam a participação dos/das docentes e que sejam possíveis de serem realizadas à distância. Como as escolas estão com as aulas suspensas e reforçamos a necessidade do isolamento social, não conseguimos elaborar juntos e juntas atividades para os/as docentes trabalharem com os/as estudantes, para que, a partir disso, trouxessem questões para a Formação. Nesse sentido, trabalhamos com questões que surgiram antes da paralisação das aulas.

Essa preocupação se dá, por exemplo, durante o planejamento dos encontros, quando ao falar sobre um exemplo de atividade de alfabetização no Curso, tendo em vista que essa atividade não será realizada por nenhuma criança. Portanto, qual a melhor maneira de falar sobre exemplos de atividades que atendam aos critérios de qualidade linguística, ou seja, que valorizem e fortaleçam a Língua Guarani Mbya, se estamos longe das crianças e da escola? Não temos resposta para essa pergunta e nem sabemos se ela poderá ser respondida um dia, porém, acreditamos no processo de construção de conhecimento compartilhado no Curso, diante de desafios como esse.

Ainda que essas contradições apareçam, contamos com ampla participação dos/das docentes nas oficinas pedagógicas e na produção do livro. Essa participação se dá tanto em Língua Guarani, quando os/as docentes debatem questões entre si, quanto em Língua Portuguesa. O espaço da Língua Guarani é um dos nossos princípios no Curso e garante a participação de docentes, uma vez que o contexto remoto pode deixar algumas pessoas desconfortáveis em participar.

Segundo a visão sócio-histórica-cultural de Vygostky, o desenvolvimento humano está vinculado às interações indivíduo-sociedade, a cultura e história de vida e as situações de aprendizagem, fazendo uso de instrumentos e tendo como referência as variadas representações de signos. Com o avanço do acesso à tecnologia, os meios digitais vêm se tornando cada vez mais importantes nos espaços educativos como mediadores do conhecimento/aprendizagem, desenvolvendo as funções mentais superiores (Richit, 2004; Silva; Porto; Medeiros, 2017). Principalmente durante o isolamento social, período no qual escolas, universidades e até mesmo empresas recorreram a esse meio, ou ampliaram seu uso para continuar suas atividades.

Nesta perspectiva, a interferência da escola faz-se necessária no sentido de oferecer ao aluno oportunidades significativas de construção de conhecimentos e valores que estão atrelados a atual conjuntura social, e principalmente, promovendo a utilização das tecnologias informáticas como instrumentos auxiliares à prática pedagógica com o objetivo de promover interação, cooperação, comunicação e motivação a fim de diversificar e potencializar as relações inter e intrapessoais mediante situações mediatizadas, que venham a dar um novo significado ao processo de aprendizagem. (...) (RICHIT, 2004, p. 7).

A autora complementa:

Assim, acreditamos que o indivíduo ao interagir com uma tecnologia informática, um computador ou *software*, por exemplo, internaliza os signos e sistemas de símbolos dessa ferramenta e externaliza os mesmos em suas atividades ou representações de modo que o computador age como um mediador entre o sujeito (usuário) e o objeto de seu estudo (uma ideia, por exemplo) (RICHIT, 2004, p. 8).

Nesse sentido, embora a autora fale sobre a escola, a interação com a tecnologia entre docentes e os/as docentes indígenas, durante o Curso nesse período é similar. O computador ou celular passa a ser um mediador no processo de formação continuada.

A realização do Curso de forma remota trouxe alguns pontos positivos. O primeiro, que destacamos como essencial, é a participação dos professores indígenas das duas escolas de Maricá. O diálogo entre as aldeias é um elemento muito positivo do Curso, porque são duas realidades distintas e, embora diferentes, ambas estão atrasadas em relação à implementação de políticas públicas de educação escolar indígena. Em Angra e Paraty, o colégio é estadual e não há professores/as *jurua* nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já em Maricá, as escolas são municipais e existem professores/as *jurua* dando aula nesse seguimento.

O outro ponto positivo é a possibilidade de os encontros serem realizados de forma semanal ou quinzenal, dessa forma há um salto qualitativo nas reflexões que fazemos nas oficinas. Em nossas experiências anteriores, a articulação para a realização da Formação Continuada, só se fazia possível de forma mensal. Além disso, a internet possibilita a participação dos/das docentes das universidades parceiras.

Esse diálogo com as universidades através das reuniões remotas também possibilitou a elaboração de um material didático específico para docentes indígenas Guarani Mbya utilizarem em sala de aula: o livro “Aspectos da Gramática da Língua Guarani Mbya e as Estratégias de Ensino e Aprendizagem”, que tem como objetivo *desenvolver os estudos sobre a língua Mbya por meio sua descrição gramatical e aproximar o/as professores/as do campo de conhecimento da Linguística*; o livro vem sendo construído coletivamente numa metodologia elaborada no Curso¹².

Nos encontros destinados à produção do livro, o que foi elaborado em Língua Portuguesa, é lido, discutido e revisto, sendo alterado pelos/as docentes indígenas, sofrendo reformulações à medida em que vai sendo discutido. O debate sobre os conteúdos do livro é bastante estimulado e valorizado, que acontece em Língua Guarani e é traduzido para nós em seguida. Depois de discutido, o material é dividido nos GTs de tradução, integrados pelos/as docentes indígenas, para ser traduzido para Língua Guarani, também em um encontro pelo *Google Meet*, fora dos dias já marcados para o Curso, como uma atividade assíncrona. A

¹² A publicação está sendo escrita em português por quatro professore(a)s não indígena – Marci Fileti Martins (DA-MN/UFRJ), Marcia Damaso Vieira (DA-MN/UFRJ), Jaqueline Peixoto (Faculdade Letras – UFRJ), Domingos de Barros Nobre (IEAR/UFF) – e por um professor indígena - Algemiro da Silva ou Karai Mirim (Escola Indígena Estadual Karai Kuery Renda) – sendo posteriormente traduzida para o Guarani Mbya por um grupo de tradutores, em que se destacam os professores e alunos Mbya.

forma da tradução é variada, alguns docentes preferem escrever no caderno e tirar foto, outros preferem digitar no chat, depois de traduzido nós (equipe do Programa Escolas do Território) organizamos o texto num arquivo para incluir no livro.

Embora a metodologia tanto da presente pesquisa quanto do processo de formação continuada tenha sido impactada e, nesse sentido, tivemos que buscar soluções, o Curso sendo realizado de forma remota também teve elementos positivos.

1.4 – Notas sobre uma pesquisa com os cotidianos

A decisão de alfabetizar as crianças na língua materna é parte de uma política linguística fundamental para a preservação e fortalecimento da cultura Guarani Mbya, para frear ou combater a interferência da cultura dos *juruá* cada vez maior dentro das aldeias indígenas e das (des)políticas atuais, como a não demarcação de terras indígenas, a omissão, por parte do poder público, diante da invasão de terras já demarcadas, o descaso quanto a educação escolar indígena, o silêncio frente às reivindicações históricas dos povos indígenas... Entendemos como um marcador político a importância de as sociedades indígenas terem suas produções metodológicas próprias, tendo sua cultura valorizada, há anos negadas e silenciadas.

Ao me vincular ao Grupo de Pesquisa: “Práticas Educativas e Formação de Professores” (GPPF) inicio o desafio de pensar a formação docente dos alfabetizadores/as indígenas sob o olhar do campo dos estudos e pesquisas com o cotidiano, porque entendemos que o ambiente alfabetizador, o momento da aula e os encontros de formação com os/as docentes são *espaçotempos* privilegiados de partilha de conhecimentos que potencializam a discussão da construção curricular diferenciada e fortalecem a cultura Guarani. Tiago Ribeiro, companheiro de grupo de pesquisa, em sua tese, defendida em fevereiro de 2019, nos diz:

O princípio primordial desta perspectiva é a de que os cotidianos escolares são *espaçotempos* privilegiados de produção e renovação de saberes pedagógicos, *espaçotempos* de invenção, criação, partilhas, lugar de e para pensar com x outro, conversar, colocar em questão nossas verdades, perceber o que sozinhs talvez não pudéssemos perceber ou pensar. (RIBEIRO, 2019, p. 100)

A educação escolar indígena é caracterizada pela ampla participação da comunidade e é alicerçada pelas concepções de mundo compartilhadas pelos povos indígenas. Segundo

Bergamaschi (2008), o *nhandereko*¹³ (nosso modo de ser) é presente no currículo escolar e é isso que torna a escola guarani diferenciada.

(...) as crianças vão à escola porque têm e quando têm vontade; o tempo de permanência na escola depende do envolvimento com uma atividade que interessa às crianças, em geral proposta pelo professor; o espaço não é necessariamente um espaço fixo e fixado e muitas vezes a sala e o mobiliário se misturam com outras atividades, como produção e armazenamento de artesanato, elaboração e ou depósito de alimentos, alojamento de visitantes, bem como para outros tipos de reuniões; a escola não funcionando diariamente, com obrigatoriedade, respeitando, em primeiro lugar, outros fazeres da comunidade e das crianças ligados ao modo de vida tradicional, como acompanhar os pais na venda do artesanato ou em visitas a parentes. São algumas situações em que o modo de vida indígena interfere no funcionamento da escola, fazendo-a diferenciada e sinalizando que a história e a cosmologia da sociedade indígena também imprimem suas marcas nas práticas escolares nas aldeias. (BERGAMASCHI, 2008, p.12)

O Curso de Formação Continuada é um espaço singular para pensar o **ensino**, mediante as narrativas dos/das docentes indígenas, para refletir sobre seus **processos formativos**, suas **práticas pedagógicas**, como também, pensar, de forma coletiva, um currículo diferenciado que fortaleça e valorize a cultura guarani. Concordando com Nobre (2016a): “a formação continuada para professores indígenas é um espaço privilegiado para discutir currículos mais adequados à realidade da educação escolar indígena, respeitando sua autonomia”. Portanto, o processo de reflexão (que ocorre durante os encontros de formação) sobre um currículo diferenciado enriquece o processo de alfabetização e colabora para o fortalecimento e manutenção da Língua Guarani

Nesse sentido, foi através da escuta do outro que fui me afetando e me aproximando do que estava ao meu redor. Afinal, lutar e ser parceira dos Guarani – ou de qualquer outra organização ou grupo social – é, antes de tudo, um movimento de escuta. Os estudos com os cotidianos possibilitam e legitimam experiências com a alteridade, valorizando os conhecimentos de diferentes culturas, numa perspectiva horizontal, permitindo a interculturalidade no pensar práticas decoloniais.

Somos atravessados por *saberesfazeres* dos/das docentes indígenas, que são também estudantes do Magistério. São *praticantes* que a partir da sua realidade, reinventam, se

¹³ Nhandereko significa “nosso modo de ser”. Segundo Bergamaschi (2004), “Cada sociedade, em diferentes tempos, elaborou a sua cosmologia, uma ordem, que dá conta de seus “assombros” e de suas indagações frente ao mundo, por isso, cosmologia é entendida também como “concepção de mundo”. O caos, sendo o próprio mundo, impõe uma relação dinâmica na configuração cosmológica, que está constantemente se refazendo, se reatualizando, produzindo e se produzindo no movimento ordem e desordem. Como disciplina científica, a cosmologia estuda a origem, a evolução e o destino do universo em diferentes escalas de distância temporal. Mas, como é comum acontecer com muitas disciplinas, cosmologia passou a constituir modelos de realidade e, portanto, ao referi-la, estamos referindo um modelo, um “modo de ser” de uma determinada sociedade” (p. 110).

apropriam da escolarização (Certeau, 1994), *guaranizando-a*¹⁴. Isso se aprofunda quando falamos sobre uma educação escolar indígena diferenciada, porque a constante afirmação da diferença está em seus cotidianos. Ao mesmo tempo que são estudantes, são jovens, mães, pais, são lideranças, parte de um movimento social de amplitude nacional, que precisam faltar aula para ir até Brasília reivindicar o mínimo, como, um carro para transporte de quem precisa de cuidados médicos.

É também como força política, como estratégia de luta política, que o modo de ser indígena é afirmado constantemente por suas lideranças diante desses “outros”, tanto nas falas, como, e particularmente, “mostrando” rituais e explicitando, na prática, que a “consciência étnica” existe através de atos, de um fazer cotidiano que precisa ser preservado, mostrado e defendido. Isso fica evidente quando o assunto é a escola específica e diferenciada. (BERGAMASCHI, 2008, p. 7)

Nessa perspectiva, segundo Ferrazo (2007),

Assim como as redes de *saberesfazeres* não se limitam ao território das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que lá estão por ocasião da realização das pesquisas. Como já dito, estamos considerando sujeitos potenciais de nossas pesquisas todos aqueles que, de forma mais direta ou indireta, estão envolvidos na tessitura e partilha das redes cotidianas. (p. 78)

As pesquisas com os cotidianos possibilitam a compreensão da alteridade que uma escola indígena diferenciada propõe. O que sabemos e o que estamos acostumados antes de conhecê-la se reinventa, porque o currículo regular tradicional já não faz mais sentido; as práticas pedagógicas já não podem mais ignorar, numa perspectiva de educação bancária (Paulo Freire, 1996), o que acontece fora da escola, porque seu cotidiano é atravessado por tudo em sua volta, já que seus praticantes ocupam muitos lugares ao mesmo tempo.

Segundo Lima (2020),

O cotidiano escolar é compreendido como *espaçotempo* privilegiado para pesquisa e formação docente, onde as tramas sociais, culturais e políticas se encontram de diferentes maneiras tensionando fazeres e saberes da escola e seus sujeitos. Defendemos que a escola pública é um lugar que gera práticas educativas, que as pensa e repensa, que também reproduz sentidos e significados, porém não se mantém imóvel devido à diversidade de sujeitos que praticam e criam, tensionam, perguntam e, não podemos deixar de registrar, as intervenções de políticas públicas e educativas com fins aos processos de aprendizagem e ensino. (p.93) [Grifos da autora]

É nessa aposta com os múltiplos *espaçotempos* de afetamentos pela escuta do outro, imersos nos vários contextos que a diferença salta em nossos olhos, porque a partir do momento que acordamos, todos os dias, lidamos com ela. Nessa perspectiva, o cotidiano

¹⁴ *Guaranizar a escola* – este conceito será mais bem explicado a seguir, no tópico 2.4 – *Infâncias Indígenas: O Que Diz a Antropologia*.

possibilita enxergar uma pluralidade de vozes, ideias, concepções de mundo, e nos encantar por essa diferença. (Trindade, 2008).

Segundo Alves (2007), os *espaçostempos* estão presentes em todos os contextos educativos, desde as políticas oficiais às práticas cotidianas, nesse sentido não há práticas que não sejam articuladas com teorias.

Articulada com essa posição, está a compreensão que, em nenhum caso, existem práticas não articuladas com teorias: parte-se de práticas para formular teorias que só se mantêm quando voltam a se 'realizar' em práticas. Dessa maneira, afirmamos que todo praticante é um pensador, pois articula, a partir de suas práticas, propostas para modificá-las, produzindo metodologias, idéias e valores, a cujo conjunto poderíamos chamar 'teorias'. A esse movimento vimos chamando *prácticateoriaprática*. Por fim, essa articulação é vista como se dando, necessariamente, em múltiplas e complexas *redes de conhecimentos e significações* (p. 6) [Grifos da autora]

É nesse movimento que os encontros do Curso de Formação Contínua dos/das docentes indígenas e as aulas do Magistério Indígena acontecem. Nesse espaço de partilha de experiências e de conhecimento de metodologias, de estudo de práticas pedagógicas coerentes com o currículo escolar diferenciado, numa forma dialógica. São *saberesfazeres* que modificam e transformam o cotidiano escolar. Entretanto, na maioria dos casos, ficamos à mercê de nos adequarmos aos parâmetros das secretarias de educação, nos distanciando do que de fato desejamos e pensamos sobre uma educação diferenciada. Ficamos presos às amarras institucionais das secretarias que, muitas vezes, puxam nosso tapete. Um bom exemplo disso é a resistência dessas instituições em implementar, oficialmente, com discussão pedagógica, um currículo escolar diferenciado.

Nesse sentido, queremos dizer que é necessário que as instituições, como as secretarias de educação, reconheçam também como oficial o currículo diferenciado das escolas indígenas. Todavia, o que vemos é uma adaptação de um único currículo oficial, de escolas não indígenas, às realidades dos povos indígenas. Em decorrência da resistência e da falta de estrutura para lidar com questões dos povos indígenas, persiste a não ampliação desse debate. Como também pela ausência de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, que é uma reivindicação dos povos indígenas desde a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), já mencionado anteriormente. Esse processo tem sido agravado recentemente coma imposição da BNCC, pelo MEC e Secretarias Estaduais e Municipais.

Nessa perspectiva, essa pesquisa não é sobre docentes indígenas. É uma pesquisa pensada *com eles/elas, com suas práticas docentes, com suas concepções sobre o processo de alfabetização das crianças mbya*. Insistimos na horizontalidade, no aprender compartilhado, buscando constantemente a valorização e o fortalecimento da cultura e língua guarani mbya.

Portanto, essa pesquisa se inscreve no campo dos cotidianos, por possibilitar um modo de fazer pesquisa que legitime as especificidades, as diferenças, compreendendo que “(...) a escola é lugar de relações de alteridade e complexidade de saberes, conhecimentos, valores, práticas e sujeitos”. (LIMA, 2020, p. 94). E, nesse movimento, dentro do que nos é permitido, pensamos com a interculturalidade crítica, numa perspectiva decolonial, que legitima saberes outros, epistemologias outras, concepções outras.

Queremos dizer que, nos cabe uma reflexão mais profunda sobre a interculturalidade nas escolas indígenas. Entendemos que as culturas indígenas e não indígenas, não estão em situação de igualdade, em simetria, principalmente dentro da escola, que se demonstra um lugar de conflitos, no qual precisamos enfrentar ainda um longo caminho de construção de um projeto étnico-político (D’Angelis, 2012). As relações culturais na escola são assimétricas, dada a hegemonia da cultura e da língua não-indígenas.

1.4 – Pesquisa Narrativa e Conversa como metodologia

Sabemos que a oralidade é um valor respeitado e prestigiado pelas culturas ancestrais. Durante os encontros da Formação Continuada, como também nas aulas do Magistério Indígena, há espaço para os/as docentes conversarem, refletirem entre eles/elas, na língua guarani, e conosco, em português, sobre os diferentes assuntos abordados. Os estudos com os cotidianos possibilitam o mergulho em conversas e narrativas. Ainda que a mediação da tecnologia interfira na metodologia durante o Curso de Extensão, que é a modalidade a distância da Formação Continuada, como discutido anteriormente, esse espaço de conversa na Língua Guarani continua sendo um importante princípio para nós, assim como as narrativas.

Portanto, durante os encontros de Formação Continuada, venho me desafiando a utilizar a *conversa como metodologia de pesquisa*.

(...) Se desejamos radicalizar os espaços de democracia e valorizar a diversidade epistemológica do mundo, parece necessário defender a conversa como possibilidade de também desensurdecer, desinvisibilizar, compartilhar e rizomatizar conhecimentos. Para isso, a conversa envolve um projeto ético. (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2018, p. 146)

Entendemos a *conversa* como um meio contra hegemônico que valoriza os conhecimentos das sociedades indígenas. Conhecimentos historicamente negados e silenciados. Desta forma, vem sendo possível entender esse processo a partir do olhar dos/das docentes alfabetizadores/as, narrados a partir das *conversas* que já acontecem nos encontros de formação e na sala de aula; além da formação, os/as docentes indígenas também são

estudantes do Curso de Magistério Indígena. Portanto, essa é uma outra possibilidade de encontrá-los. Estes momentos de conversa são muito importantes porque os *saberes-fazeres* dos/das docentes ganham vida. A conversa possibilita pensar junto com os/as docentes suas práticas pedagógicas, metodologias, concepções de ensino.

Nesse sentido, compreendemos a narrativa como fenômeno investigado e como “método” de investigação (*Idem*). Isso porque, se ela é o produto de redes de conversações e da forma como contamos e organizamos a vida, também pode ser um modo de se aproximar de pistas e indícios na fala do outro para pensar acerca de suas práticas e concepções (...). (RIBEIRO; SAMPAIO, 2014, p. 264)

Assim como as conversas, as narrativas, além de contemplar o valor da oralidade, são *espaçotempos* que promovem o diálogo com o outro. Nesse sentido, segundo Gonçalves, Rodrigues e Garcia (2018),

As conversas e as narrativas como *espaçotempos* do possível no diálogo com o outro viabilizam perceber os processos de resignificação de propostas oficiais, orientações prescritivas e lógicas hegemônicas e centralizadoras que buscam organizar as escolas. São, desse modo, *espaçotempos* de confrontos e embates entre sentidos de educação, de público de conhecimentos e de docência. (p.132)

Segundo Ferrazzo (2007), através das narrativas, podemos compreender que os sujeitos narradores ocupam diferentes lugares praticados, envolvendo diferentes relações de *fazeressaberes*. Além disso, segundo o autor, “trabalhar com histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como *autoresautoras*, também protagonistas dos nossos estudos” (p. 86) [grifos do autor].

Nessa perspectiva, entendemos, segundo Clandinin e Connelly (2015), que a vida dos participantes da pesquisa não pára quando nós, pesquisadores/ras, chegamos. Suas escolas, salas de aula, estão inseridas no meio de muitas histórias quando chegamos. Os autores ainda mencionam que, ao entrarmos num campo de pesquisa, carregamos conosco nossas pré-narrativas. As histórias que contamos são marcadas pelos lugares no quais viemos... narrativas marcadas pelas instituições, meios e contexto social nos quais fazemos parte (p.100).

Repensar nas perguntas da pesquisa foi um importante exercício de mudar o olhar, de pensar que as perguntas podem ser mais férteis que as certezas.

Portanto, permitir-se experimentar a possibilidade do devir, de constituir-se sujeito da experiência tem a ver com colocar em questão as próprias certezas... Abrir-se a horizontes possíveis de padecimento: padecer da dúvida, do incômodo, da inquietude, do interrogante. Que perguntas nos habitam? Que perguntas nos incitam a continuar perguntando? (RIBEIRO; SAMPAIO, 2014, p. 260)

Logo, retomamos aqui nossas questões de estudo: *Qual a concepção de alfabetização que os e as docentes têm? Ou revelam? O que os e as docentes dizem sobre o processo de alfabetização das crianças? O que dizem ou pensam ser necessário para ensinar a ler e a escrever? Quais são seus maiores desafios? Como os e as docentes veem o Bilinguismo na escola?* Certamente são muitas e complexas as questões, pois se desdobram em infinitas outras perguntas...

Nosso objetivo, através de conversa e das narrativas, é buscar compreender o fenômeno da alfabetização pela perspectiva dos/as docentes Guarani Mbya. Queremos assim, ampliar o debate, queremos pistas para uma prática pedagógica coerente com os processos de aprendizagem das crianças mbya, que respeitem seus modos de vida, sua concepção de mundo e suas concepções sobre o objeto da escrita. Queremos pensar com os/as docentes um processo de educação escolar diferenciado, no diálogo com teorias que legitimem e dialoguem com os múltiplos saberes.

Para isso, nesse trabalho fazemos uso de narrativas orais transcritas, que, por opção metodológica e epistemológica, optamos por manter o jeito que foi falado, sem alterar ou “corrigir” o texto. As narrativas orais se dão a partir de conversas durante os encontros do Curso de Extensão, durante 2020 e 2021. Além das narrativas, também fizemos uso do caderno de campo e dos relatórios dos encontros realizados em 2019.

Como foi dito anteriormente, em virtude da pandemia do Covid-19, nossos trabalhos foram paralisados e só retomamos em outubro de 2020. Portanto, a alternativa que encontramos foi a ampliação do estudo utilizando os relatórios e meus cadernos de campo dos encontros de formação ocorridos durante 2019 e agora nos encontros de 2020 e 2021. Nesse sentido, as reflexões aqui escritas são frutos do meu processo de formação compartilhada, ao longo do Curso de Formação Continuada dos Professores Guarani, no âmbito do Programa Escolas do Território.

1.5 Notas sobre Decolonialidade: De que interculturalidade estamos falando?

Nos dois grupos de pesquisa que faço parte, tanto no Grupo de Pesquisa: “Práticas Educativas e Formação de Professores” (GPPF) quanto no “Espaços Educativos e Diversidade Cultural”, costumamos pensar em tecer outros caminhos que questionem a produção científica dita hegemônica, buscando espaços que legitimem os conhecimentos outros, sejam eles tradicionais indígenas, caiçaras, quilombolas etc.

Nesse sentido, entendo que a escola e a universidade são espaços singulares a serem ocupados pelas trocas e intercâmbios culturais. Meu encontro com o pensamento decolonial aconteceu durante a graduação, no Programa Escolas do Território, na escrita da monografia e continua agora no mestrado. Desde então, busco ler autores decoloniais, latino-americanos, *jurua* e indígenas que ajudam a pensar criticamente a manutenção do eurocentrismo e a dialogar com metodologias e epistemologias que questionem este padrão e o nosso modo de ser e estar no mundo (Lima, 2020).

Segundo Smith (2018)¹⁵, nos últimos 500 anos, os povos indígenas vivem um projeto moderno indígena caracterizado pela luta de resistência modernista, buscando a sobrevivência desde a invasão de seus territórios, durante a chegada dos europeus. Em especial, a partir de 1960, ocorreu uma reformulação na agenda do movimento, estabelecendo alianças estratégicas internacionalmente.

As atividades dos povos indígenas, de maneira simples, podem ser compreendidas como uma mobilização social que se iniciou como o movimento de um povo e tornou-se um movimento dos povos. Um movimento desenvolvido simultaneamente com as estratégias de sobrevivência e os sistemas culturais que nutriram os povos, seus valores e suas crenças em suas próprias comunidades, reservas, tribos e nações por mais de 500 anos. Isso é geralmente descrito como uma revitalização cultural, mas o termo tende a implicar que as culturas precisaram de resgate, e embora esse seja um dos seus aspectos, não é o único. Dependendo do contexto, diferentes escritores indígenas têm explicado o movimento como nascido das frustrações inerentes à urbanização, da restauração tradicionalista, das organizações sociais ou das reservas. O consensual, no entanto, é que geralmente o movimento começa longe da vista (da sociedade dominante), antes de estourar os cenários nacionais e internacionais (SMITH, 2018, p. 128)

Na América Latina, o histórico do movimento indígena é marcado pela luta por permanência e defesa de seus territórios, condições dignas de vida, direitos educacionais através de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, reconhecimento da diversidade étnica cultural existente no continente, no tocante ao combate à discriminação, exclusão e racismo, resultados do processo de colonização no continente.

¹⁵ Linda Tuhiwai Smith é uma mulher indígena Māori, norte-americana, que em 1999 escreveu um livro cujo título é “Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples”. Em 2018, a obra foi traduzida para o português brasileiro por Roberto G. Barbosa e publicado no país pela Editora UFPR. Neste livro, a autora faz importantes reflexões sobre a pesquisa com os povos indígenas conduzida pelo ponto de vista ocidental, numa perspectiva de pensar a dominação e a apropriação dos conhecimentos, cultura e modos de vida indígenas durante os anos que seguiram o período da invasão de seus territórios.

Segundo Quijano (2007), a colonialidade nasceu com a invasão de Abya Yala¹⁶ e permanece até os dias atuais. Para Candau e Oliveira (2010), a colonialidade é uma forma de negar a existência do outro, apagá-lo.

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)

Neste mesmo enfoque crítico, o conceito de *colonialidade do poder* apresentado por Quijano (2007) representa a negação de tudo aquilo que foge do padrão branco europeu, ocidental. Silenciando conhecimentos outros, modos de vida e as variadas culturas dos povos indígenas e africanos. Portanto, a herança colonial é mais do que um ato de poder, é o que está no imaginário da construção da ideia de sociedade. Para o autor, 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).

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).

Para Mignolo (2006), a colonialidade atua em diferentes níveis: colonialidade do poder, do saber e do ser (p. 13). A *colonialidade do poder* opera no campo político e econômico, bem explicitada por Munduruku (2012), quando nos diz que “(...) Grande parte do tratamento que historicamente se deu aos povos indígenas é consequência de um jogo de poder que desqualifica essas sociedades como capazes de comandar o próprio destino de forma autônoma” (p. 65). A *colonialidade do saber* domina o pensamento epistêmico, científico e filosófico, como também na relação das línguas, que resultou no apagamento de diversas línguas indígenas. Segundo Smith (2018), a concepção de espaço foi colonizada, por exemplo. Para os povos indígenas, o espaço é indissociável do tempo e, desde a invasão, sofre

¹⁶ Segundo Porto-Gonçalves (2009): “Abya Yala na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada no norte da Colômbia tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas). Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América (...)”.

alterações, com a construção de fronteiras e demarcações para homogeneização e controle. É uma característica marcante da colonialidade: organizar, categorizar, condenar e comparar. Por último, a *colonialidade do ser*: que controla a sexualidade, subjetividade e as atribuições de gênero. As categorias raça e gênero foram criadas também na modernidade/colonialidade como uma forma de dominação, produzindo práticas racistas que “justificassem” superioridade, poder.

As últimas décadas foram marcadas pela luta do movimento indígena por uma educação intercultural e bilíngue no Brasil e na América Latina. No nosso país, foi sinalizada pelos marcos regulatórios a partir da Constituição Federal 1988. Portanto, a educação escolar também é vista como um espaço para o diálogo dos conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e africanos com aqueles ditos “universais” trazidos pela colonialidade e modernidade, os conhecimentos ocidentais. Nesse sentido, entendemos que a educação intercultural é um enfrentamento não somente educativo, é epistêmico e político, porque parte dos movimentos sociais.

Mas há diferentes sentidos para interculturalidade, pois não é um conceito homogêneo e único. Para Tubino (2004), a interculturalidade é vista como um meio de pensar as causas da desigualdade, na contramão do que o autor chama de “interculturalismo funcional” em que se busca promover o diálogo e a tolerância. Em outras palavras, se faz urgente pensar sobre as inúmeras estratégias de dominação destes povos pelo Estado e até pelas organizações internacionais. Segundo Repetto e Silva (2016), a educação intercultural referencia as contribuições do pensamento decolonial quando esta reflete as relações de poder na classificação do que é um conhecimento científico e universal.

(...) 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 entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente? (KRENAK, 2019, p. 18)

Nesse sentido, a interculturalidade se mostra um campo indispensável para o debate, reflexão, assunção e valorização da diversidade cultural, na busca de uma sociedade mais justa e equitativa. Entretanto, precisamos pensar em como essa interculturalidade acontece em espaços de conflito como a escola. Como é a relação entre a Língua Guarani e a Língua Portuguesa no cotidiano escolar? Para 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)

O debate sobre a educação escolar indígena diferenciada, na perspectiva de fortalecimento e preservação da cultura indígena, em consenso com o projeto de futuro da comunidade indígena onde a escola está localizada, é atravessado por opiniões e pontos de vistas adversos, compartilhado por diferentes pessoas e instituições no tocante à qualidade do ensino. “Não vai ter o currículo de *jurua*?” “Os estudantes estarão preparados para prestar vestibular ou concurso público?” Só vai ter conteúdo da cultura indígena?”

Primeiramente, a dualidade bom/ruim, feio/bonito, é uma herança cruel da modernidade e do capitalismo. Se o indígena usa celular, ele não é mais indígena, logo não precisa de terra. Mas o *jurua* vira indígena por usar um artesanato ou por decorar a casa com artefatos indígenas? É através dessa dualidade que se impõe o controle.

Segundo Smith (2018), o termo “autêntico” foi utilizado por duas maneiras diferentes no mundo colonizado, com significados simultâneos: a primeira, como a relação com o passado, momento antes da chegada do colonizador, em relação as histórias ancestrais, o vínculo com a língua até os dias atuais. Para a autora esses “apelos” são fundamentais para a luta dos povos indígenas atualmente. E a segunda, como uma identidade única, estagnada, que representa todos os povos indígenas. A visão ocidental é individualizada no sentido de que esta visão ideal é traduzida como o único pensamento coletivo que representasse as sociedades colonizadas, por que o ocidente só compreende como constitui um grupo dessa maneira.

O objetivo de salientar esse conceito deve-se ao fato de que o que conta como “autêntico” é usado pelo Ocidente como um dos critérios para determinar quem realmente é indígena, quem merece ser salvo, quem é ainda inocente e livre da contaminação ocidental. (...) No âmago de tais concepções de autenticidade há uma crença de que a cultura indígena não pode mudar, não pode recriar-se a si mesma e ainda reivindicar ser indígena. Tampouco pode ser complicada, internamente diversa ou contraditória, pois esse é privilégio exclusivo do Ocidente. (SMITH, 2018, p. 93)

Segundo Mignolo (2006), “a colonialidade, então, consiste em desvelar a lógica encoberta que impõe o controle, a dominação e a exploração, uma lógica oculta por trás do discurso da salvação, do progresso, da modernização e do bem comum (...)” (p. 32, tradução nossa).

Portanto, nós, que defendemos uma educação escolar indígena diferenciada, perguntamos: As instituições estão preparadas para trabalhar com a diferença? Qual o espaço efetivo da cultura indígena nos currículos escolares? Existem documentos normativos, diretrizes, legislações para o currículo da educação escolar indígena, entretanto, ainda não foi criado um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, demanda da I Conferência de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em 2009. O Sistema Próprio possibilitaria o protagonismo, controle social e autonomia dos povos indígenas quanto às políticas públicas educacionais nas suas comunidades, pois permitiria regular com mais transparência e definição, as responsabilidades de cada ente federativo com a EEI, incluindo a financeira, e esse Sistema Próprio criaria as especificidades legais, administrativas e pedagógicas que a modalidade exige.

Sabemos que, muitas vezes, as escolas das aldeias indígenas são apenas inclusas nos currículos regulares das escolas não indígenas, porque não há um entendimento, por parte das secretarias da importância de uma educação diferenciada para o fortalecimento das culturas indígenas. O racismo institucional (ALMEIDA, 2019) se torna evidente quando o currículo escolar indígena não é pensado **com** os povos indígenas e muito menos **para** os povos indígenas.

Portanto, vemos que a cultura indígena e a cultura *juruá* não estão em situação de igualdade, mas ao contrário, estão em assimetria, pois a interferência do mundo não indígena é muito grande, uma vez que a escola é uma instituição ocidental. Entretanto, embora seja um espaço de conflitos, a escola também pode ser um espaço privilegiado para o reconhecimento da educação tradicional indígena como educação escolar e de compreensão que é fundamental trazer os conteúdos escolares para as aldeias em diálogo com os saberes ancestrais.

Para Lopez (2009),

A situação latino-americana é outra. Primeiro, aqui se trata de reconhecer e aceitar a dívida histórica que temos com nós mesmos, respeito pelas populações indígenas originárias, e, portanto, estamos diante de questões de justiça socioeconômicas e reparação histórica. Aqui não bastam a tolerância e o respeito mútuo: se requer garantia de participação ativa da população subalterna na tomada de decisões, como parte do projeto democrático a fim de transformar a injusta distribuição do poder (p. 185, tradução nossa).

A interculturalidade é um projeto político, que na prática impõe diversas mudanças, traçando caminho(s) longo(s) para uma sociedade justa. É necessário que os povos indígenas ocupem, criticamente, cada vez mais espaços de decisão. A escola precisa ser também um espaço de formação política e questionamento das relações de poder. As universidades,

cientes da sua formação crítica e dos intercâmbios culturais desiguais, também precisam fazer o dever de casa, uma vez que têm a responsabilidade de evitar o epistemicídio histórico (Lopez, 2009).

2. PERCURSOS

É bom sinalizar que qualquer caminho trilhado no sentido de lidar com as diferenças no cotidiano educacional não é neutro, nem ideal. Todas nós estamos marcadas por nossas visões de mundo, por valores incorporados ao longo da nossa existência, por ideias e ideais construídos ou apreendidos, por concepções a respeito da vida e do mundo. É bom lembrar que a Vida, no singular e no plural, é muito mais abrangente do que nossa condição humana pode captar, compreender, capturar.
(Azoilda Trindade, 2013)

Nossas perguntas iniciais da pesquisa dão pistas de quais percursos percorremos para pensarmos com os e as docentes indígenas, a partir de suas narrativas, suas práticas pedagógicas, suas concepções de alfabetização e seus processos de reflexão e pesquisa da própria prática, durante os encontros de formação continuada. Portanto entendemos que

Investigar narrativas docentes produzidas durante seus encontros, narrativas de experiências compartilhadas por professorxs que buscam modos outros de aprender/ensinar a ler e a escrever é, também, investigar narrativas que nos forma(ra)m, que soam e ressoam em nós, que vão produzindo territórios possíveis onde pensar a formação para além da ideia e desejo de explicação/criticização do outro (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p.209).

Como dito anteriormente, os praticantes da pesquisa, são docentes das escolas indígenas de Angra dos Reis e Maricá. O Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda (CIEGKKR), que já foi uma escola comunitária, nasceu no momento histórico de educação escolar indígena que se caracteriza pela atuação dos movimentos indígenas e indigenistas do país, quando o debate de resistência e defesa do território e da cultura indígena alcançaram maior visibilidade no mundo *jurua*.

Cabe ressaltar também, como dito anteriormente, que alguns dos e das docentes indígenas também são estudantes do Curso de Magistério Indígena. A implementação do Magistério é uma luta histórica da Aldeia Sapukai, é um importante marcador político diante do atraso das efetivações de políticas públicas educacionais no estado do Rio de Janeiro.

Nossas perguntas vêm sendo pensadas durante os encontros de formação continuada, e durante a formação, apostamos na Metodologia Diferenciada de Construção Curricular

praticada pelo Programa Escolas do Território, buscando o diálogo com os saberes tradicionais e com a cosmovisão dos Guarani Mbya. Portanto, ao pensarmos com metodologias e saberes outros durante a formação também trazemos questões sobre a infância guarani, seus princípios e valores, em diálogo com as práticas pedagógicas dos/das docentes.

Somos atravessados/as e marcados/as por todos esses espaços que nos convidam a pensar infinitas outras perguntas acerca da reflexão da nossa própria prática enquanto educadores.

2.1 – Reflexões sobre o histórico dos Colégios Indígenas e da Educação Escolar Indígena Guarani Mbya no estado do Rio de Janeiro

A educação escolar indígena no Brasil existe desde a *invasão*, nos primeiros séculos da colonização. D’Angelis (2012) divide e apresenta esse processo histórico em três grandes períodos: Escola de Catequese; Escola de “Primeiras Letras” e Projeto Civilizador; e Ensino Bilíngue. Vamos nos ater ao terceiro período do Ensino Bilíngue, porque é um contexto marcado pela Constituição Brasileira de 1988 e por todo um marco regulatório conseguinte que conhecemos sobre a educação escolar indígena hoje. Embora não seja um processo linear, as vivências deste trabalho se entrelaçam com o último período, marcado, principalmente, pelas ações de formação de docentes indígenas, desenvolvidas com a participação e o apoio das universidades.

Sabemos que essa divisão em períodos não são estanques, não há linearidade no processo histórico da Educação Escolar Indígena, pois ainda existem, por exemplo, escolas religiosas para os indígenas em que se pretende catequizá-los, tal qual como existiram nos primeiros anos da colonização do Brasil. (ZEPHIRO, 2017, p. 30)

D’Angelis (2012) divide esse terceiro período histórico em duas fases: a primeira: “Ditadura Militar, Funai, SIL e ensino bilíngue transicional. Décadas de 1960 a 1980” (p. 23). Esse período foi marcado pela Ditadura Militar, pela instituição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no lugar do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Segundo o autor, a FUNAI ainda seria uma forma restaurada do SPI, ou seja, ainda representava os interesses militares, permitindo a presença de pesquisadores missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL) nas áreas indígenas (p.23).

O SIL implementou nas aldeias o que chamamos de “Bilinguismo de Transição”, que, segundo D’Angelis (2012), “de fato funciona como um Cavalo de Tróia dentro das aldeias e das culturas indígenas” (p. 23). Esse movimento contribuiu para a desvalorização das línguas

indígenas, já que eram usadas somente para auxiliar a introdução e o domínio da língua nacional, o português (p. 23).

E, a segunda fase: “Indigenismo alternativo, movimento indígena e escola. Meados da década de 1980 a início do século XXI” (p.24). Esse período foi marcado pelo crescimento dos movimentos indígenas, em consonância com o início das discussões de Interculturalidade na América Latina (Nobre; Vecchia; Miranda, 2020), como a União das Nações Indígenas (UNI), integrada por importantes lideranças como Ailton Krenak, Álvaro Tukano, Estevão Taukane, Darlene Taukane, Eliane Potiguara, Moura Tukano e Marcos Terena (cf. Munduruku, 2012).

O Movimento Indígena surge como uma resposta dos povos indígenas à lógica da destruição orquestrada pelo governo militar e que respondia a uma exigência do modelo econômico vigente, que tinha como base o desenvolvimento a todo custo. O enfrentamento que foi proposto passava por um sonho de autonomia, de autossustentabilidade, de autogoverno. E para que este sonho minimamente se conformasse, foi necessário o domínio dos instrumentais próprios do Ocidente, que foram trazidos, em grande maioria, pela escola e pelas instituições religiosas – aparelhos ideológicos do Estado – cada vez mais presentes nas aldeias indígenas brasileiras (MUNDURUKU, 2012, p. 195)

E pelo movimento “indigenismo alternativo” iniciado com o trabalho do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em 1970, que se desdobrou no crescente número de organizações indigenistas laicas (D’Angelis, 2012, p.24).

Dessa forma e sob os auspícios do Cimi, o Movimento Indígena brasileiro foi tomando forma e ganhando força, porque foi assumindo uma característica própria do momento mesmo em que as assembleias davam notoriedade à ação da Igreja Católica a favor dos povos indígenas. Cumpre dizer que a voz da Igreja sempre se fez ecoar como um dos principais oponentes ao regime de exceção, ainda que tendo de conviver internamente com as contradições decorrentes do fato de abrigar também defensores do regime militar. Por sua vez, os próprios líderes passaram a tomar a frente da organização dessas assembleias, o que vai gerar, em 1980, a criação da União das Nações Indígenas (UNIND), primeiramente, e depois a União das Nações Indígenas (UNI). Esses primeiros líderes eram provenientes de diferentes povos das mais variadas regiões do Brasil. (MUNDURUKU, 2012, p. 53)

Os anos 1990 foram marcados pela regulamentação da educação escolar indígena. Segundo o autor, o movimento indígena passou a incorporar as reflexões sobre a educação escolar e inclui-las em suas pautas, levando a temática da educação escolar indígena nas reivindicações da Constituição de 1988. (p. 195), que estabelece, em dois artigos: o Art. 210, que o ensino regular será ministrado em Língua Portuguesa e assegura aos povos indígenas o processo de escolarização na sua língua materna (Brasil, 1988, Art. 210).

Na verdade, saudada como grande conquista, a formulação do Art. 210 da Constituição é um tímido avanço. Não se reconheceu, na Constituição, nem o caráter pluriétnico da sociedade brasileira, nem sua condição de país multilíngue. E não se garantiu, às etnias originárias do país, seu direito a definir a língua a utilizar em seus programas de ensino escolar: a Constituição é taxativa quanto à obrigatoriedade do Português, mas diz assegurar às comunidades indígenas *também* a utilização de suas línguas maternas. (D'ANGELIS, 2012, p. 196)

E o Art. 231, que reconhece a organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos sobre as terras. (Brasil, 1988, Art. 231).

A UNI [União das Nações Indígenas] conseguiu importantes conquistas, especialmente a de ter possibilitado a criação de outras tantas entidades indígenas Brasil afora, assim como “trouxe para o povo brasileiro e para o mundo cheiro de índio, cara de índio, impressão sobre o índio, expectativa”, como afirmou Ailton Krenak. Além disso, ela fomentou debates, discussões, estratégias de atuação, culminando na aprovação do artigo 231, que definiu numa nova abordagem da temática indígena e obrigou o país a aceitar a presença definitiva de nossos povos nessa terra ancestral. (MUNDURUKU, 2012, p. 211)

Mais tarde, através do Decreto Nº 26/1991, a educação escolar indígena deixa de ser responsabilidade da FUNAI e passa a para o Ministério da Educação (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. (ZEPHIRO, 2017, p. 35)

Segundo D'Angelis (2012), esse novo contexto, possibilitou uma crescente oferta na educação escolar indígena, investimentos em formação de docentes indígenas e novas experiências do ensino bilíngue começam a surgir.

A partir da última década do século XX, iniciou-se um processo de vertiginoso crescimento de oferta de ensino escolar em (ou, para) comunidades indígenas no Brasil. As principais razões parecem ser: (i) a redemocratização do país e, com ela, (a) maiores espaços à ação de organizações indígenas não oficiais; (b) ampliação das políticas sociais dos novos governos democráticos, fruto de novas alianças políticas e em atenção a muitas demandas reprimidas; (ii) a nova Constituição Brasileira, de 1988, que garante às sociedades indígenas, no ensino escolar, ao lado do português, o emprego também de suas línguas maternas e, da mesma forma, a adoção de seus processos próprios de aprendizagem; (iii) a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, de 1996, cujo Título VIII igualmente promove ações de ampliação e fortalecimento da oferta de educação escolar para as comunidades indígenas. (p. 124)

Nesse mesmo contexto, em 1987, em Angra dos Reis, segundo o Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) do Colégio, o professor Algemeiro Karai Mirim, iniciava as aulas embaixo de um pé de maracujá na Aldeia Sapukai. Em 1995, as lideranças Guarani desta aldeia, procuraram o Centro de Ação Comunitária (CEDAC), através do Programa “Educação e Cidadania”, para atender as seguintes demandas:

- 1) Elaboração conjunta de um Currículo para a Escola, com vistas a obter a autorização de funcionamento legal por parte do MEC, para a referida escola;
- 2) Programa de formação contínua para os professores índios que trabalham em alfabetização bilíngue, e estavam com dificuldades metodológicas em relação à língua portuguesa. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CIEGKKR, 1998, p. 14)

Segundo Zephiro (2017), em 1990, foi construído o prédio escolar e em 1996 foi elaborada a primeira proposta curricular da Escola Indígena Kyringue Ivotyty, nesse período, uma escola comunitária.

Seguindo os marcos regulatórios, temos a LDB – Lei Nº 9394/96, que estabelece os objetivos da educação escolar indígena: resgatar as memórias históricas de suas comunidades e reafirmar a identidade e valorizar a sua cultura, língua e ciência, garantir à comunidade o acesso às informações, conhecimentos científicos e técnicos da sociedade indígena e não-indígena nacional. Reafirmando o ensino diferenciado e o uso das línguas indígenas. (D’Angelis, 2012).

Posteriormente, em 1999, foi criado o Núcleo de Educação Indígena do Estado do Rio de Janeiro (NEI-RJ), formado por agentes que atuavam na educação escolar indígena no Rio de Janeiro, como professores e professoras das universidades, ONGs, Secretarias Municipais e Estadual, Ministério Público Federal (MPF), FUNAI etc. e visava, dentre outros objetivos, desenvolver ações de assessoria pedagógica na educação escolar indígena.

O NEI-RJ teve duração de apenas 3 anos (1999 a 2001) e só muito mais tarde, em 2017, é que foi criado o atual CEEEI-RJ - Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro, dentro da estrutura administrativa da SEEEDUC-RJ (...). Isso demonstra inequivocamente o atraso histórico do Rio de Janeiro, no tocante à uma articulação interinstitucional das políticas públicas para o setor. (NOBRE; VECCHIA, 2018, p. 601)

Também em 1999, o Parecer Nº 14/1999 e a Resolução CNE Nº 03/1999 cria o documento que chamamos de Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (RCNEI), e estabelece orientações para o funcionamento das escolas indígenas, dentre elas, a que se torna necessário, para garantia da especificidade e da educação

diferenciada, os/as docentes atuantes nas escolas indígenas, pertençam a comunidade indígena vinculada ao processo escolar.

Lembramos que um dos maiores responsáveis pela implementação dessa pedagogia [diferenciada e que valorize e fortaleça a cultura], desse currículo [diferenciado e específico] 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. (ZEPHIRO, 2017, p. 41)

Em 2003, através do Decreto Estadual Nº 33.033, foi criada a categoria Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro, no âmbito da educação básica. E no mesmo ano, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ) implementa os anos iniciais do Ensino Fundamental, passando a ser uma escola estadual, pois até então, a escola indígena era comunitária.

Nesse mesmo período, em 2003, na Aldeia Sapukai, foram criadas as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Guarani. No total foram duas turmas, durante o período de 2003 a 2010.

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. (NOBRE; VECCHIA, 2018, p. 602)

Alguns docentes que atuavam na EJA Guarani, estão atuando agora nos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Indígena, portanto já conhecem a aldeia. A terceira e última turma da EJA se formou em 2014, no mesmo ano em que me tornei bolsista e conheci os Guarani, pois, o IEAR/UFF prestava assessoria pedagógica ao projeto da EJA Guarani III. Cabe ressaltar também que as turmas da EJA foram uma parceria entre a Secretaria Municipal de Angra dos Reis e a UFF, campus Niterói, sendo essa terceira turma uma parceria com o IEAR/UFF.

A implantação dessas três turmas de EJA Guarani, ao longo desses onze anos (2003 a 2014) através de projetos educacionais inicialmente criados para atender uma exigência da legislação federal que determinava a obrigatoriedade de conclusão do primeiro segmento do fundamental para agentes comunitários indígenas de saúde e de saneamento, demonstra o descaso histórico que o Estado do Rio de Janeiro mantém com as comunidades indígenas no Rio de Janeiro. A legislação federal que regulamenta a oferta de educação escolar indígena data do final dos anos 1990, a

saber: as DCNEEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas – CNE de 1999 e os RCNEInd – Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas de 1998. (NOBRE; VECCHIA, 2018, p. 602)

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que tinha como objetivo implementar políticas públicas para os setores de diversidade do país, entretanto, extinta em 2019, pelo atual desgoverno do país.

Também em 2004, por meio do DP N° 5051/2004, ocorreu a promulgação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais, que garantia aos povos indígenas o direito de consulta em decisões que os afete, estabelecendo os critérios de realização da consulta.

Em 2009, através do Decreto N° 6861/2009, foram criados os Territórios Etnoeducacionais, como uma nova forma de organização administrativa da educação escolar indígena, respeitando as formas de organização socioculturais das aldeias indígenas, superando as fronteiras de estados e municípios. Entretanto, não há, ainda, uma organização efetivamente colaborativa entre os entes federativos para implementações de políticas públicas educacionais pensados para cada território etnoeducacional e a tentativa de generalizar e universalizar as questões não ajudam as aldeias indígenas.

Seus professores ficam submetidos a diferentes relações de trabalho, planos de cargos e salários, orientações pedagógicas, regimes administrativos etc. Quando se encontram nos espaços de formação (único espaço em que se reúnem) têm dificuldades de analisar criticamente tão diferenciadas situações e buscam a todo custo unificar suas lutas. (p.19) (...) Entretanto, não podemos achar que num território que envolve inúmeras etnias, alguns estados e dezenas de municípios, se não houver mecanismos efetivos que obriguem a colaboração entre os entes, regulamentação específica que determine o cumprimento das obrigações privativas e comuns de cada ente federativo, a supressão das dubiedades no marco regulatório atual, com a determinação clara da responsabilidade partilhada com a oferta de educação escolar indígena, o quadro de precariedades e o vergonhoso descumprimento da lei perdurará. Isto só será possível com a criação de um Sistema de Educação Escolar Indígena, que defina claramente as responsabilidades de sua oferta, mas com presença efetiva da União. (NOBRE, 2019b, p. 20)

Também em 2009, foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), em Goiânia, reunindo famílias dos estudantes, lideranças, docentes de universidades etc. para discutir a educação intercultural indígena. A principal reivindicação era a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, que respeitasse as demandas das comunidades indígenas, definindo normas e assegurando a autonomia pedagógicas das escolas. Entretanto, em 2020, ainda não temos esse sistema próprio, as sociedades indígenas ficam sujeitas às diferentes gerências dos estados e municípios.

Em 2012, através do parecer CNE/CEB Nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB 05/2012, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação escolar indígena, que dentre todas as diretrizes, reforça o caráter específico, bilíngue e multilíngue das escolas indígenas, assegurando suas especificidades no processo educativo.

O atraso das políticas públicas educacionais no Rio de Janeiro e desorganização da educação escolar indígena em âmbito nacional, somam-se a falta de regulamentação das três esferas de poder: federal, estadual e municipal em relação aos Territórios Etnoeducacionais, anteriormente citados, tendo como consequência a dificuldade de mobilização e de diálogo entre as aldeias no estado, no tocante às políticas públicas educacionais.

O Rio de Janeiro compõe o chamado Território Etnoeducacional Médio Paraná, que absorve 81 terras indígenas (TIs), espalhadas territorialmente em 49 Municípios do Mato Grosso do Sul (MS), Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC), Paraná (PR), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Espírito Santo (ES), envolvendo os povos Guarani Kaiowa, Nhandeva, Mbya e Tupinikim (SECADI, 2011). Nenhuma reunião foi realizada com esse intento e as ações de formação, implantação de escolas e cursos continuam a ser realizadas em cada estado através das Secretarias Estaduais de Educação com Universidades Federais, principalmente. Não conseguimos nem articular as instituições entre si aqui no estado do Rio de Janeiro, com seus três municípios apenas (Angra dos Reis, Parati e Maricá), quanto mais envolver os 07 estados com 49 municípios e suas 81 TIs. (NOBRE, 2019b).

Nesse sentido, acrescentamos que,

Assim, o Rio de Janeiro não é exceção em relação ao não cumprimento de uma agenda mínima rumo a um necessário e urgente regime de colaboração, que predomina nos TEEs: as duas aldeias de Maricá vêm sendo atendidas pela SME de Maricá, tendo sido abandonadas pelo Estado (SEEDUC-RJ) e há um interesse crescente entre os Guarani de Angra dos Reis e Paraty em municipalizar o Colégio Indígena, manifesto em incipientes reuniões com as respectivas secretarias municipais e estadual (NOBRE, 2020, p. 32).

Em 2013, foram estabelecidas no município de Maricá (RJ) duas aldeias indígenas Guarani Mbya. A *Tekoa Ka'aguy Hovy Porã* e a *Tekoa Ara Hovy*, ambas atendidas pela Secretaria Municipal de Educação.

A *Tekoa Ka'aguy Hovy Porã*, foi constituída em 2000, por uma família que migrava da *Tekoa Itaxi* – Paraty (RJ) para Aldeia das Sementes, em Camboinhas, área nobre de Niterói (RJ), uma região bastante conturbada devido conflitos com os não indígenas que moravam próximos a aldeia. Em 2013, a partir de um convite do ex-prefeito de Maricá, Washington Quaqué, e de longas conversas com a prefeitura, se estabeleceram na Restinga de Maricá, localizada na beira do oceano, entre Itaipuaçu e São José do Imbassai, sendo renomeada para *Tekoa Ka'aguy Hovy Porã*, traduzida para a Língua Portuguesa como Aldeia Mata Verde Bonita.

A *Tekoa Ara Hovy*, fundada em 2013, foi uma doação de terra particular localizada na zona de amortecimento do Parque Estadual Serra da Tiririca, sendo as políticas econômicas do município suas principais fontes de renda. A Escola Kyringue Aranduá começou a funcionar no mesmo ano da ocupação da aldeia, entretanto, sem um espaço físico próprio. A comunidade compreendia os problemas de matricular as crianças em colégio *jurua*, com receio de sofrerem preconceito ou discriminação. As aulas, eram realizadas ao ar livre até 2015 quando a comunidade decidiu transferir a escola para uma antiga casa da aldeia, somente em 2016, a prefeitura iniciou a construção de um prédio escolar (Silveira, 2017).

Segundo Carvalho (2020), há uma diferenciação entre Escola Municipal Kyringue Aranduá, da *Tekoa Ara Hovy* e a Escola Municipal Para Poty Nhe' Ë Já, da *Tekoa Ka'aguy Hovy Porã*:

Segundo a diretora e os professores que lá estavam, a escola de lá [Tekoa Ara Hovy] seguia uma linha mais voltada para a base e cultura guarani, não incluindo em seu calendário escolar algumas datas comemoradas em outros colégios (como o dia das mães, o dia do índio, etc), enquanto a escola da aldeia de São José do Imbassá seguia uma linha mais intercultural, agregando às suas atividades essas comemorações. Ela disse que inclusive esta era uma orientação que dava para os pesquisadores que a procuravam: que se quisessem investigar uma linha mais intercultural era melhor que fossem para a aldeia de São José (CARVALHO, 2020, p.78).

A direção de ambas as escolas municipais é *jurua*, que também sofrem com a ausência de políticas públicas estruturantes como a desvalorização da docência indígena, pois também não há a categoria professor indígena e concurso público específico.

A escola *Kyringue Aranduá* infelizmente não foge dessa realidade. Como já foi abordado, não houve acompanhamento por parte da Secretaria nem apoio para a construção de um Projeto Político Pedagógico nem currículos próprios; tampouco houve distribuição de material didático diferenciado. Todo o material utilizado é o mesmo da rede escolar do município. Embora os guarani desejem dominar aspectos e conteúdos dos conhecimentos “universais”, também querem que o currículo e os livros didáticos tratem das questões de real interesse para a comunidade. (SILVEIRA, 2017, p.75)

Na esfera estadual, somente em 2015, a SEEDUC-RJ implementou os anos finais do Ensino Fundamental nas aldeias Sapukai e Itaxi, mesmo sem a infraestrutura mínima necessária garantida. Entretanto, não há muitos docentes indígenas habilitados para atuarem no Ensino Fundamental, em especial Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, porque em contramão ao resto do país, no Rio de Janeiro, não há uma licenciatura indígena específica, como também não existe a categoria “professor indígena” no âmbito estadual ou municipal.

Portanto, foram contratados docentes *jurua*¹⁷, alguns que nunca tiveram contato com a aldeia para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

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 (...) (ZEPHIRO, 2017, p. 37)

Acrescentamos que,

Esse é um conflito estrutural na conjuntura da política pública do Estado: os professores indígenas continuam com contratos temporários porque não há concurso público para professor efetivo; entretanto, não há concurso público porque não existe a categoria “professor indígena” no sistema. Isso é uma questão de interesse e decisão política. O argumento mais recente é a “grave crise” econômica do estado e a tão propalada “lei de responsabilidade fiscal”, que impediria a convocação de concurso público para o setor atualmente. Discurso que ouvimos desde o final dos anos 90 (nas gestões de Garotinho, Rosinha, Cabral, Pezão e agora Witzel) e nenhuma medida significativa foi tomada (NOBRE, 2020, p.34).

O Rio de Janeiro, em especial, carece de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena e os Guarani vêm sofrendo com esse abandono histórico. Cabe ressaltar a crise política, fiscal e econômica que o Rio vem enfrentando. Inúmeros escândalos de corrupção somados aos confrontos violentos nas periferias completam o cenário catastrófico instaurado no estado. Entre 1998 e 2020, todos os seis ex-governadores foram presos por envolvimento em escândalos de corrupção. Isso incide diretamente no sucateamento dos serviços públicos, como a educação básica e superior.

É nesse contexto que os indígenas resistem. Todas as conquistas, no tocante às políticas públicas para as comunidades indígenas é resultado de muita luta, organização política e perseverança destes povos. Os/as docentes indígenas que atuam no primeiro segmento do Colégio Indígenas são contratados e frequentam os encontros da formação continuada, que só está sendo possível porque são conscientes da importância da escola, do seu papel político e do compromisso com uma educação que fortaleça e preserve a cultura. As crianças indígenas são alfabetizadas na língua materna, uma decisão fruto de uma organização política, de reflexões sobre o papel da escola na comunidade e que consta no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, como opção de política linguística.

¹⁷ *jurua* – todos os não-indígenas, em língua guarani.

Finalmente, em 2018, a SEEDUC-RJ, em parceria com o IEAR/UFF implementou no CIEGKKR, o Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, luta que existe desde o NEI-RJ em 2001 e só aconteceu porque foi judicializada formalmente em 2015¹⁸. Para que o Magistério fosse implementado foi preciso transformar a escola indígena em Colégio, com a Resolução SEEDUC N° 5227 (Nobre; Vecchia, 2018).

É importante lembrar que essa demanda por escolarização nas aldeias Guarani do Rio de Janeiro dura há mais de 10 anos. Uma ACP – Ação Civil Pública impetrada pelo MPF que resultou numa sentença judicial, após anos de trâmites jurídicos por parte do estado, determinou que o Curso fosse implementado. Finalmente, em julho de 2018 as aulas no Magistério Indígena começaram. (NOBRE; VECCHIA, 2018, p. 603)

Todos os professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental do colégio indígena estão também em formação, porque são estudantes do Curso de Magistério Indígena e do curso de Formação Continuada para Professores.

Essa linha do tempo, aqui resumida, expressa um balanço de algumas conquistas históricas, mas também demonstram inequivocamente os retrocessos e desafios que ainda marcam a história recente da Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro e do CIEGKKR, onde ainda não foi implementado o Ensino Médio regular nas aldeias de Angra dos Reis e Paraty – RJ.

Ainda há muito o que se discutir sobre gestão democrática, autonomia dos professores e professoras indígenas na construção curricular integrada, que visa o fortalecimento da cultura Guarani, além de um diálogo entre as secretarias de educação com as comunidades, para que a educação escolar, seja de fato mais um instrumento de defesa do território (Nobre, 2020).

2.2 – Linha do tempo do Programa “Escolas do Território”

Me tornei bolsista do projeto quando o IEAR/UFF assessorava pedagogicamente o Projeto: “EJA Guarani”, que acontecia em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, conforme citado anteriormente. Desde então vi o Programa crescer e ampliar nossas ações.

O Programa Escolas do Território busca fortalecer as políticas públicas educacionais no território da Costa Verde: Angra dos Reis e Paraty (RJ), através de formação continuada

¹⁸ Através de Inquérito Civil Público nº 08120.001028/97-33 de 11/02/2015 do MPF.

dos professores/as e implantação de um movimento de reorientação curricular, visando a construção de uma educação diferenciada que considere a valorização dos saberes populares e a defesa do território tradicional, agregando projetos de Extensão, Pesquisa e Ensino, vinculados ao IEAR/UFF, atuando em escolas caiçaras, indígenas e quilombolas. Essa atuação se dá de maneiras distintas e metodologias diferenciadas:

- a) Subsidiar pedagógica e linguisticamente a Área de Linguagem do Curso de Magistério Indígena Guarani e do Fundamental I num Programa de Formação Continuada, com vistas a um movimento de reorientação curricular, através da revisão do PPP – Projeto Político Pedagógico e produzir material didático bilíngue, para o Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda.
- b) Curso de Formação Continuada de profs. em Educação Escolar Caiçara e Quilombola I e II, em parceria com SME de Paraty;
- c) Curso de Formação de profs. em Educação Diferenciada - Ensino Médio - Ilha Grande, em parceria com SEEDUC-RJ. (NOBRE, 2021a, p. 11)

Como dito anteriormente, me vinculei ao Programa no final de 2014, como bolsista PIBIC. Após a formatura da terceira turma do “EJA Guarani”, em 2014, no ano seguinte, em 2015, o Programa passou a assessorar pedagogicamente, o recém implementado Curso de Formação Continuada para docentes indígenas e *jurua*, em parceria com a SEEDUC-RJ.

Em 2016, ocorreu a implementação dos anos finais do Ensino Fundamental nas Praias do Sono e do Pouso da Cajaíba, comunidades localizadas na Península da Juatinga, em Paraty. Os moradores dessas duas comunidades reivindicavam há anos a implementação do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e um ensino diferenciado. A aproximação do Programa com as duas comunidades se deu quando o professor Lício Monteiro do IEAR/UFF iniciou um diálogo com a SME de Paraty quando lhe foi solicitado a elaboração de um projeto de extensão para educação quilombola, pois havia um recurso disponível, que não foi para frente. Nesse mesmo período, como os anos finais do Ensino Fundamental da Costeira seriam implementados, a SME também falou da necessidade de elaboração de um currículo diferenciado para tal, entretanto também não foi para frente. Através do diálogo com o FCT, as comunidades procuraram o professor Lício novamente para implementar e articular uma escola diferenciada, convidando-o para participar do Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada de Paraty, aproximando o Professor Domingos logo em seguida. (SOUZA, 2020). Portanto, os professores Domingos e Lício passaram a frequentar o Coletivo e a assessorar pedagogicamente as duas escolas, para assegurar o ensino diferenciado, através de um programa de reorientação curricular.

Através do Coletivo do FCT, o IEAR/UFF passou a acompanhar o processo de construção curricular diferenciado nas duas escolas municipais localizadas das respectivas

comunidades caiçaras, coordenando um Programa de Formação Continuada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Paraty. Com o apoio do Fórum de Comunidades Tradicionais¹⁹ e do Coletivo, as ações do Programa foram se ampliando.

O programa estabeleceu uma parceria com os movimentos sociais através do FCT – “Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba” e de seu “Coletivo de Apoio a Educação Diferenciada” – duas organizações populares que atuam há muitos anos na região e na luta pela defesa do território das comunidades tradicionais e suas demandas sociais (p. 42) (...) Essa parceria, garante que a direção política dada às ações oriundas de acordos de cooperação técnicos assinados entre a Universidade e o poder público atenda aos interesses reais dessas comunidades e que sejam discutidas coletivamente. Isso mantém a reflexão política atualizada, horizontalizada e coletiva, o que faz com que o trabalho de formação pedagógica coordenado pela Universidade esteja ancorado nos princípios de uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada que fortaleça a identidade étnica e cultural dos Guarani e sua língua materna, assim como dos caiçaras e quilombolas, defendida pelo FCT e pelo Coletivo (...) (NOBRE, 2019a, p. 43).

Em 2017, através da parceria com o FCT e com o Coletivo, após reivindicações das comunidades quilombolas de Paraty por uma educação diferenciada, o IEAR/UFF também passou a coordenar um Programa de Formação Continuada em Educação Escolar Quilombola, com docentes da Escola Municipal Campinho da Independência situada no Quilombo do Campinho, e da Escola Municipal José de Melo, situada no Quilombo do Cabral, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Paraty.

Recentemente, em 2018, em parceria com o Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação Diferenciada, do Colégio Pedro II (NEPEDIF/CPII)²⁰, o IEAR/UFF também passou a coordenar a Formação Continuada do primeiro segmento do Ensino Fundamental nas escolas caiçaras de todas as escolas da Zona Costeira de Paraty, também em parceria com a SME de Paraty.

Também em 2018, como já foi falado, a SEEDUC-RJ implementou o Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, através de um Acordo de Cooperação Técnica entre a Secretaria e o IEAR/UFF, no qual a UFF é responsável pelas disciplinas pedagógicas, tendo apoio de docentes das universidades parceiras da causa indígena, possibilitando a realização de um ensino diferenciado, do qual falarei em um tópico mais adiante.

¹⁹ Coletivo de pessoas, organizações e instituições públicas, criado em 2008, que lutam por Educação Diferenciada, Agroecologia e Turismo de Base Comunitária nos territórios de comunidades indígenas, caiçaras e quilombolas em Angra dos Reis, Parati e Ubatuba. <https://www.preservareresistir.org/>

²⁰ NEPEDIF - Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação Diferenciada, formado por professoras do Colégio Pedro II - Unidade Humaitá, nossas parceiras na coordenação do Programa de Formação Continuada em Educação Escolar Caiçara – Ensino Fundamental I, das Escolas Municipais da Zona Costeira de Paraty.

Em 2020, em contexto pandêmico, iniciamos o Curso de Extensão: Formação Continuada de Profs. Guarani Mbya do Fundamental I, uma modalidade a distância da Formação Continuada, apresentado no primeiro capítulo.

Em 2021, continuamos com os encontros do Curso de Extensão e, também, ampliamos para mais uma frente de trabalho: Formação Continuada em Educação do Campo, para professores e professoras do Ensino Médio do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega e Colégio Estadual Pedro Soares, localizados na Vila do Abraão e Provetá respectivamente, ambas comunidades da Ilha Grande (RJ).

O crescimento do projeto acompanhou o crescimento do IEAR, ganhamos apoio de dois professores comprometidos com a educação escolar diferenciada em comunidades tradicionais: Lício Monteiro e Diogo Marçal, do Departamento de Geografia e Políticas Públicas do IEAR/UFF (DGP), da professora Ediléia Carvalho (Novamérica) e estudantes bolsistas dos três cursos do Instituto (Pedagogia, Geografia e Políticas Públicas).

Com isso, pode-se notar que historicamente o programa buscou atingir seus objetivos por meio de produções de diferentes naturezas, dando progressivamente bastante robustez e solidez às políticas públicas de educação escolar diferenciada e com isso buscando garantir melhorias no atendimento à educação local sempre trazendo atores fundamentais para o processo de implementação das políticas como alunos e professores. (SOUZA, 2020, p. 122)

Com essas frentes de trabalho articuladas foi criado o Programa “Escolas do Território” que é sustentado pelo tripé pesquisa, extensão e docência, porque fazem parte estudantes bolsistas de Iniciação Científica, de Extensão e de Ensino, do Programa Licenciaturas, atuando nas formações continuadas para docentes das escolas das três comunidades tradicionais citadas anteriormente. As ações dessas frentes de trabalho e o suporte teórico são discutidos no Grupo de Pesquisa: “Espaços Educativos e Diversidade Cultural” (CNPQ)²¹.

2.2.1 - Narrativas de uma bolsista: trilhas e atravessamentos com a educação escolar indígena

Como bolsistas, visitávamos o Colégio Indígena regularmente. Filmávamos as aulas dos docentes indígenas e *jurua*, possibilitando, nesse movimento, nossa relação com as crianças e com a comunidade. Além disso, acompanhávamos os encontros de formação, as oficinas de produção de material didático que davam suporte aos projetos pedagógicos trabalhados com docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

²¹ Coordenado pelo professor Domingos Nobre, coorientador deste trabalho.

Nas formações, os docentes *jurua*, que atuam no Fundamental II, pensavam projetos pedagógicos²², visando a construção de um currículo integrado e diferenciado. Isso possibilitou a produção de material didático audiovisual, pensado pelos estudantes indígenas, pelos docentes indígenas e *jurua*. Para isso, realizamos uma Oficina de Audiovisual onde foram produzidos seis vídeos curtas para dar suporte às aulas vividas no Colégio. A Oficina foi essencial para que o material didático fosse produzido, e esse material foi um importante recurso para o trabalho com o projeto pedagógico naquele momento. Atualmente, continua sendo usado por docentes em outras atividades no colégio indígena.

A produção dos vídeos curtas foi pensada a partir do projeto pedagógico em que os docentes estavam trabalhando e, além de ser uma atividade integrada, foi a produção de um material didático específico para a cultura guarani que continuou sendo usado posteriormente em outras atividades. Cabe ressaltar que, inicialmente, a atividade foi pensada na formação de docentes *jurua*, os docentes indígenas também participaram da produção, como roteiristas, supervisores, tradutores e editores. Foi uma atividade que envolveu a escola como um todo.

O roteiro foi elaborado pelos estudantes e docentes, filmados pelos estudantes, editados e supervisionados pelos docentes indígenas (alguns são cineastas com experiência em produções de vídeos)²³. Essa é uma das minhas vivências favoritas porque foram dias de intenso trabalho coletivo, pensando o currículo do Colégio e produzindo algo **com** e **por** eles e não **para** eles.

Os vídeos foram produzidos a partir dos eixos temáticos *Nhandereko*²⁴, *Tekoa*²⁵, Saúde, Artesanato, Segurança Alimentar e Alimentos Tradicionais e Industrializados. Os estudantes, docentes e nós bolsistas nos dividimos em três grupos que correspondem às áreas Geografia, Ciências e Linguagem. Elaboramos seis curtas, divididos em dois DVDs: “*Okakuaa* (Crescimento)”, “*Mbya Kokue* (Roça *Mbya*)”, “*Tembi’u Ete Ja’u* (Nossa Comida Verdadeira)”, “*Mitã’i Reko* (nosso modo de ser criança)”, “*Ma’ety’ Reko* (nosso jeito de plantar)” e “*Tembi’u Porã* (comida boa)”.

A formação dos/das docentes *jurua* aconteceram até o final de 2017, mas, em decorrência da falta de apoio institucional da SEEDUC-RJ, não conseguimos dar continuidade com os encontros de formação. A formação com os professores/as Guarani

²² Os encontros de Formação Continuada frequentados pelos professores *jurua*, do 6º ao 9º ano do CIEGKKR, foram paralisados em 2017 e assim permanecem até o momento de escrita dessa dissertação.

²³ Os 9 vídeos já produzidos pelo Programa com os Guarani estão disponíveis no nosso blog: <https://educadiversidade.wixsite.com/educadiversidade/nossa-producao>

²⁴ *Nhanderekó* é o sistema cultural, organizacional e de vida dos Guarani, ou seja, o modo de ser Guarani *Mbya*.

²⁵ *Tekoa* é o lugar onde os Guarani vivem sua cultura e espiritualidade; território da aldeia.

continuou em 2019, no primeiro semestre, como foi falado e em seguida, com o Curso de Extensão. Continuei participando, não mais como bolsista, e sim como colaboradora do Programa, com todo apoio e amizade com os/as bolsistas que permaneceram no Programa, pessoas que tenho amizade até hoje.

Todas essas ações têm um valor imensurável para minha formação enquanto pedagoga e na minha formação humana. Fui além das paredes da Universidade, aprendi com os conflitos, ri, chorei, me tornei uma pessoa melhor. O que vivi faz parte de quem eu sou. Falo com encantamento. Sempre vou me encontrar com os Guarani com brilho nos olhos. Minha vivência como bolsista possibilitou relacionar a teoria com a prática, pois, a construção curricular diferenciada, durante esses anos, foi se dando de forma coletiva, com participação da comunidade e dos/das docentes.

2.3 - Metodologia de construção curricular adotada pelo Programa “Escolas do Território”²⁶

Durante os encontros do Curso de Formação Continuada, estudamos essa metodologia, compartilhando experiências e reflexões, não só curriculares, sobretudo as práticas docentes e concepções de ensino. A metodologia do Programa Escolas do Território foi construída na medida em que o programa foi crescendo, foi sendo ampliada no movimento dialógico com as realidades das escolas das comunidades tradicionais assessoradas pedagogicamente. Tornou-se, enquanto tecnologia social de formação de docentes, uma proposta metodológica de incidência sobre formulação de políticas curriculares alternativas, para uma utilização dos conteúdos previstos na BNCC, com escolas de comunidades tradicionais, mas de forma crítica e autônoma.

Hoje expressa um movimento regional, com experiências locais em Angra dos Reis e Paraty, numa parceria entre secretarias de educação, universidade pública e movimentos sociais que já incidiram na formulação de políticas públicas de formação contínua de docentes em educação diferenciada.

Inicialmente, em 2015, começamos a pensar essa metodologia com os/as docentes que atuavam no Colégio Indígena (CIEGKKR). Atuávamos em duas formações: com docentes indígenas do Ensino Fundamental I e com professores *jurua*, do Ensino Fundamental II. Em 2016, foi implementado o Ensino Fundamental II nas Escolas Municipais da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba (em Paraty) e passamos a coordenar a Formação Continuada para os

²⁶ Essa metodologia está detalhada no livro: “Currículos Diferenciados das Escolas Indígenas, Caiçaras e Quilombolas: Política e Metodologia” (NOBRE & Colaboradores, 2019).

docentes que atuavam nessas duas comunidades. Em 2017, iniciamos a Formação Continuada com os/as docentes das escolas do Quilombo do Cabral e do Campinho, também em Paraty. Recentemente, em 2018, em parceria com o NEPEDIF/CPII iniciamos a Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental I das comunidades caiçaras da Zona Costeira de Paraty.

Os encontros dos Cursos de Formação Continuada acontecem no decorrer do ano letivo, cada um em seu território, de acordo com seus próprios períodos de construção curricular diferenciada, com suas questões singulares, correspondentes às suas realidades e suas vivências. Nessa metodologia, segundo Nobre (2019a), divide-se o trabalho pedagógico em sete momentos da formação continuada dos/das docentes, sendo eles:

O primeiro: *Sensibilização*. Aqui são realizadas oficinas para discutir: “o que é uma educação diferenciada?”; a temática das relações étnico-raciais; o papel da escola situada numa comunidade tradicional; seus projetos de futuro e de sociedade; a importância da educação escolar diferenciada para a manutenção e preservação da cultura dessas comunidades e para sua permanência nos territórios²⁷. Com docentes indígenas, a etapa da sensibilização acontece como uma forma de reflexão sobre o papel da escola na comunidade indígena, porque os/as docentes já conhecem a realidade da aldeia. Essas reflexões são importantes porque fazem parte do PPPI da escola. Que tipo de escola indígena os Guarani querem? Como a escola pode atuar no fortalecimento da Cultura e da Língua Guarani? Como os guarani se apropriam da escola?

Durante esta etapa, as comunidades puderam falar sobre a sua visão de escola e sobre as dificuldades da falta de um currículo específico que fortaleça as culturas. Nas comunidades tradicionais, antes da implantação do 6º ao 9º ano, os alunos tinham que dar continuidade nos estudos em alguma escola da cidade, ou seja, fora da sua comunidade. Nessa escola, os alunos ficavam deslocados porque não se sentiam representados no currículo tradicional. Isso pode ser considerado como um fator que distancia os jovens da sua cultura. Essas falas são comuns durante a etapa de sensibilização, porque a comunidade fala o que pensa sobre um currículo diferenciado e a sua importância ou não. (NOBRE, 2019a, p.123)

É necessário que dialoguem abertamente porque a escola precisa conhecer as opiniões das lideranças, das famílias dos/das estudantes da escola, para que se tornem parceiros. Diferente das escolas em contextos urbanos, as escolas dos territórios tradicionais, contam com ampla participação da comunidade em que ela está inserida. Os pais, mães, avós, tios de

²⁷ Me refiro a comunidade por serem comunidades de povos tradicionais, são territórios históricos, marcados por suas culturas locais, onde moram famílias quilombolas, indígenas ou caiçaras.

estudantes matriculados lutaram muito para que as secretarias de educação assumissem o compromisso de implementarem o ensino regular nesses territórios. Além disso, ou em decorrência disso, há um bom diálogo, uma parceria, entre o nosso Programa e os movimentos sociais que atuam historicamente nos territórios, expressa em nossa participação no Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada do FCT - Fórum de Comunidades Tradicionais. Há um Coletivo constituído em Angra e outro em Paraty, do qual integramos os dois. Há um também em Ubatuba e recentemente foi criado um em Ilhabela, que acompanhamos.

Após essa etapa, seguimos para o segundo momento, o *Estudo de uma nova Visão das Áreas*. Os/as docentes estudam uma nova perspectiva teórica para sua área de conhecimento, a área curricular na qual atua, em especial os que atuam no Fundamental II, que são oriundos de uma Licenciatura.

Nesta etapa, os professores realizam estudos sobre as áreas de conhecimento do Currículo tomando como referência a experiência do Movimento de Reorientação Curricular implantado na gestão de Paulo Freire, em 1992, na SME-SP. O estudo de uma nova visão das áreas é feito a partir de quatro elementos:

- A Epistemologia de cada Disciplina/Área;
- As Tendências Pedagógicas da área;
- Os conceitos integradores/unificadores de cada área;
- Princípios da Educação Diferenciada: Indígena, Caiçara e Quilombola. (NOBRE, 2019a, p.127)

Esse momento é importante porque os/as docentes pesquisam a história da sua disciplina e como ela se constituiu no currículo escolar. Em seguida, buscam entender que as práticas pedagógicas podem ser configuradas em liberais ou progressistas²⁸. Segundo Miranda (2016c, p. 51 *apud* NOBRE, 2019a, p. 128): “É importante que os professores tenham conhecimento das tendências pedagógicas, para que o ensino desenvolvido por ele, responda questionamentos como: O que ensinar? Para quem? Como? Para quê? E por quê?”

Os/as docentes estudam também os Conceitos Unificadores de cada área, que “São conhecimentos que perpassam por toda vida acadêmica do aluno, desde a educação infantil, até a universidade. São conteúdos essenciais que integram os conhecimentos de cada área,

²⁸ A principal característica que diferencia pedagogias Liberais de Progressistas é a resposta que cada uma dá, entre outras, à questão: qual o papel da escola na sociedade? Enquanto as liberais apontam a *adaptação*, as progressistas apontam a *transformação*, pois partem de diferentes leituras sobre a sociedade, pois enquanto uma vê a sociedade como algo já dado e imutável, portanto, o papel da escola seria ensinar a se adaptar; a outra vê a sociedade como uma construção sócio histórica, portanto passível de mudanças, assim, o papel da escola seria ensinar a transformar.

sempre de forma crítica”. (NOBRE, 2019a, p. 129). Com este estudo, os/as docentes percebem que é possível trabalhar de uma forma integrada e que as áreas dialogam entre si.

Durante a formação continuada, fazemos o exercício de elaborar projetos pedagógicos a partir de temas geradores, dialogando com os conceitos unificadores (Freire, 1981) das áreas de conhecimento. É um exercício que potencializa os conhecimentos tradicionais, que saltam aos olhos, em diálogo com os conteúdos escolares. Como uma aula vivida, numa metodologia de reorientação curricular diferenciada, fortalece a Língua Guarani? Quais elementos contribuem para esse fortalecimento? Quais são os desafios e possibilidades de docentes indígenas nesse contexto durante o processo de ensino e aprendizagem?

Na formação, os/as docentes empreendem esses estudos como uma “releitura da Visão das Áreas” para seus pares.

Essas distintas marcas que caracterizam cada experiência em curso, constituem também muitas diferenças na organização pedagógica das etapas de implantação planejadas e executadas dentro da metodologia adotada. As etapas: “Sensibilização”; “Fundamentação Teórica” e “Reorientação Curricular” vêm acontecendo de forma diferente em cada comunidade trabalhada. A etapa “Sensibilização” foi fundamental nas Escolas Quilombolas e Caiçaras de Fundamental I, mas foi dispensável no Colégio Indígena, pois o grupo de professores já estava mobilizado para as mudanças, tendo em vista a experiência inovadora anterior com a turma EJA Guarani, o que completou 4 anos de formação contínua para um “núcleo duro” de professores que manteve a experiência viva até 2017. (NOBRE, 2019a, p. 266)

No grupo de pesquisa “Espaços Educativos e Diversidade Cultural” e na formação continuada, percebemos que, devido a uma diversidade de vivências e a uma variedade de processos de escolarização e de histórias institucionais, o estudo de algumas etapas do processo de reorientação curricular se dá de maneira diferente com os vários grupos de docentes. Isso se dá pela necessidade de cada comunidade, pelo relacionamento com as secretarias de educação, diferenças nos processos de apropriação pedagógica de cada professor etc.

No nosso Grupo de Pesquisa, ao refletir sobre as diferenças nos processos de implantação da reorientação curricular que estamos coordenando em diferentes redes públicas de ensino e em distintas escolas com grupos variados de professores, (...) vimos que cada uma das experiências em curso tem suas marcas próprias que as caracterizam e diferenciam; marcas construídas no curso da experiência local com os atores sociais locais. (NOBRE, 2019a, p. 266)

Como conceitua Nóvoa (1995), na formação continuada o desenvolvimento pessoal ajuda a construir a vida do professor; o desenvolvimento profissional ajuda a produzir a profissão docente e o desenvolvimento organizacional ajuda a produzir a escola, e

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (p. 25)

Assim a metodologia da formação deve ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos/das docentes, na dupla perspectiva do/da docente individual e do coletivo; por isso os diferentes momentos da metodologia têm que ser dialeticamente coerentes com as características dos diferentes coletivos de docentes imersos em seus distintos cotidianos.

Pois, “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Idem, p. 15) detectados nos cotidianos.

No terceiro momento da Metodologia, elaboramos coletivamente um *Diagnóstico Sociocultural* da comunidade para conhecer melhor a realidade dos alunos e pensar coletivamente nos próximos passos.

Nesta etapa os professores das escolas juntamente com os professores do IEAR/UFF e bolsistas elaboram um diagnóstico social a partir de duas ferramentas: o questionário aplicado aos alunos e a FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), uma técnica de diagnóstico participativo da comunidade e da escola, realizado com os pais. (...) O questionário possui perguntas sobre: dados pessoais, dados materiais, visão de futuro, trabalho, lazer e cultura. (NOBRE, 2019, .p. 211)

Realizamos a “FOFA”, no âmbito do Magistério Indígena, com docentes do colégio indígena. As reflexões desse instrumento possibilitaram textos, escritos pelos/as estudantes, que foram incluídos no PPPI do colégio. Recentemente, no Curso de Extensão, retomamos o debate dos resultados obtidos nessa FOFA.

A experiência da FOFA foi muito boa, provocou uma reflexão sobre a realidade da aldeia, pudemos refletir sobre nossas ameaças e fortalezas. (Professorx “B”, narrativa oral transcrita, 2020)

Além desses instrumentos, também utilizamos para o Diagnóstico Sociocultural, uma Cartografia Social, que é um mapeamento sociocultural do território, elaborado coletivamente com os estudantes. Nesse mapeamento, é apontado a distribuição de moradores da comunidade, lideranças, anciãos, elementos fundamentais da paisagem e os equipamentos e recursos construídos. A Cartografia Social da Aldeia Sapukai foi realizada em 2018 no

âmbito do Curso de Magistério Indígena, e foi digitalizada no Google Earth e posteriormente no Google Maps, como fotos e legendas produzidas pelos Guarani nas duas línguas.

O quarto momento fundamental, é o da *Elaboração da Rede Temática* que se encontra em anexo (Anexo D). Nela, são apontados temas diferentes ou semelhantes a serem trabalhados ao longo do ano letivo, os temas surgem na análise coletiva do diagnóstico sociocultural.

Os professores elaboraram a rede temática na formação continuada, procurando diferenças e semelhanças nos resultados apontados; dessa forma foi criado *um perfil da turma*, a partir destes resultados os professores tiveram o desafio de pensar em Temas Geradores, na perspectiva de Paulo Freire, para elaboração da rede temática. (NOBRE, 2019, p. 223)

Após a elaboração da rede temática, os/as docentes fazem um recorte, que chamamos de blocos temáticos e seguem para o próximo momento: *Elaboração de Projetos Pedagógicos*. Os projetos são resultados de problematizações e temas afins, retirados da rede temática, no qual os/as docentes buscam trabalhar de forma integrada e interdisciplinar.

É no momento seguinte, durante a *Elaboração de uma Matriz de Planejamento de Projetos Pedagógicos* que o/a docente pensa os tópicos de conhecimento a partir dos temas geradores, que serão trabalhados ao longo do bimestre ou até o projeto [pedagógico] se esgotar (Nobre, 2019a, p. 226).

Nessa matriz de planejamento²⁹, que está em anexo (Anexo C), é feita a relação dos objetivos do projeto pedagógico, dos conceitos integradores e conteúdos programáticos. Portanto, é necessário que entendamos o que são os conceitos unificadores como parte integrante da proposta curricular (Anexo A e B), que será estudada ao longo do processo do Curso de Formação com os/as docentes alfabetizadores indígenas e que falarei mais adiante.

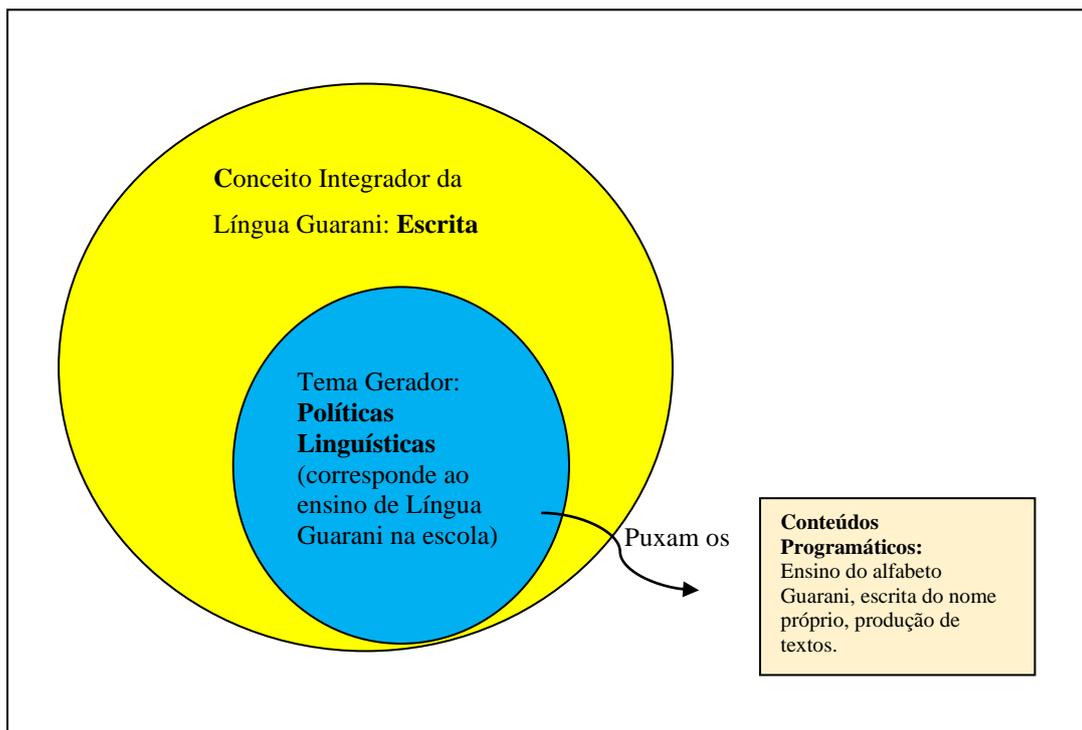
Em educação é necessário, do ponto de vista pedagógico, discernir entre o que é conhecimento e o que é informação; entre um conteúdo essencial e um acessório; entre um conceito fundamental e um mero conteúdo programático. Neste sentido os conceitos integradores são pistas para se construir novos critérios de seleção e ordenação sequencial de conteúdos, baseados agora nos objetivos dos projetos pedagógicos ou das pesquisas e nos chamados conceitos integradores, que são macro-conceitos, estruturantes de cada área, que independem da série escolar e tem uma marca interdisciplinar, pois são integradores, unificadores. Eles vão apenas se complexificando à medida que o aluno vai avançando nas séries anuais. Como exemplos clássicos de conceitos integradores, temos os conceitos de tempo, em História; o de espaço e território, em Geografia; o de ser vivo e energia, em Ciências; o de operações fundamentais, em Matemática; o de ler, escrever e produzir conhecimentos linguísticos, em Português e Inglês, etc. (NOBRE, 2016b, p. 9)

²⁹ Essa Matriz de Planejamento de Projeto Pedagógico foi elaborada pelos/as docentes indígenas durante o Curso de Formação Continuada de Profs. Guarani Mbya, em 2020.

Trabalhar com conceitos integradores facilita a construção de projetos pedagógicos, pois, busca superar o problema da fragmentação das disciplinas (NOBRE, 2019a). Em nossa vivência, vejo que esse tópico da Formação é o que mais gera debate entre os/as docentes. Quando bem compreendidos, ajudam bastante o/a docente a selecionar os conteúdos programáticos dos projetos pedagógicos.

Acreditamos que planejar o currículo a partir dos conteúdos programáticos (ou das habilidades e competências prescritas pela BNCC) distancia a realidade dos estudantes do que é vivido no colégio indígena. Durante a formação, buscamos pensar a aula a partir dos conceitos integradores/unificadores, de uma forma mais macro, e dos temas geradores na perspectiva crítica de Paulo Freire, numa forma mais micro.

Figura 1 – Relação entre Conceito Integrador, Tema Gerador e Conteúdo Programático



Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, professores e professoras começam a pensar os conteúdos trabalhados na sua aula a partir dos Conceitos Integradores de cada área, que estão presentes na Proposta Curricular³⁰, relacionam com os temas geradores que surgem a partir do Diagnóstico Sociocultural e compõem uma Rede Temática (Anexo D), e pensam quais conteúdos

³⁰ Em Anexo A e que será apresentada no próximo capítulo.

programáticos serão trabalhados naquela aula. Trabalhar com conceitos unificadores possibilita aos professores e professoras relacionarem a aula vivida com o currículo diferenciado? Quais são os desafios e possibilidades do ensino em se pensar o conteúdo programático “por último”?

O uso dos conceitos integradores (Angotti, 1991) e a diferenciação com os conteúdos programáticos, nessa pesquisa, serão melhor discutidos mais a frente, na proposta curricular do Ensino de Língua Guarani do 1º Segmento do Ensino Fundamental, elaborada em oficinas com o GT de Língua Guarani, do qual integro³¹.

Dessa forma, o que chamamos de conteúdos programáticos, como vemos nos currículos baseados em habilidades e competências, como na BNCC, não são centrais; são conteúdos acionados conforme o projeto pedagógico vá necessitando (Nobre, 2019a). Não é uma questão de negar os conteúdos da BNCC (expressos em habilidades e competências) mas de acioná-los a partir da necessidade dos projetos pedagógicos elaborados coletivamente com autonomia. O currículo não pode estar a serviço dos conteúdos programáticos ou das habilidades e competências descritas e ordenadas na BNCC, mas a serviço das problemáticas e pesquisas dos projetos pedagógicos, a serviço dos conceitos integradores, que são os essenciais de serem construídos. Portanto, quem escolhe e ordena os conteúdos são os/as docentes de acordo com seus projetos, elaborados dentro de temas geradores que surgiram da análise do diagnóstico sociocultural da comunidade local.

Finalmente, no último momento, os/as docentes elaboram uma “aula guia”, que chamamos de detonação do projeto. “Na aula guia, eles trabalham juntos, com atividades que envolvam todas as disciplinas” (NOBRE, 2019a, p. 243). No nosso entendimento, não há separação entre aula e projeto pedagógico, se os/as docentes estão dispostos/as a trabalharem de forma integrada, as aulas serão articuladas dentre as diferentes áreas num mesmo projeto, ou seja: suas aulas serão a realização do projeto.

No caso da minha escola, eu sempre entendi que a Geografia se tratava de espaço. Quando você cresce numa aldeia, você conhece a aldeia... Você sabe onde fica o rio, onde fica as frutas da estação, isso fica na memória quando você é criança. (...) Claro que ao invés de colocar todas as coisas por escrito, você tem na sua mente, né? (...) No dia a dia você não precisa escrever e desenhar, por exemplo. A Geografia sempre esteve presente, né? Só que depois veio a escola, acontece com todas as matérias, disciplinas... tem a Geografia, a Matemática, Língua; antigamente não tinha essas disciplinas na aldeia porque era tudo integrado, né? Você aprendia a falar com as coisas que seus pais indicam o que é aquilo, qual espaço ocupa tal objeto... Só que depois você entra

³¹ O GT de Língua Guarani é composto por, além de mim: Prof. Domingos (UFF); Prof. Algemiro Karai Mirim e Prof. Alexandre Mello, do Colégio Indígena (CIEGKKR); e as linguistas do Museu Nacional/UFRJ, Profa. Marci Fileti, Profa. Jaqueline Peixoto e Profa. Márcia Damaso.

na escola e vê tudo fragmentado, né? Vê Geografia, Matemática; tal disciplina tem seu objeto de estudo próprio, né? (...) Tem suas próprias formas de organizar o conhecimento, a vida, de cada povo. (...) Quando vem fragmentada, você vê o que é a Geografia, aí você pensa “Ah, então não é novidade, né? Só talvez o nome que seja um pouco novo”. Geografia [nome] que na verdade a gente não usa, mas os conhecimentos sempre foram usados para se referir ao lugar, lembrar de coisas que aconteceram, e aí relata... e já vem a História junto, então não era uma coisa fragmentada de disciplinas. E a Geografia veio, né? Na verdade, veio pra mostrar o que é a Geografia para o povo ocidental. (Professorx “A”, Narrativa oral transcrita, 2020)

Esse professor expressa o caráter integrador e articulador dos conhecimentos tradicionais, em sua relação com os conhecimentos escolares, numa perspectiva interdisciplinar, que os projetos pedagógicos estimulam.

Na nossa vivência com o Curso de Formação Continuada dos Professores das escolas caiçaras da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba eles desenvolveram projetos pedagógicos que duraram alguns bimestres até se esgotarem, e dentre eles a elaboração de dois “Guias Turísticos”³², das respectivas praias. Guias elaborados durante as aulas, com atividades que integraram todas as disciplinas pelos quatro diferentes professores das quatro Áreas de Conhecimento. Aproveito para acrescentar que são turmas multisseriadas³³.

É comum uma resistência inicial dos/das docentes no trabalho com projetos pedagógicos, mas conforme as discussões na Formação vão avançando, projetos pedagógicos incríveis vão tomando forma, como o citado acima e assim, os/as docentes vão se sentindo mais seguros e autônomos no processo de construção curricular.

Também faz parte da metodologia do Programa, o que chamamos de “Análise Didática das Aulas”. Durante os encontros de formação continuada, analisamos, com os/as docentes, suas aulas, que são filmadas e editadas pelos bolsistas do Programa “Escolas do Território”. Essa parte da metodologia já vem sendo bastante utilizada na construção curricular diferenciada do Programa, pelos/as docentes indígenas na formação. A análise das aulas vem se demonstrado uma importante etapa do processo de construção curricular porque valoriza o trabalho docente, potencializa a discussão de um currículo diferenciado, possibilitando a reflexão da aula como parte da construção desse processo.

Essas aulas são filmadas, editadas, pelos bolsistas, nas ilhas de edição do IEAR/UFF e analisadas seguindo o roteiro de Análise Didática (chamada de “radiografia da atividade”) de Nobre (2015a):

³² Os Guias Turísticos estão disponíveis no nosso site: <https://educadiversidade.wixsite.com/educadiversidade>

³³ Turmas multisseriadas são uma forma de organização escolar, na qual, em uma sala de aula podem ter alunos de diferentes séries/anos escolares e idades. É comum vermos em escolas mais afastadas dos centros urbanos, nas quais as Secretarias de Educação justificam as turmas multisseriadas pela quantidade menor de alunos.

- 1) Passos da aula: onde recupera-se as etapas que encadeiam o conjunto de atividades e elementos, que integra a aula;
- 2) Objetivos da aula: onde recuperam-se os objetivos postos pelo professor para aquela aula;
- 3) Aspectos positivos: onde elencam-se os elementos componentes da aula que cumpriram forte papel no atendimento aos objetivos previstos pelo professor;
- 4) Questões teóricas: onde se produzem questões de natureza metodológica ou conceitual/de conteúdo levantadas a partir da prática pedagógica expressa naquela aula. (NOBRE, 2015a, p. 15)

Pensando na formação continuada de docentes indígenas, ao analisarem e ao pensarem coletivamente, suas próprias aulas, os/as docentes trazem seus modos de ensinar e modos de aprender das crianças no processo de aprender a ler e a escrever. Nesse processo os/as docentes, a partir da própria prática, refletem teoricamente sobre a prática e, podem ir mudando modos de pensar, de ensinar, de compreender o que, cotidianamente realizam nas salas de aula com as crianças e jovens com os quais trabalham. O currículo, o pensado e o vivido, vai se fortalecendo como um currículo diferenciado, que fortaleça e preserve a Língua e a cultura Guarani.

2.4 – Magistério Indígena no Rio de Janeiro: uma conquista

O Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena³⁴ tem como objetivo habilitar educadores e garantir a escolaridade de Ensino Médio aos jovens e adultos que concluíram o Ensino Fundamental. É fruto de um trabalho coletivo do Movimento Indígena, universidades públicas, entidades governamentais e não governamentais, ao longo dos últimos 20 anos, tendo sua primeira base curricular e conceitual construída no NEI-RJ, em 1999.

Ainda neste período da escola comunitária, em 1999, foi criado o NEI-RJ (Núcleo de Educação Indígena). Em uma de suas reuniões na aldeia, da qual pudemos participar, os professores guarani de Angra dos Reis e Parati solicitavam às instituições e colaboradores formação específica para os professores guarani e a regularização e construção das escolas indígenas: “regularização da escola comunitária/ Contratação coletiva dos educadores/ **Criação do curso de magistério indígena**/ Ampliação e reforma das escolas/ Renovação do convênio de merenda escolar”. (MARTINS, 2016, p. 62, grifo nosso)

Nesse período, em dezembro de 2001, na aldeia Itaxi, em Parati Mirim, durante uma oficina: “Seminário de Currículo”, foi elaborada a estrutura básica do Magistério, articulando

³⁴ O Curso é uma política pública que ocorre desde 2018, entretanto, com a pandemia as aulas foram suspensas, e seu término agora foi adiado para 2024. É de funcionamento temporário, sendo uma única turma, pois não é regular. A implementação do Ensino Médio regular como um segmento de ensino na estrutura do Colégio Indígena é uma outra demanda histórica dos Guarani do Rio de Janeiro.

professores indígenas do Rio de Janeiro e de diferentes estados e indigenistas ligados à diferentes instituições. Entre o hiato desse período às futuras ações para implementação efetiva do Curso que iniciaram em 2012, o Ministério da Educação (MEC), promoveu um curso intitulado Protocolo Guarani, para a Formação de Professores Indígenas Guarani das regiões Sul e Sudeste, durante 2003 a 2010 (Martins, 2016).

Em 2012, após uma primeira tentativa frustrada de implementação do Curso, a SEEDUC-RJ abre o processo para a implementação do Curso, de acordo com a deliberação do CEEI-RJ, transformando a Escola Indígena em Colégio Indígena.

Em 2014, através de uma Carta de Recomendação, o Ministério Público Federal (MPF), faz uma série de exigências à SEEDUC-RJ em relação à educação escolar indígena no estado, dentre elas a implementação imediata do Magistério. Segundo Martins (2016), mais tarde neste mesmo ano, o MPF publicou uma nota sobre uma Ação Civil Pública em seu *site*, em caráter de urgência, que resultou numa sentença judicial, determinando a implementação do Magistério, na qual estipulava uma multa diária no valor de R\$50.000,00 em caso de descumprimento. Nesse período, um grupo de alunos, para pressionar o poder público, matriculou-se no Ensino Médio regular de formação de professores, entretanto sem sucesso.

(...), porém, a tentativa não teve êxito, pois a interpretação equivocada da justiça que avaliou o caso compreendeu que os mesmos não necessitavam de educação escolar específica, uma vez que estavam inscritos no ensino regular. Sendo assim, a Procuradoria Geral da República teve que recorrer ao caso novamente, solicitando a abertura do ensino médio específico. (MARTINS, 2016, p. 70)

Somente após três anos da tramitação da Ação Civil Pública, que em julho de 2018, a SEEDUC-RJ em parceria com o IEAR/UFF, através de um Acordo de Cooperação Técnica, implementou o Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena. Portanto, a UFF é responsável pelas disciplinas da Formação Profissional, como as de Fundamentos da Educação e nelas atuou, de forma voluntária, planejando atividades, acompanhando e ministrando aulas. E o mais importante, vindo de perto a dedicação e a vontade dos Guarani de seguirem com o Curso, que é dividido em:

- a) Disciplinas da Base Comum Nacional Curricular (BNCC), com docentes contratados pela SEEDUC-RJ;
- b) Parte Diversificada: disciplinas na qual são trabalhados aspectos da Cultura Guarani, com docentes indígenas, convidados de outras aldeias, anciãos, lideranças;
- c) Formação Profissional: disciplinas dos Fundamentos da Educação, com docentes de diversas Universidades, parceiros dos Guarani, convidados e coordenados pela UFF.

Tem sido uma excelente oportunidade de observar e conversar com os/as docentes indígenas sobre suas práticas pedagógicas, seus conflitos, seus aprendizados e suas concepções de alfabetização – tema desta pesquisa.

O curso tem como pressupostos teórico-metodológicos uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural crítica, sendo o “bilinguismo de resistência³⁵” um dos princípios que visa o fortalecimento da Língua Guarani Mbya, principalmente, dentro da escola. A estrutura curricular está organizada entre Áreas do Conhecimento, como Ciências Humanas, Exatas, Biológicas etc. e Formação Pedagógica, atravessadas por eixos que trazem elementos da cultura e realidade cotidiana escolar, que dialogam com as disciplinas de cada área.

Um curso de nível médio, precisa ser analisado inicialmente em sua própria concepção político-pedagógica, em sua constituição de origem e na sua relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Nessa constituição, há de se ter presente uma política linguística clara e incisiva, que facilite a construção de currículos bilíngues e diferenciados, onde a língua possa ser efetivamente valorizada. (NOBRE, 2020, p.130)

Inicialmente, durante o primeiro módulo/semestre, em 2018, o Curso funcionava em regime de alternância, de acordo com a sua proposta inicial, dividido em “tempo escola” e “tempo comunidade”. Nesse período, os/as estudantes assistiam as aulas em sala de aula durante três semanas e retornavam para a comunidade. Os/as docentes deixavam tarefas para o tempo comunidade e os/as bolsistas de extensão, pesquisa e docência do Programa Escolas do Território acompanhavam os estudantes do Magistério todos os dias durante o “tempo comunidade” com essas tarefas.

Três “tempos comunidades” foram destinados para as disciplinas da área Formação Profissional: Prática Reflexiva e Pesquisa, cuja responsabilidade é da UFF, o que possibilitou a realização de diversas atividades em oficinas que são fundamentais para o processo de construção curricular do CIEGKKR como um todo e não só do Magistério, como o Diagnóstico Sociocultural e Diagnóstico Sociolinguístico. Diferentes questões são levantadas durante os encontros de Formação Continuada em que essas atividades se demonstram um importante recurso para pensarmos o próprio processo de formação dos/das docentes. Não só seus resultados, como o seu processo de elaboração como um todo.

Além dessas, foi realizada, no âmbito da disciplina Linguagens Audiovisuais, uma Oficina de Audiovisual, na qual foram produzidos vídeos-curtas e em seguida, uma Oficina de Fotografia, com o objetivo de produzir fotos para a Cartografia Social da Aldeia.

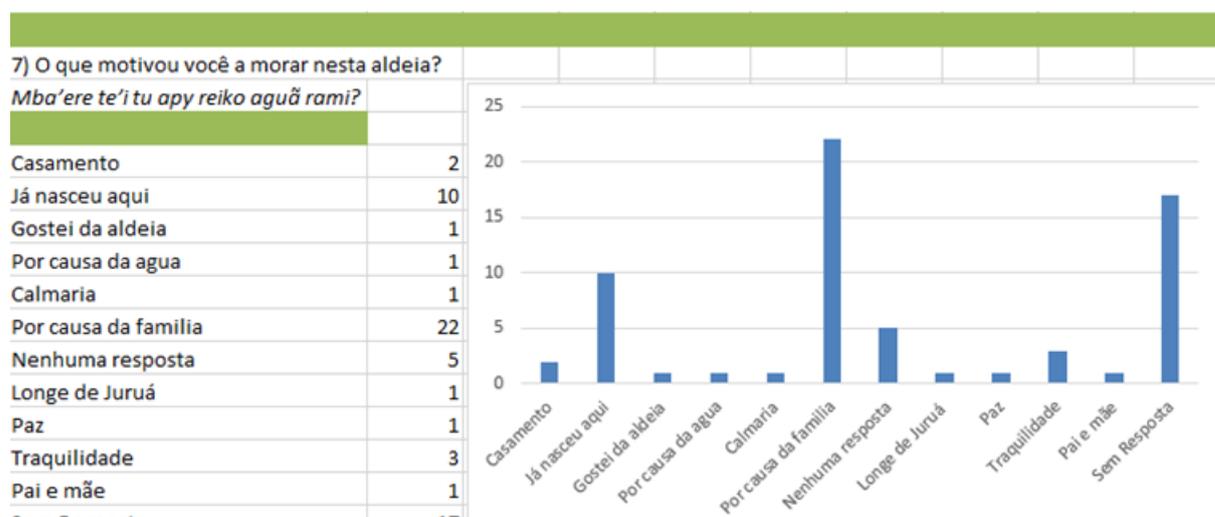
³⁵ Retomaremos o conceito no quarto capítulo.

2.4.1 – Diagnóstico Sociocultural

A atividade foi dividida em duas partes: o Questionário Sociocultural e a FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), citados no tópico anterior. Foi muito importante para conhecermos ainda mais o universo em que o Magistério estava imerso, como também para realização de outras atividades como a reelaboração do PPPI do Colégio.

O questionário foi elaborado em sala de aula com os/as estudantes do Magistério, dentre eles/elas, docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi dividido em seis blocos dados pessoais, dados materiais, visão de futuro, trabalho, lazer e cultura.

Figura 2 – Questionário Sociocultural



Fonte: Relatório do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, 2018.

Após a elaboração, foram divididos grupos de acordo com cada *joapygua*³⁶, e os/as estudantes aplicaram o questionário com as suas famílias, e em seguida, os questionários foram recolhidos, tabulados e transformados em gráficos, possibilitando uma sistematização melhor e um debate com a turma para finalização da atividade. O questionário é uma importante ferramenta para as reflexões durante as aulas do Magistério e dos encontros de Formação Continuada, como também para a discussão do PPPI da escola.

³⁶ *Joapygua* é um grande grupo de família extensa. Segundo Nobre (2007) “A organização social guarani baseia-se no chamado *joapygua*, na família extensa, composta de pai/sogro, filhos solteiros, filhas casadas, genros e agregados.” (p. 38). Inclui, portanto, não apenas relações de parentesco, mas também, sociais, econômicas e políticas.

Após a elaboração e discussão do Questionário, realizamos FOFA com os/as estudantes do Magistério. Na metodologia, ela é realizada com os pais, mães, comunidade na qual a escola está inserida. No Magistério, fizemos como um exercício para discussão do currículo e porque os/as estudantes são jovens e adultos, muitos deles já são pais ou lideranças na comunidade. Divididos em grupos, debateram as fortalezas, oportunidades, fraquezas e ameaças da comunidade, e escreveram em tarjetas as palavras-chave que representassem o que foi discutido.

Figura 3 – Bloco Fortalezas da FOFA

FORTALEZAS		
Preservação da cultura guarani	Religião	Demarcação
Dialogo com Xeramói	Professor guarani	Professor guarani
Língua guarani	Solidariedade	União
Existência de um posto de saúde na escola	Escola dentro da comunidade	Escola dentro da aldeia
Conselho de CEEEI-RJ	Acesso Fácil	Curso Magistério
Projeto de sustentabilidade	Posto de saúde	Existência da ACIBRA

Fonte: Relatório do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, 2018

Políticas Linguísticas³⁷:

A nossa língua é importante para nos comunicarmos com as lideranças, com os mais velhos e com as crianças também.

Para preservar nossa língua, as crianças precisam aprender a ler e a escrever em Língua Guarani na escola, assim vai fortalecer cada vez mais.

³⁷ Fonte: Relatório do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, 2019.

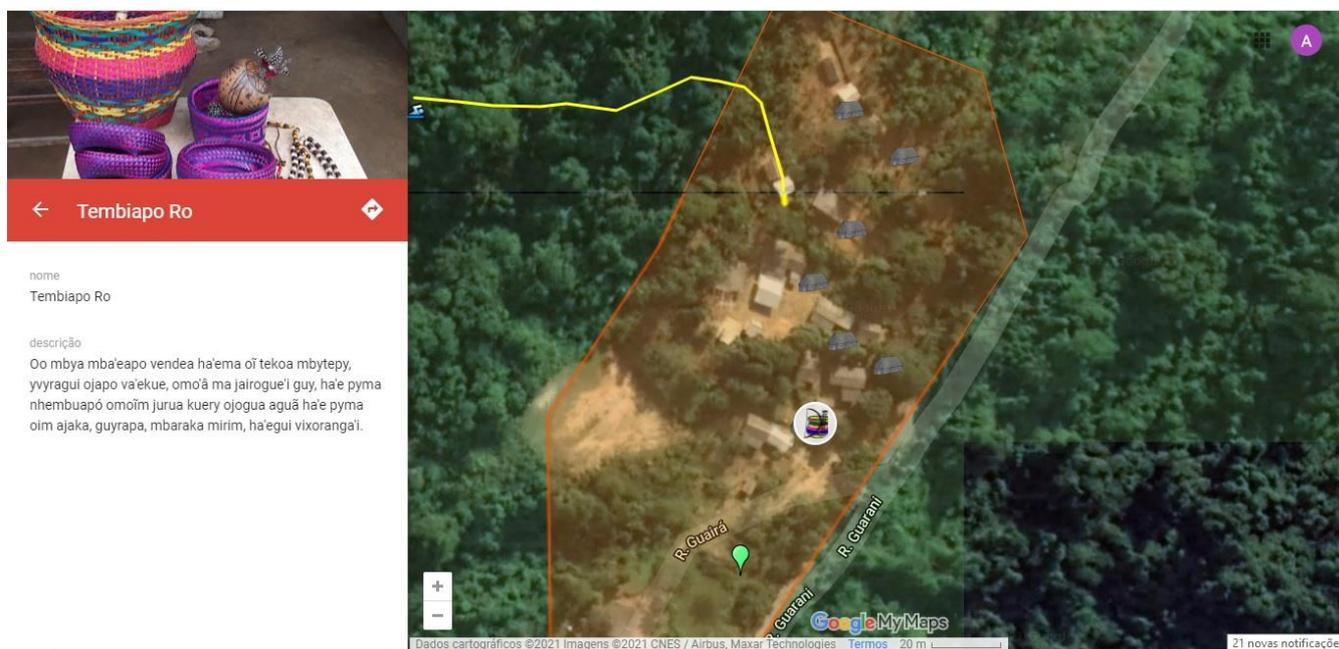
Nós não podemos perder nossa língua, temos que nos preocupar muito com isso, todas as lideranças, jovens e professores, porque faz parte da nossa cultura e faz parte da nossa resistência.

2.4.2 – Cartografia Social

Uma outra atividade que contou com ampla participação dos/das estudantes foi a elaboração da Cartografia Social da aldeia. Estas atividades que são ligadas ao audiovisual são sempre bem recebidas no Magistério, uma vez que os/as estudantes produzem muito conteúdo e dialogam com outras aldeias.

A cartografia é um mapa social da aldeia, onde contém informações dos *joapygua*, como a quantidade dos/as moradores, crianças, lideranças, anciãos, adultos, jovens, os elementos das paisagens, construções. Nessa atividade, chegamos a um total de 325 moradores da aldeia, contagem que carece de ser atualizada sempre que possível, dado ao nascimento de crianças e a mobilidade dos Guarani.

Figura 4 – Cartografia Social da Aldeia Sapukai³⁸

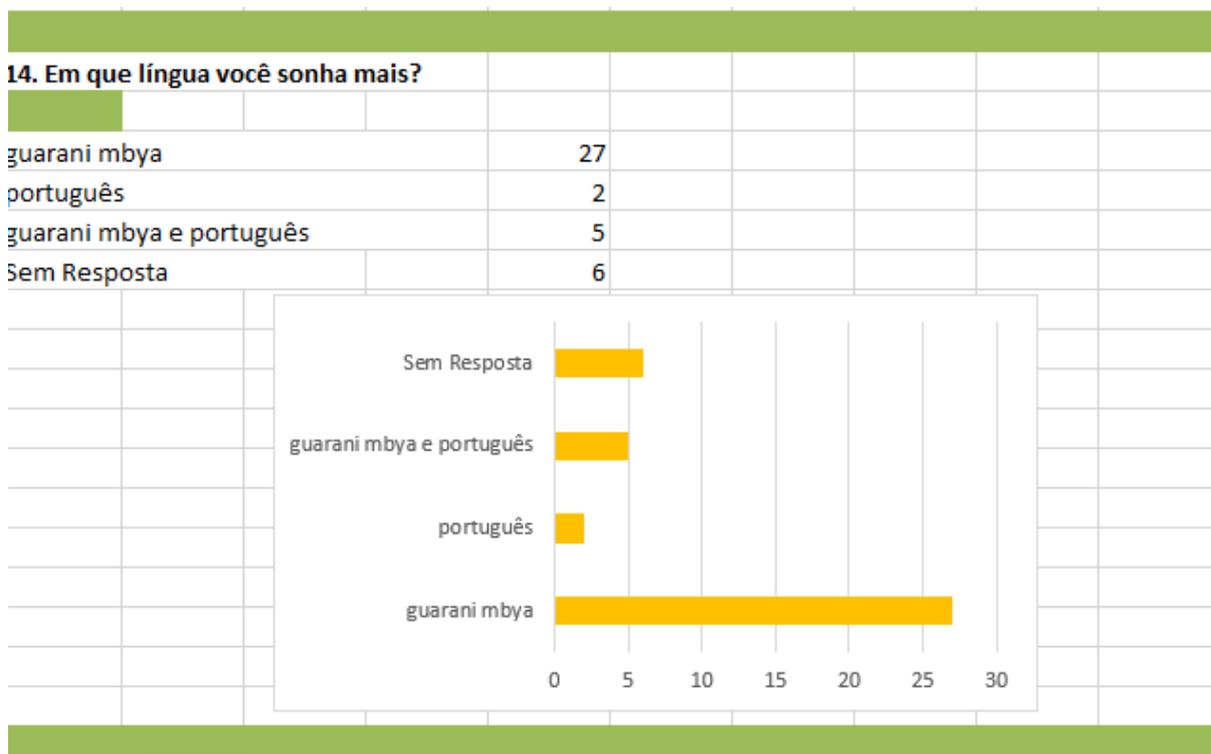


Fonte: Cartografia “Tekoa Sapukai” digitalizada na plataforma *Google My Maps*.

³⁸ Geotecnologia disponível na Plataforma *Google My Maps*. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/1/viewer?mid=1VqMeOJgrEoXMQfhEI484mSlaQgxHSI5&ll=-22.88231824491637%2C-44.37961&z=13>. Acesso em: 21 mai. 2021

espaços de importância dentro da aldeia, como também a presença da Língua Portuguesa nos espaços da comunidade. Voltaremos a falar dos desdobramentos desse diagnóstico no quarto capítulo.

Figura 6 – Questionário Sociolinguístico



Fonte: Relatório do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, 2018

Essa atividade foi realizada através da parceria com a Professora Marci Fileti Martins (Museu Nacional/UFRJ), numa oficina que durou dois dias. Assim como no questionário sociocultural, este questionário foi elaborado junto com os/as estudantes do Magistério, com perguntas que pudessem apontar o uso da Língua Guarani Mbya ou a influência da Língua Portuguesa como uma língua majoritária. Os/as estudantes também se dividiram para levar o questionário até seu joapygua e realizá-lo com as crianças, jovens, adultos e anciãos.

Com os Diagnósticos Sociocultural e Linguístico, a FOFA e a Cartografia Social – que integrou a Etapa de Diagnóstico ou Estudo da Realidade (Freire, 1999) - os/as estudantes do Magistério elaboraram uma Rede Temática do Magistério Indígena (ANEXO D), como também uma sistematização em forma de pequenos textos, sobre os blocos e tópicos apontados para a reelaboração do PPPI do Colégio.

No momento de escrita da dissertação, devido ao contexto de crise sanitária em decorrência da Pandemia Mundial, as aulas do Magistério estão suspensas desde março de 2020. As aulas das disciplinas de formação profissional/pedagógicas têm acontecido de uma maneira que atenda as diferentes dimensões para uma proposta de educação intercultural crítica, baseada em autores decoloniais, nas quais destacamos:

(...) o grau e a qualidade do bilinguismo presente no Curso; a presença de elementos/componentes curriculares ligados aos saberes tradicionais indígenas e aos seus agentes indígenas produtores, incorporando perspectivas teóricas indígenas junto às ciências e saberes acadêmicos não indígenas no currículo; o espaço de reflexão crítica que mobiliza os alunos pra suas pautas de reivindicação políticas, como: território, saúde e educação; a participação ativa e autônoma de alunos da Universidade no desenvolvimento do Curso; a integração orgânica entre Ensino, Pesquisa e Extensão na participação da Universidade e finalmente, a parceria e apoio dos movimentos sociais através do FCT – Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, Parati e Ubatuba, com seu Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada de Parati. (NOBRE; VECCHIA, 2018, p. 605)

Um importante ponto que merece destaque é a aproximação com a Universidade, uma vez que docentes parceiros do movimento indígena das diferentes Universidades Públicas são convidados a ministrar as disciplinas pedagógicas, como também o diálogo com os/as bolsistas acompanhando o curso regularmente.

A proposta de iniciação à docência, prevista pelo Curso, envolve a dimensão da formação de professores indígenas e não indígenas para atuar em Educação Escolar Indígena, na construção de currículos diferenciados, bilíngues e interculturais. A atuação dos bolsistas em atividades de formação continuada de acompanhamento ao Curso envolve uma dimensão fundamental da docência que é o processo de formação de professores voltado para a autonomia na construção de currículos integrados e interdisciplinares. (NOBRE, VECCHIA, 2018, p. 608)

Embora esteja com as aulas suspensas, o Curso é um importante espaço para o diálogo sobre uma educação escolar indígena crítica, onde são debatidos temas do dia a dia da aldeia, como também o papel da escola na comunidade. Além disso, como falamos anteriormente, os/as docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental são também estudantes do Magistério, estão em formação, o que possibilita a partilha de experiência e reflexão sobre a própria prática.

2.5 Infâncias Indígenas: o que diz a Antropologia?

Buscando compreender um pouco sobre o mundo da criança guarani, sobre a concepção de infância e os modos de aprendizagem no processo de alfabetização, que os/as docentes vêm construindo, viemos nos apoiando em etnografias que são frutos de vivências de antropólogos e educadores em diferentes sociedades indígenas.

No entanto, antes disso, cabe uma breve discussão sobre o tema **infância** – não indígena – no campo acadêmico, que só começou a ganhar espaço, principalmente na área das Ciências Sociais, nos últimos anos. Diante disso, podemos imaginar que as contribuições de pesquisadores sobre as infâncias indígenas tardaram mais ainda.

Segundo Silva, Nunes e Macedo (2002), a visão adultocêntrica e até eurocêntrica nas produções sobre infância se faz muito presente. Esse cenário começou a mudar no Brasil com os debates sobre os direitos da infância por volta de 1970, quando questões relativas à infância como a exploração do trabalho infantil, passaram a ser tratadas juridicamente e logo envolveram as Ciências Sociais através de pesquisas. Se as discussões sobre infância não indígena demoraram a chegar no campo acadêmico, as questões sobre a infância indígena demorariam muito mais. “No caso em questão, pouco sabemos também como o adulto Guarani vê ou entende a criança e seu mundo... E pouco perguntamos: o que a criança tem a dizer sobre si mesma? Como elas entendem o mundo e o seu lugar nele?” (NOBRE, 2007, p. 35).

De acordo com Silva, Nunes e Macedo (2002), os estudos sobre infância, no campo da antropologia, ganharam mais espaço nos anos 1990. As autoras trazem a contribuição de uma antropóloga, Allison James, e de um sociólogo, Alan Prout, que identificaram a emergência de um novo paradigma sobre os estudos de infância, delimitando princípios que baseiam este paradigma, e que dentre eles destaque:

- a) a infância é uma construção social, não sendo uma característica natural nem universal dos seres humanos e, portanto, deve ser entendida como “variável de análise social” porque os estudos sobre infância revelam a existência de várias infâncias;
- b) as crianças não são sujeitas passivas de estruturas e processos sociais, devem ser vistas como ativas na formação e definição da sua própria vida social e na sociedade em que vivem; (p. 18)

Ainda, segundo as autoras, esse rompimento de paradigma surgiu da necessidade de rever epistemologicamente os estudos sobre a infância. Segundo Nobre (2007), “A construção de tal novo paradigma para a antropologia e a sociologia da infância é decorrente de inúmeras discussões teóricas mais complexas, entre as quais a crítica às teorias construtivistas de base cognitivista piagetiana” (p. 36). Nesse sentido, através dessa concepção, ainda dominante, os estudos sobre a infância eram vistos sob o ponto de vista dos adultos, mesmo após o crescimento desse campo nas Ciências Sociais, que acabou gerando outras reflexões. Desta

forma, esses estudos não falavam do processo de aprendizagem vivido pela criança, por exemplo. (SILVA; NUNES, 2002, p. 19).

Ao que tudo indica, portanto, as condições para a renovação do interesse pela criança na pesquisa antropológica foram criadas pela própria revisão desse conceito de “socialização”, realizada em estreita sintonia com a crítica aos paradigmas evolucionista e funcionalista, em cujos termos foi originalmente formulado. Passa-se assim, de uma concepção socialização como “enculturação” (...) a uma concepção dinâmica e historicizada de cultura, em que as crianças passam a ser consideradas seres plenos (e não adultos em potencial ou miniatura), atores sociais ativos capazes de criar um universo sociocultural com uma especificidade própria, produtor de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos. (SILVA; NUNES, 2002, p. 20)

Tendo em vista o avanço de estudos e produções no campo da infância, que estão cada vez mais buscando abordar os diversos universos infantis, entendemos que a antropologia da criança indígena pode trazer grandes e diferentes reflexões sobre o mundo vivido pela criança, a partir do seu olhar, que aqui neste trabalho são de imensa importância, pois, nossas perguntas trazem questões sobre a infância guarani.

Cabe nos perguntar como o campo da educação da infância pode colaborar para compreender e articular essas abordagens e, em contrapartida, como a antropologia da criança indígena no Brasil pode contribuir com seu universo culturalmente tão diversificado para nossa melhor compreensão das questões levantadas pela educação escolar indígena em curso. (NOBRE, 2007, p. 37)

Acrescentamos que, os educadores ocupam espaços privilegiados, porque compartilham desse mundo infantil também em sala de aula. Pode parecer repetitivo, mas é fundamental que fique frisado que lutamos para uma educação escolar indígena diferenciada, evidenciando a autonomia das sociedades indígenas. Nesta perspectiva, a escola indígena deve seguir aquilo que a comunidade almeja como projeto de futuro, ou seja, um plano pensado por um grupo, uma sociedade em relação ao futuro. Quando falamos de educação escolar indígena, defendendo que seja diferenciada, é porque defendemos que os valores educacionais são diferentes de uma sociedade não indígena, portanto, a escola indígena deve estar subordinada aos interesses das comunidades. Assim, podemos dizer que projeto de futuro é também um projeto político, porque é um plano de futuro defendido por uma sociedade (D'ANGELIS, 2012). E as sociedades indígenas reinventam maneiras de resistir todos os dias.

Para que a educação escolar indígena seja diferenciada, deve conter elementos que valorizem a cultura, a língua e que sua concepção de mundo seja reconhecida como conhecimento legítimo e não menos prestigiado pela ciência ocidental. Como as crianças se relacionam com a escola?

Como foi dito anteriormente, as sociedades indígenas se reinventam ao pensarem estratégias de resistência todos os dias, repensando suas formas de contato com o mundo não indígena, uma herança do colonialismo. A presença da escola nas aldeias indígenas corresponde, muitas vezes, como um espaço ou instrumento para lidar com o mundo não indígena, ou seja, estudar a língua majoritária, entender tecnologias utilizadas pelos não indígenas, buscando a defesa do território e da vida. Portanto, é um espaço de conflito, ao mesmo tempo que oferece estratégias para lidar com o mundo extra aldeia, é mais uma instituição do mundo branco em território indígena. Esse conflito manifesta quando nem todas as aldeias querem escola. “*Por que querem e por que não querem escolas os Guarani?*”. É nesse conflito que os Guarani se relacionam, de um jeito singular, com a escola, ao admiti-la em seu território e ao se apropriar dela (BERGAMASHI, 2004).

Segundo Bergamaschi (2008), os Guarani recriam a escola, porque cada sociedade indígena tem sua maneira do fazer escolar; a escola chega na aldeia como um modelo ocidental, moderno e conforme vão se apropriando da escola na prática do dia a dia, ela se transforma. (p.1)

Acompanhando o movimento recente de implantação da escola nas aldeias e tentando me afastar dos valores que constituem um imaginário escolar a partir do parâmetro da modernidade ocidental, observo e registro o que acontece nas escolas indígenas que as tornam diferenciadas. (...) E, como um mosaico, são constatações que exigem rearranjos constantes diante de diferentes inteligibilidades do movimento de uma escola se fazendo. Por isso, apresenta contornos móveis, traçados pela cosmologia indígena se apropriando da escola ao inseri-la em seu cotidiano, bem como pelas marcas produzidas pelas práticas escolares que predominam em nossa sociedade e são ainda referência escolar nas aldeias. (BERGAMASCHI, 2008, p. 3)

A autora complementa, baseando-se em Certeau (1994), sobre o movimento de apropriação, que não é linear e ao nos apropriarmos de algo que até então não é nosso, adequamos às nossas necessidades. Nesse sentido, os Guarani se apropriam da escola, indianizando-a (Bergamaschi, 2008), ou melhor, guaranizando-a. “*Não há uma transmissão linear da escola ocidental para as comunidades indígenas, pois os Guarani dela se apropriam e a recriam, segundo sua cosmovisão*”. (BERGAMASCHI, 2004, p. 117).

Os processos de escolarização se diferenciam entre crianças indígenas e crianças não indígenas e nessa perspectiva a escola construída numa aldeia indígena se ressignifica e é ressignificada pela comunidade, ainda que esse processo varie de etnia para etnia e de aldeia para aldeia. Vemos que da década de 1970 até os dias atuais, iniciou-se um novo momento da educação escolar indígena, buscando cada vez mais a aproximação com os estudantes e a

valorização da língua e da cultura, entendendo a escola como um espaço de fronteira entre a aldeia e o exterior. (BERGAMASCHI, 2004).

2.6 Infâncias Guarani, valores e princípios

Ao falarmos sobre infâncias e caminharmos de mãos dadas com a decolonialidade, entendemos que as realidades são múltiplas e diversas. Entendemos também que se faz necessário valorizar a diferença e tomar como ponto de partida a realidade na qual estamos inseridos, ou seja, sem perder de vista que estamos reivindicando espaços, saberes, que há muitos anos nos foi negado, saberes que insistem e resistem, estando presentes no cotidiano das crianças mbya, principalmente em sala de aula.

Diante disso, sentimos a necessidade de procurar alternativas, estudos que contemplem esse universo infantil, que nos ajudem a pensar os variados processos de ensino e aprendizagem. Principalmente para pensarmos com as infâncias indígenas, entretanto, quando nos deparamos com algum estudo,

Não podemos nos esquecer de que o modelo dominante era o das sociedades europeias, sendo todas as outras analisadas com base neste. E devemos estar igualmente atentos ao fato de que grande parte do material que continua a alimentar a construção do novo paradigma tem sido recolhido na Inglaterra e outros países do norte europeu, especialmente em áreas urbanas. (SILVA; NUNES, 2002, p. 23)

Estamos acostumados a ler, estudar autores, metodologias e modelos europeus, que ainda são hegemônicos em muitos campos. Felizmente podemos pensar com autores latino-americanos que compartilham e teorizam metodologias nossas, próprias. Silva e Nunes (2002) apresentam reflexões sobre infâncias indígenas e nos mostram alguns valores das culturas indígenas que estão presentes no cotidiano das crianças e nas escolas das aldeias.

Alguns valores que encontramos complementam, se interligam com os valores afrocivilizatórios que Trindade (2006) nos apresenta encantadoramente. Tais valores são princípios que as epistemologias eurocentradas ou concepções ocidentais desconsideram, desvalorizam, desprestigiam. “*Trindade nos convida a convocar estas presenças, a nomear alguns princípios educativos a partir destes valores, a reconhecer a potência das contribuições intelectuais e de sabedoria do povo negro-africano.*” (LIMA, 2020, p. 138). E, aqui, acrescento a sabedoria dos povos indígenas.

Silva (2002) fala sobre um dia de aula numa escola, “*construída nos moldes tradicionais*” [da cultura não indígena] (p.38), da aldeia Paraíso, do povo Xavante. Esse relato é dos anos 1970. A professora da escola não é indígena e os estudantes ficam em cadeiras

enfileiradas, fixas. Entretanto, na hora do recreio as crianças não resistem e vão brincar num riacho atrás da escola, voltando molhadas para sala de aula. A partir dessa lembrança, a autora chama atenção para o conceito de **corporalidade**, como um princípio central do processo de aprendizagem.

(...) proponho aqui que a corporalidade seja entendida também como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças índias. Movimento, ação, sentidos, plástica e emoção combinam-se como “técnicas” ao mesmo tempo cognitivas e formadoras, em contextos sociais que vão desde as atividades corriqueiras da vida cotidiana até os momentos festivos dos grandes rituais estruturados simbolicamente. Essa articulação é construída menos por afirmações verbais que de recursos musicais, dramáticos, gestuais, artísticos, nos quais a ornamentação corporal frequentemente traduz informações relevantes para a situação da criança no mundo e na vida social. (...) podemos compreender, então, que a identidade e a subjetividade infantis constroem-se por meio de processos que se realizam em seus corpos e que sintetizam significações sociais, cosmológicas, psicológicas, emocionais e cognitivas. (SILVA, 2002, p. 40)

O princípio de corporalidade destacado pela autora, complementa e dialoga com o princípio de **corporeidade** trazido por Trindade (2006):

A corporeidade como um valor nos remete ao respeito ao corpo inteiro, corpo presente em ação, em diálogo e interação com outros corpos. Descarta a dimensão racional como imperativa, em detrimento da dimensão corporal. (...) o corpo atua, registra nele próprio a memória de vários modos, cantando, dançando, brincando, desenhando, escrevendo, falando. (p. 61)

Sabemos que no nosso país, docentes não indígenas atuam em escolas indígenas e nos perguntamos: estes ou estas podem compreender a corporalidade ou corporeidade como um traço do processo de aprendizagem das crianças indígenas? Em nossas vivências com a educação escolar indígena, sabemos que isso não é problema para os/as docentes indígenas, mesmo com toda a interferência da institucionalização das Secretarias de Educação, funcionários *jurua*, controlando horários, tempos etc. Nesse sentido, “*a corporalidade revela-se também central como linguagem do aprendizado e da construção do mundo e de si nos processos indígenas de produção, incorporação e reelaboração de conhecimentos*”. (SILVA, 2002, p.60).

Entendemos a corporalidade como o modo de estar no mundo, de interagir com o exterior, e, para as crianças indígenas, de afirmação da autonomia, da sua liberdade.

A **liberdade** da criança indígena é outro princípio do processo de aprendizagem.

Nas sociedades indígenas brasileiras, de acordo com os relatos e trabalhos disponíveis, a fase que corresponde a infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias que por meio destes se estabelecem, antecedendo ao período de transição para a idade adulta, que, então, inaugura limites e constrangimentos muito precisos. (NUNES, 2002, p.65)

Nesse sentido há um respeito à criança e à infância. A criança guarani representa a esperança, é herdeira do conhecimento, levando-o de geração em geração (NASCIMENTO; BRAND; AGUILERA, 2006), é um ser completo, pois nela habita um espírito vindo de uma das várias regiões celestes. Somente o rezador *Nhanderu 'i*³⁹, pode revelar o nome do espírito (BORGES, 2002).

Segundo Nobre (2007), há um componente religioso muito forte na educação da criança guarani mbya, “a criança é uma alma espiritual vinda só de Deus” (p. 41), portanto é completa e sagrada. Nessa perspectiva, segundo Schaden (1974),

Com referência à alma, isto é, à individualidade psíquica e moral, há algumas práticas de tratamento mágico-educativo, mas de secundária importância. A alma já nasce pronta ou, pelo menos, com determinadas qualidades virtuais, por assim dizer embrionárias. Em geral, não se procura, por isso, forçar o desenvolvimento da natureza psíquica. São poucos os recursos mágicos desenvolvidos pela cultura para se influir na formação da personalidade dos imaturos. (p. 61)

Segundo Trindade (2006, 2013), os princípios ou valores “(...) não são lineares, estanques, mas se interpenetram, se hibridizam, obedecem a fluxos e conexões que se dão na cotidianidade e na imersão e absorção dessa dimensão civilizatória” (p.17). Nesta perspectiva, entendemos que a corporalidade e a liberdade andam de mãos dadas no cotidiano da criança mbya.

Ao pensar nessas questões em sala de aula, lembro de uma aula no Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda (CIEGKRR) que foi filmada para ser material didático do Curso de Formação dos/as docentes. Um professor guarani dava aula e enquanto alguns estudantes prestavam atenção, outros se distraíam em outras atividades entre si e outros saíam e voltavam da sala de aula. Não há nenhuma repreensão por parte do professor, ele não para a aula para chamar atenção dos estudantes que não estavam prestando atenção e a aula segue normalmente.

Assim, as *mitã kuery* aprendem, através das *nhevãnga* – da brincadeira, a gostar da vida aqui nesse mundo. As *nhevãnga* não são simples brincadeiras. *Nhevãnga* também tem função de ensinar, de ser feliz. São momentos de alegria para as crianças, de compartilhar, de brincar, de conhecer/escutar, de respeitar o outro. Por isso, *xejari kuery*, *xeramõi kuery* – nossos avôs sempre nos falam: *Tupã kuery onheovãnga!* (ARA RETE, 2015, p. 16, grifos da autora)

Como dito anteriormente, esses princípios estão presentes na vida das crianças indígenas, em seus cotidianos. As crianças mbya são livres em seus *joapygua*, transitam nas

³⁹ *Nhanderu 'i* - Palavra em Guarani para designar o líder espiritual, “Nosso Pai Pequeno”. (BORGES, Paulo. 2002, p. 61)

casas de membros da sua família, participam de conversas, assistem os mais velhos fazerem suas atividades, como o artesanato.

Nesse contexto de liberdade, as crianças participam de diversos momentos na vida das pessoas da aldeia, assim como estão presentes nos ritos de passagem, como no parto, que é um momento sagrado com regras a serem cumpridas pelo pai e pela mãe da criança que virá ao mundo (NOBRE, 2007).

Nesse sentido, a aprendizagem se faz no contexto, no cotidiano, em que a liberdade é um princípio fundamental de participação das crianças em diversos ambientes, em que sua existência é respeitada como tal, como um ser completo.

Como começa a ficar mais claro, é de uma maneira muito livre que as crianças aprendem a identificar os limites que regem sua sociedade, abordando-os e vivenciando-os por todos os lados e em todos os sentidos, dentro e fora, pública e privadamente, obtendo um conhecimento pleno da vida naquele lugar e daquelas pessoas com que mais interagem. (NUNES, 2002, p.72)

Nessa perspectiva, pensando com as crianças guarani, concordamos com Bergamaschi (2004):

Para os Guarani, que vivem em uma sociedade de tradição oral, a formação das novas gerações se dá no convívio diário das crianças e dos adultos, na casa de reza, nas danças, nas visitas aos parentes, ao compartilhar a vida num constante “estar juntos”, em que a intencionalidade educativa expressa-se em uma totalidade, não em um tempo e lugar determinados, separados e fragmentados da vida. (p.109)

Nos ritos de passagem, que variam de etnia para etnia, há a presença de todos na aldeia, promovendo conhecimento e aprendizagem a todos que estão presentes, são aprendizados sem fim, saberes passados de geração para geração. Toda essa partilha de conhecimentos e vivências nos faz lembrar de mais dois valores apresentados por Trindade (2006, 2013), a **ancestralidade**, princípio ligado à memória, o aprender com o outro, a escuta, ao carinho em forma de palavras; a **cooperação/comunitarismo**, valor que faz menção ao coletivo, ao compartilhar, ao diálogo, ao cuidado com o outro.

Acreditamos que esses valores se estendem para além da infância cronológica. Como professora colaboradora do Magistério Indígena, vejo que nosso cotidiano é invadido por todos esses princípios, quando reparamos na atenção dos estudantes quando há um debate sobre o conteúdo da aula, pois as falas não são atropeladas. Há paciência e tempo de escuta para esperar o outro falar, há uma valorização na fala do outro, valorização das suas vivências, das suas dúvidas. Há cooperação entre os colegas na realização das atividades; vemos, em nosso cotidiano, que os estudantes sempre preferem realizá-las em grupo ou em

duplas. Há diálogo e troca de saberes, opiniões em todos os debates que acontecem após a apresentação de algum conteúdo.

Nesse sentido, os estudantes do Magistério são educadores desde crianças, porque partilham desse universo de aprendizagem coletiva, comunitária. Quando são crianças, aprendem com adultos e com outras crianças, circulando livremente pela aldeia. Conforme vão crescendo, vão participando da aprendizagem de outras crianças, como também da sua própria aprendizagem, porque como foi dito anteriormente, é um processo que perpassa sua vida toda, não tem fim.

A criança indígena também aprende por meio da **imitação**. Ferreira (2002), traz importantes e tristes relatos de suas vivências na aldeia Itaoca em São Paulo, onde vivem indígenas Guarani Mbya e Nhandeva. Tais vivências são dos anos 1997 e 1999. A autora relata que essa aldeia fica perto de um lixão no qual são descartados lixos doméstico e hospitalar. E em meio a isso tudo as crianças brincam...

Segundo a autora, as crianças reinventam a concepção do mundo guarani em suas brincadeiras:

Nas brincadeiras, as crianças manifestam como entendem essas e outras questões que incomodam as comunidades guarani, e dão uma lição àqueles que procuram estudar aspectos contemporâneos da história e cultura do povo. Ideias infantis não são imaturas, nem as crianças deixam de entender o que “realmente acontece”. (FERREIRA, 2002, p.151)

A autora narra algumas brincadeiras vivenciadas por ela durante o período em que esteve com os Guarani na aldeia. As crianças indígenas brincavam imitando cenas do seu cotidiano, do cotidiano dos adultos, ainda que algumas cenas sejam a representação da dificuldade, desigualdade e racismo vivido pelos indígenas no dia a dia. Segundo ela, “*As atividades infantis não são apenas “jogos”, mas críticas às situações e inclusive propostas de soluções desejáveis para o futuro (...)*” (p. 163).

A imitação se mostra um dos mais importantes princípios do processo de aprendizagem entre as crianças indígenas. Entendemos que ao imitar o adulto, a criança está ressignificando e compreendendo o seu mundo e se incluindo nele, no seu tempo. “*Nosso conhecimento é adquirido não apenas através da fala, da escuta. Todos aprendem observando com os mais velhos, com Nhanderu Eté⁴⁰, nos sonhos, nas revelações, omoexãkã⁴¹*” (KARAI MIRIM, 2013, p. 30).

⁴⁰ Nhanderu Eté – Nosso pai verdadeiro.

⁴¹ Omoexãkã – iluminação

Nós Guarani aprendemos ouvindo, observando, praticando, acompanhando os mais velhos, sejam eles *kyringue* mais adultos, ou nossos pais, avós, tios. A criança tem que escutar, sentir, observar e isso é feito na prática, através das experimentações desde pequenas. Elas praticam aos poucos, de acordo com a idade. É assim que aprendemos, que conhecemos. (...) 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 e da oralidade*. Temos nossos processos próprios de ensino e aprendizagem. (ARA RETE, 2015, p.26, grifos da autora)

Meliá (1979) e Nobre (2007) discordam de Schaden (1974), porque, o autor faz uma observação sobre a infância das crianças guarani, que, segundo ele, não existiria uma cultura propriamente infantil na cultura guarani. Tal observação fica elucidada quando o autor fala da participação das crianças em cerimônias da família e da comunidade, como se estivesse sempre ligada somente ao mundo dos adultos e conclui “*De modo geral, porém, essas manifestações de cultura especificamente infantil são mínimas diante da participação da criança nos padrões culturais dos adultos*” (p. 63).

No entanto, segundo Meliá (1979),

Sabe-se que a criança aprende brincando. A originalidade aqui é que o índio, já desde pequeno, brinca de trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio, que brincou de trabalhar, depois vai trabalhar brincando. O seu jogo é brinquedo, não lhe deu ilusões, que depois a vida lhe negará. (...) as crianças gozam de uma grande liberdade nos seus movimentos, fazendo o que bem querem, sem que os adultos se imponham a elas com contínuas admoestações ou proibições; por sua vez essas mesmas crianças não dão motivo de aborrecimento aos pais ou a outros membros da comunidade. O respeito que os pais têm para a criança, o modo de falar com ela, de persuadi-la quase que nos pareceriam exagerados. O adulto considera o papel da criança na sociedade com muita seriedade. O que não quer dizer que as relações entre eles sejam tensas ou tristes. Adulto brinca com criança e criança brinca com adulto. (p. 19)

Entendemos que, embora sejam representações do mundo dos adultos, é um aprendizado que não descaracteriza ou inferioriza o mundo infantil das crianças indígenas.

Segundo Nunes (1997), *apud* Cohn (2002):

A criança transita entre a imitação e a recreação com uma facilidade e com sutilezas que nos escapam. Imitar, para a criança, é diferente do que é para nós que, inclusive, consideramos a imitação como algo menor, sem inspiração, estéril. A criança imita para se projetar adiante, para se descobrir, entender e superar. (NUNES, 1997 *apud* COHN, 2002, p. 232)

Como o currículo escolar pode abranger esses valores e princípios? A escola, como instituição, desprestigia ou os valoriza? A alfabetização leva-os em conta?

3. FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS ALFABETIZADORES/AS

*Imagine admitir que a escola não é o lugar,
como muitos dizem, onde a criança
se prepara para “ser alguém na vida”, ou
para “ser gente”, ou para se preparar para
a vida. Gente e alguém todos nós já somos
e a vida já está sendo, aqui e agora, onde
quer que estejamos.*
(Azoilda Trindade, 2013)

Como vimos nas páginas iniciais desta dissertação, a preocupação da formação de docentes indígenas como uma forma de resistência e valorização das culturas é muito recente. Somente após os anos 1990, com os marcos regulatórios, pós Constituição Federal de 1988 é que o cenário foi mudando e encorajando a discussão, com os não indígenas, sobre a educação escolar indígena nas aldeias indígenas do país, que passaram a acontecer através de ações em parceria com as universidades e outros atores sociais. (D’ANGELIS, 2012).

Em particular, o Rio de Janeiro, em contramão dos outros estados e regiões do país que se destacam em relação ao acesso dos povos indígenas ao curso superior, através de licenciaturas interculturais indígenas, é um estado atrasado no debate e no suporte acadêmico e institucional de educação escolar indígena. É evidente a falta de metodologias diferenciadas, materiais didáticos adequados, específicos e produzidos para os colégios indígenas. Nesse cenário, é urgente a realização de cursos de formação continuada que possibilitem o diálogo, debate sobre o ingresso, permanência e qualidade da educação escolar indígena nas comunidades indígenas do país. Deixamos claro que isso é um problema dos *jurua*, justamente pela condição histórica de dependência dos indígenas com o mundo não indígena, impostas por nós ao longo desses anos, consequência do pensamento de “tutela” ainda existente até os dias atuais.

Portanto, devemos colocar os pés no chão e entender que há uma demanda importante dos/das docentes indígenas. Diante do descaso do poder público, que ignora as reivindicações dos povos indígenas, principalmente no Rio de Janeiro, onde ainda não há uma Licenciatura Intercultural Indígena. Por isso, em muitas aldeias, como em Sapukai, os/as docentes são docentes em formação, *docentes-estudantes*. São estudantes do Curso de Magistério Indígena e, também, frequentam a formação continuada, num movimento de *prácticateoriaprática*. (ALVES, 2007).

Entretanto, utilizam ainda muitos materiais que as Secretarias de Educação disponibilizam, livros didáticos da escola não indígena ou materiais que são resultados de pesquisas na internet. Há a necessidade de debate, de reflexão da prática pedagógica, de compartilhar vivências, sobre o processo de alfabetização, metodologias, atividades e a formação continuada é um espaço privilegiado para isso. Apostando na formação compartilhada, entendendo-a como um processo e buscando modos outros de aprender e ensinar (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020).

Seguindo este mesmo enfoque crítico, não podemos deixar de mencionar a questão das avaliações externas que são enviadas para as escolas indígenas, como o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) ou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Provas elaboradas em Língua Portuguesa para estudantes em que o Português não é sua primeira língua. Nesse sentido, há também uma cobrança externa que não leva em conta as especificidades das escolas indígenas que são avaliadas de acordo com o desempenho dos estudantes, ou seja, os/as docentes também são cobrados. Knapp (2016), ao refletir sobre o desempenho das escolas indígenas Guarani e Kaiowá na Provinha Brasil⁴², nos diz que, os/as docentes traduzem as provas para a língua indígena para que os/as estudantes consigam respondê-las, entretanto isso não significa um melhor desempenho dessas escolas, uma vez que o contexto sociocultural cobrado na prova não é o mesmo das escolas indígenas.

É claro que existem conflitos sobre o projeto de futuro e de escola entre os/as docentes indígenas, a comunidade e a instituição escolar (não indígenas). Tais conflitos saltam aos nossos olhos quando a escola decide, geralmente quando é administrada por não indígenas, que os estudantes precisam participar dessas avaliações.

Além das avaliações externas, os/as docentes preenchem um relatório de atividade para as secretarias, além dos diários de classe. Nesse sentido, é preciso que saibam ordenar, sequenciar conteúdos, avaliar os estudantes para poderem preencher esses relatórios. Dessa forma, o espaço da formação continuada se faz cada vez mais necessário, porque é o espaço no qual acontecem debates e reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Como também, o diálogo entre as práticas pedagógicas e metodologias com os conhecimentos dos/das docentes e estudantes, para que o currículo seja o mais próximo da vida dos educandos, valorizando e potencializando a cultura guarani.

⁴² A Provinha Brasil é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ligado ao governo federal. É uma avaliação que pretende investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.

Portanto, há muito o que mudar nesse cenário, para que a escola indígena seja diferenciada, que valorize a cultura indígena, a língua, e os conhecimentos milenares dos povos indígenas. Nesse sentido, concordamos com D'Angelis (2012):

No entanto, é bom destacar que, embora nosso foco seja a educação *escolar* nas sociedades indígenas, não é admissível discutir isso sem fazer referência à *educação indígena* como um todo, uma vez que entendemos que o que se ensina na escola de uma sociedade indígena deveria ser aquilo que aquela sociedade deseja que se ensine. Dizendo isso em outras palavras: a escola – como diversas outras formas de ensino – faz parte do *sistema educacional* de uma sociedade (lembrando que, nenhuma sociedade, por mais níveis de ensino que possua, educa seus filhos apenas na escola). A educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua, inclusive pela escola (ou seja, também pela escola). (p. 81)

Entendemos também como um caminho que já está sendo trilhado, um percurso. Esperamos ansiosos que pesquisadores e pesquisadoras indígenas possam ir conquistando mais espaços na academia e possam pensar seus próprios processos, suas próprias questões de estudo. Desejamos que sejam convidados e convidadas para falar sobre assuntos que estejam além de “ser indígena em tempos de pandemia”, “ser indígena em tempos de governo de Bolsonaro”, ser indígena no Rio de Janeiro, São Paulo...” mas, sim, sobre suas próprias profissões, pesquisas, especializações...

3.1 – Encontros de Formação Continuada: Alfabetização Bilíngue

As reflexões trazidas neste trabalho, como já explicitado, são fruto da minha participação nos encontros do Curso de Formação Continuada dos Professores do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) lembrando que o Colégio Indígena está organizado em ciclos, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, sendo o primeiro ciclo, alfabetizador: 1º, 2º e 3º anos e o segundo ciclo: 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Inicialmente participava como bolsista PIBIC e após concluir o curso de Pedagogia, venho participando como professora colaboradora.

Como dito anteriormente, os/as docentes estão em formação, portanto, a formação tem o objetivo de:

- 1) Capacitar professores indígenas e não indígenas da SEEDUC-RJ para atuarem no Primeiro e Segundo Segmento da Educação Escolar Indígena do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, numa perspectiva curricular Diferenciada, Intercultural e Bilingue;
- 2) Dar continuidade à elaboração da Proposta Curricular de Primeiro e Segundo Segmento para o Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, atualizando o PPP do Colégio Indígena; (...) (NOBRE, 2020)

Durante esse tempo de participação dos encontros de Formação, no qual também fui amadurecendo nesse processo, juntamente com as anotações do meu caderno de campo e dos relatórios dos encontros, foi possível fazer algumas observações de discussões que foram fundamentais e se destacam nesse processo de reorientação curricular. Os temas seguintes, aqui apresentados em sub-tópicos, são eixos que circulam durante o processo de formação continuada, aparecendo nos encontros ora como atividades, ora como instrumentos, ora como guias, orientações.

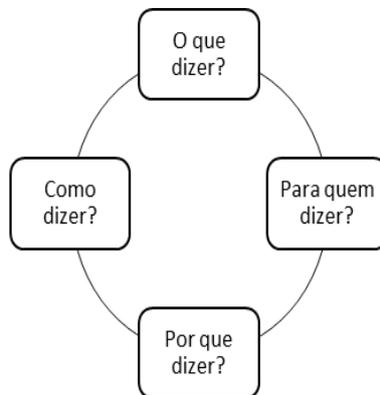
3.1.1 O que dizer? Para quê dizer? Como dizer? Para quem dizer? A função social da escrita

O estudo das condições de produção textual como estratégia de produzir textos que valorizem a língua indígena, tem sido um eixo fundamental da formação. Segundo D'Angelis (2005), é preciso garantir que a língua indígena ocupe funções e espaços sociais prestigiados, importantes. Dessa forma, é fundamental que os usuários da língua percebam que esta é valorizada, e a escola tem um papel importante nesse processo.

Nesse sentido, é estudado nos encontros de formação as condições de produção textual, para que o estudo da língua não seja esvaziado de sentido. Smolka (2017), ao assumir a concepção vygotskyana de que a linguagem é produto da ação humana e, portanto, se constitui de indivíduos em interação, nos diz que o ensino da escrita ao ser reduzido a uma simples técnica, produzindo uma atividade sem consciência, ignora totalmente o contexto social e político no qual a criança está inserida. O estudo da linguagem acaba se distanciando cada vez mais da sua função social e do seu uso no cotidiano das pessoas.

Nessa perspectiva, tem-se estudado nos encontros de formação, as condições sociais de produção textual (cf. Geraldi, 2013), para a produção de textos de diferentes gêneros de discurso, como também para que os/as docentes indígenas façam uso dessa estratégia na hora da elaboração de textos e de atividades com os estudantes no Colégio Indígena. Os planos de aula elaborados nos encontros de formação apontam para essas quatro condições apresentadas na figura a seguir:

Figura 7 – Condições de Produção Textual



Fonte: Relatório do Curso de Formação Continuada, 2016c.

Geraldi (2013), considera que a produção de textos seja o ponto de partida do ensino e aprendizagem da língua, sejam eles orais ou escritos, pois, é no texto que a língua se revela em sua totalidade. Segundo o autor, para produzir um texto é preciso que se tenha:

- a) o que dizer;
- b) uma razão para se dizer o que se tem a dizer;
- c) para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...);
- e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2013, p. 137)

Ainda segundo o autor, há uma assimetria no discurso do ensino e aprendizagem entre docentes e estudantes, e que em muitas vezes essa assimetria é transformada em condição de autoridade por parte do docente, quando as contribuições dos estudantes são ignoradas. Entretanto, a produção de textos poderia reavaliar tal assimetria:

Se quisermos um ensino de conhecimento e produção, como a produção de textos participaria na construção de tal ensino? Antes de qualquer resposta, fixemos um ponto: no que se segue não se pretende “abolir” a assimetria própria do discurso de ensino aprendizagem, mas relativizar as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. As contribuições do professor, tão contribuições quanto as dos alunos, serão, dependendo do tópico, maiores ou menores. (GERALDI, 2013, p. 160)

Nessa perspectiva, o autor ainda acrescenta “A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor do seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal.” (GERALDI, 2013, p. 160). Acreditamos que, ao assumirmos uma perspectiva freireana, na qual a escola deva formar cidadãos conscientes e críticos da sua realidade social, as questões políticas e

sociais não devem estar ausentes do processo de ensino e aprendizagem da língua. Acreditamos, também, que os/as estudantes não são uma folha em branco e que não vão para a escola como se esta fosse a única detentora de conhecimento. Não estamos desvalorizando a escola, longe disso. Queremos dizer que a escola está inserida na sociedade e, portanto, representa o projeto de futuro desta, e que esse distanciamento da realidade dos/das estudantes não ajuda em nada a sua autonomia e a sua formação de pensamento crítico.

Nas escolas indígenas isso se torna ainda mais evidente, visto que a língua e a cultura indígena estão sob constantes ameaças pelo mundo não indígena. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental, quando assumida como diferenciada, de valorização e fortalecimento da cultura, através de ações de diferentes níveis, seja na elaboração do PPPI ou do processo de reflexão da prática docente dos professores e professoras indígenas na elaboração de um currículo escolar diferenciado, e, até lá na ponta, com atividades cotidianas, como as de produção textual.

3.1.2 Elaboração de atividades que dialoguem com a Língua e a Cultura Guarani

Faz parte da metodologia dos encontros de Formação Continuada a elaboração de atividades que dialoguem sempre com a cultura e a língua guarani. Os/as docentes se reúnem em grupo para essa elaboração, num movimento de partilha de conhecimentos, ou realizam esse estudo individualmente. Como os/as docentes pensam o processo de ensino e aprendizagem das crianças? Como selecionar os conteúdos que fazem esse diálogo com a Língua e a Cultura?

Tendo em vista a pouca produção de material didático específico para as culturas indígenas, como a Guarani Mbya, entendemos que é necessário a elaboração de planos de aula que sejam pensados especificamente em língua guarani. Nesse movimento, foi elaborado, junto com os/as docentes, a tradução dos componentes do Ciclo Docente expressos num planejamento em Língua Guarani, que auxiliam a elaboração de plano de aula na Língua Guarani, também muito utilizado em atividades do Magistério Indígena:

Quadro 1 – Componentes do Ciclo Docente (Planejamento – Plano de Aula)

- MBA'E REGUA: "O quê?" / Conteúdo
- MBA'E RÃ: "Para quê?" / Objetivos
- MBA'E XA: "Como?" / Metodologia
- JAIKUAA POTA: "O que aprendeu?" / Avaliação

Fonte: Relatório de Formação Continuada, 2020.

Nessa perspectiva, tem-se estudado nos encontros da formação, as condições sociais de produção textual (cf. GERALDI, 2013), para a produção de textos de diferentes gêneros de discurso, como também para que os/as docentes indígenas façam uso dessa estratégia na hora da elaboração de textos e de atividades com os estudantes no Colégio Indígena. Ao utilizar essa estratégia, os professores e professoras podem pensar sua aula a partir das perguntas: O que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar? Como avaliar?

Em um dos nossos encontros, elaboramos como atividade, junto aos/as docentes, um plano de aula contendo atividades das áreas de conhecimento: Língua Guarani, Matemática, História, Geografia e Ciências. Esse também era um exercício inicial de elaboração de um Projeto Pedagógico, no qual os/as docentes poderiam trabalhar juntos. Elaboramos a atividade nos perguntando: *Como valorizar e preservar a língua materna nessa aula?* E pensamos também em *como elaborar uma atividade que fale sobre a história da comunidade e seu processo de demarcação? Como identificar o tipo de remédio para cada tipo de doença? Como medir os espaços da aldeia para trabalhar matemática?*

Podemos ver que esse planejamento de projeto pedagógico pode se desdobrar em várias aulas em que docentes trabalhem juntos, com diversos elementos que aproximem a cultura do currículo escolar. Para os/as docentes, quais são os desafios e possibilidades de trabalhar com projetos pedagógicos? Entendemos que trabalhar com projetos pedagógicos numa perspectiva crítica é uma parte da construção de um currículo escolar diferenciado, porque é diferente das concepções liberais clássicas de currículo (NOBRE, 2019a).

A pedagogia de projetos possibilita um currículo diferenciado e significativo para o aluno na medida em que as atividades do currículo são realizadas de forma globalizada, logo os projetos podem superar barreiras impostas pelas disciplinas. Os alunos se tornam conscientes do seu processo de ensino e aprendizagem diante dos conteúdos porque a participação deles na elaboração e no desenvolvimento do projeto é fundamental. (NOBRE, 2019a, p. 223)

Essas questões relacionadas aos projetos pedagógicos surgiram após os/as docentes assistirem o filme "Xondaro Mbaraete" e localizarem os Temas Geradores das diferentes

áreas de conhecimento presentes no vídeo, como: *processo de demarcação, história da escola, número de alunos e funcionários da escola, deslocamento e mobilidade territorial, ervas medicinais, depoimentos orais.*

A formação passada ajudou muito a fazer plano de aula. Faço às vezes, uso o livro da escola e faço o plano pelo celular, preparo prova também nesse aplicativo. Existe dificuldade para elaborar o plano, mas vai melhorando no dia a dia. (Professorx “B”, Narrativa oral transcrita, 2020)

Nessa perspectiva, a elaboração de planos de aula que tomem a cultura guarani como ponto de partida é um importante exercício da formação continuada. É uma estratégia importante para os/as docentes refletirem sua aula inscrita em um currículo diferenciado, em que os estudantes possam realizar atividades planejadas e pensadas para sua realidade.

3.1.3 Conteúdos Programáticos e conhecimentos tradicionais

No segundo capítulo desse trabalho, apresentamos a metodologia de construção curricular diferenciada do Programa Escolas do Território. Como foi dito, o estudo dos conceitos unificadores faz parte desta metodologia. Para compreendermos melhor a elaboração de atividades nos encontros da formação continuada, citadas no tópico anterior, é fundamental que possamos compreender a relação entre os conteúdos programáticos e os conceitos unificadores. Durante a formação, os professores e professoras se perguntam: no processo de aprendizagem, o que é essencial? E o que é acessório? Muitas vezes, os conteúdos escolares são distantes da realidade e não fazem sentido na vida dos estudantes.

Nesse movimento, entendemos que os conceitos unificadores são conhecimentos essenciais que perpassam por toda a vida do estudante (NOBRE, 2019a). Já os conteúdos programáticos estão presentes nos currículos escolares, como BNCC, por exemplo. Nesse sentido, o trabalho que fazemos na formação é de tentar inverter a lógica e selecionar os conteúdos programáticos a partir dos conceitos integradores e não ao contrário. Essa seleção é feita a partir da rede temática elaborada pelos/as docentes, que contém Temas Geradores elaborados a partir da realidade dos estudantes por meio do Diagnóstico Cultural, como vimos na Figura 1, apresentada no segundo capítulo.

Nessa perspectiva, queremos dizer que o exercício de elaboração de atividades parte dos conceitos unificadores, que puxam os conteúdos programáticos presentes no currículo. Durante a formação, buscamos fazer o exercício de selecionar esses conceitos e pensar atividades que estejam em diálogo com a realidade dos estudantes, presentes nos temas geradores retirados da rede temática.

São conceitos integradores da grande área da Linguagem: Produção, Fruição e Reflexão, apresentados por Nobre (2019a), baseado na metodologia triangular de Ana Mae Barbosa (2002) e nos estudos linguísticos da corrente sócio-histórica. Tais conceitos estão presentes nos estudos das línguas, como: Língua Guarani e/ou Língua Portuguesa e, também, em Artes e Educação Física. Nessa perspectiva, a produção se refere a expressão de ideias, textos, enunciados, discursos, compreendendo a criação artística em diferentes linguagens; a apreciação estética, ou fruição, se refere à leitura de textos, como também a leitura da realidade, possibilitando uma variedade de relações e a reflexão ou contextualização (Barbosa, 2002), compreende diversos conhecimentos, dentre eles o entendimento de que as Artes são uma construção histórica, social e cultural, o que possibilita também a teorização sobre a Arte. (NOBRE, 2019a, p.158)

Como foi dito anteriormente, os conteúdos programáticos estão presentes nos currículos escolares, sob a forma de habilidades e competências, principalmente com a implementação da BNCC. São exemplos de conteúdos programáticos da Língua Portuguesa: verbo, classes gramaticais, uso de pronomes etc. Não estamos dizendo que esses estudos não são importantes, estamos dizendo que quando não compreendemos que esses elementos são integrantes da língua, são interligados e por isso, não são partes soltas, ou seja, são partes de um todo, temos uma tendência a ensiná-los separadamente, de forma estanque, porque isolados do texto, onde todos se encontram.

O que queremos dizer é: do que adianta aprender verbos, pronomes ou análise sintática de períodos de forma desconexa de um texto? Ficamos analisando esses elementos separadamente? Por isso, a importância dos conceitos integradores, porque não tratam tais elementos da Língua de maneira isolada, desconexa, mas, possibilitam a formação de leitores e escritores críticos, criativos.

É claro que esse processo, de inverter a lógica, não se dá de um dia para o outro. É um processo de reflexão da prática docente e da forma como fomos ensinados até hoje, por isso é longo, trabalhoso, resultado de formação contínua. Os professores e professoras podem se perguntar: Qual a relação entre os conteúdos programáticos e a Cultura Guarani?

3.1.4 Estudo da Proposta Curricular de Ensino de Língua Guarani

Como falamos anteriormente, os/as docentes indígenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio estão em processo de formação. Durante os encontros da Formação, relatam ter dificuldade quanto à seleção e à organização dos conteúdos a serem trabalhados

com os estudantes no colégio, durante os anos letivos. Nesse sentido, por ser uma língua indígena, específica, como também, o CIEGKKR ter uma realidade singular por ser o único colégio indígena estadual do Rio de Janeiro, e pelo PPPI do Colégio, no qual ressalta que a alfabetização deverá acontecer na Língua Guarani, houve a necessidade de se construir uma Proposta Curricular para servir de apoio curricular para os docentes indígenas.

Em 2018, foi criado o Grupo de Trabalho (GT) de Língua Guarani, a fim de subsidiar pedagógica e linguisticamente a Área de Linguagem do Curso de Magistério Indígena Guarani num Programa de Formação Continuada, com vistas a um movimento de reorientação curricular, através da revisão do PPPI do Colégio Indígena e para a produção material didático bilíngue.

A Proposta Curricular (Anexo A) foi pensada a partir dos três conceitos integradores da Área da Linguagem: Leitura, Escrita e Reflexão Linguística (ou Produção, Fruição e Reflexão) e acrescentamos outro conceito integrador: oralidade, muito presente na cultura guarani. Nesse sentido, é um importante material para subsidiar os estudos de Ensino de Língua Guarani com os/as docentes.

Assim, além de auxiliar os docentes a organizarem suas atividades e guiar a elaboração de planos de aula, também é apoio para a produção de material didático específico para a escola, que vem sendo produzido com a participação dos docentes. Nesse sentido, estudamos a Proposta Curricular elaborada para os anos iniciais do Ensino Fundamental nos encontros da Formação, como também pensamos juntos a elaboração de material didático, que são livros bilíngues de Ensino de Língua Guarani e os docentes refletem sobre o uso da Língua na escola.

3.1.5 Questões teóricas de Análise de aulas

No âmbito da metodologia de construção curricular adotada pelo Programa Escolas do Território, descrita no segundo capítulo, faz parte a “Análise Didática de Aulas”, na qual as aulas dos/das docentes indígenas e *jurua* do Colégio, são filmadas, editadas, pelos/as bolsistas do Programa e analisadas nos encontros da Formação ou no Grupo de Pesquisa. Tal metodologia de investigação possibilitou um acervo de aulas filmadas e analisadas pelos próprios docentes, nas quais vem se constituindo em estratégias para refletir e pensar suas práticas pedagógicas e o currículo diferenciado da escola indígena.

Dentro do roteiro de análise didática das aulas, há um elemento que chamamos de “questões teóricas”, essas questões são elaboradas e pensadas coletivamente. Tais questões podem ser:

- a) *de natureza conceitual*, que podem estar ligadas à área da construção de conhecimento, ou seja, de caráter epistemológico e estar ligada à concepção do objeto de conhecimento, que faz o docente pensar a concepção que tem da sua área de conhecimento. Acontecem quando, por exemplo, o docente alfabetizador decide se apoiar nas contribuições da Psicogênese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e, por isso, precisa elaborar atividades que levem em conta e dialoguem com as hipóteses construídas pelas crianças.
- b) *de natureza metodológica*, que corresponde às estratégias didáticas ou metodologias utilizadas pelos docentes durante as aulas. São perguntas voltadas para as práticas pedagógicas, como por exemplo, o uso da gramática contrastiva, nas aulas de Língua Guarani.
- c) *de natureza curricular*, quando está relacionada aos segmentos de ensino ou as modalidades de oferta de ensino. Questões sobre o processo de ensino e aprendizagem, como a diferença do processo de alfabetização em contextos diferentes, como na EJA e na Educação Infantil, ou a diferença dos conceitos integradores próprios da Educação Infantil e dos conceitos integradores próprios dos segmentos seguintes, como o Ensino Fundamental e Médio.

Nessa perspectiva, os três tipos de questões teóricas se relacionam, se complementam, pois não se dão de maneira isolada. Para cada aula vivida, podem ser elaboradas uma variedade de questões teóricas, que nos levam para diferentes caminhos de pensar o currículo escolar e as práticas pedagógicas.

Em uma aula de Língua Guarani, discutida durante um encontro de formação, o professor trabalhou, a partir de palavras em guarani escritas no quadro, as pessoas verbais. Pedindo para que os estudantes repetissem as palavras escritas e perguntando quais delas ele poderia incluir na frase para trabalhar a segunda pessoa do singular e plural, que na Língua Guarani, é usada para se referir aos ouvintes, *ndee*. Em seguida, os estudantes vão ao quadro para elaborar frases, utilizando a terceira pessoa, *ha'e*.

É importante frisar a participação dos estudantes, adicionando exemplos e situações que poderiam ser relacionadas com a problematização da aula, que aconteceu toda em Língua Guarani.

A partir dessa aula, pensando no currículo, podemos perguntar: Quais elementos contribuem para o fortalecimento da Língua Guarani? Como estimular a participação dos alunos?

Nos encontros de Formação, ao longo do processo de construção de conhecimento compartilhado, fomos pensando, a elaboração de, pelo menos, uma questão de alguma natureza para cada aula estudada com o intuito de enriquecer o debate sobre os elementos que compõem uma aula. É através desse movimento que vemos, de modo evidente, a necessidade de estudos e investigações mais aprofundados sobre práticas pedagógicas e metodologias que levem em conta as especificidades da Língua Guarani.

Nessa perspectiva, a análise de aula e a formulação de questões teóricas dos três tipos: curricular, metodológica e conceitual vem se demonstrando em importantes estratégias de pensar o currículo e a prática pedagógica, assim como, ampliar as discussões de diferentes visões das áreas de conhecimento e suas tendências pedagógicas, pois entendemos que esteja tudo relacionado e de certa forma, retroagindo, num movimento complexo de reflexão da prática.

3.1.6 Discussão do Projeto Político Pedagógico;

O Projeto Político Pedagógico do CIEGKKR é um documento muito citado durante os encontros de Formação. Mesmo que ainda esteja em construção,⁴³ nos orienta a pensar o currículo diferenciado para o Colégio, como também a alfabetização das crianças, que segundo o documento, deverão ser alfabetizadas em Língua Guarani, sua primeira língua (L1).

Segundo D'Angelis (2012), a educação escolar indígena deve estar atenta aos valores e princípios que definem sua cultura e não necessariamente ao caráter conteudista que a escola, como projeto ocidental, tem. Deve estar de acordo com seus projetos de futuro, de preservação da cultura e da língua.

Entendemos que a escola, na maioria das sociedades indígenas, passa a ocupar um papel tão ou mais relevante do que aquele que a escola desempenha na sociedade ocidental, no que tange à formação de jovens e adolescentes. A ilusão ingênua ou espontaneísta com que alguns acreditam na força das formas tradicionais da “educação indígena” como contraponto à escola se dissolve diante das mudanças rápidas que a escola introduz – ou serve de veículo de introdução – em muitas

⁴³ Entendemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) não é um documento pronto, deve estar em constante alteração, atualização e construção, pois também é uma parte viva da escola. Entretanto, alguns tópicos do PPPI do CIEGKKR ainda precisam ser completados. Como a inclusão das turmas de EJA Guarani (Educação de Jovens e Adultos), que aconteceram entre 2003 e 2010; a inclusão dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o próprio Ensino Médio, presente no Curso de Magistério Indígena, hoje desenvolvido no Colégio; segmentos que ainda não foram contemplados no PPPI.

comunidades. Por isso, o PPP de uma escola indígena deveria dar mais atenção aos valores, atitudes e princípios – ou seja, ao que efetivamente define uma cultura – do que aos conteúdos. (D’ANGELIS, p. 2012, p. 109)

Nessa perspectiva, o autor acrescenta algumas perguntas que devem ser feitas na elaboração do PPP da escola, fugindo de perguntas “previsíveis” sobre questões curriculares, nas quais destaco:

Como vamos permitir aos alunos a compreensão da diferença entre o modo de vida indígena centrado na solidariedade, cooperação e complementaridade e o modo de vida do não índio baseado na competição, na exploração de um ser humano por outro e na concorrência?

Como permitir aos jovens perceber as dificuldades para o futuro da comunidade indígena, se ela enveredar pelo caminho de substituir o modo de organização social dos antigos pelo modo de organização social dos brancos?

Como desenvolver atitudes de respeito e humildade em relação aos mais velhos e aos antigos, que permitam aos jovens reconhecer e interessar-se por descobrir a sabedoria e os conhecimentos acumulados na comunidade indígena?

Como ajudar as crianças e jovens a fortalecer laços de fidelidade com sua comunidade, com a sua história de seu povo e com práticas tradicionais de sua cultura?

Como evitar que a escola promova, desenvolva ou pratique a folclorização da cultura indígena?

Como impedir que a escola torne as crianças surdas aos sons e ruídos do cotidiano? (pássaros, cigarras, vozes etc.)

Como valorizar e fortalecer, na escola, a autonomia e autoestima das crianças? (D’ANGELIS, 2012, p. 122)

O PPP do CIEGKKR foi construído no período em que a escola era comunitária; sua primeira versão foi elaborada em 1998. É resultado de um trabalho coletivo, permeado por muitas vozes, que envolveu diferentes lideranças indígenas e docentes da Aldeia, o Professor Domingos, além da missionária do CIMI Eunice Pereira da Silva, importante parceira dos Guarani na luta da demarcação da Aldeia Sapukai. Como também, as discussões que nasceram no âmbito dos Seminários Regionais e Nacionais realizados em ambas as aldeias, a de Paraty e a do Bracui. (Projeto Político Pedagógico do CIEGKKR, 1998).

O PPP do Colégio entende que o currículo é a causa e a consequência das práticas socioculturais das Aldeias em que o Colégio está construído⁴⁴ e nessa perspectiva, tais práticas garantem que a escola indígena seja diferenciada, valorizando e fortalecendo a cultura e a língua Guarani. O documento defende a oralidade e a participação dos mais velhos no currículo que vem se construindo, assim como a vida comunitária da aldeia, as atividades sociais e a liberdade das crianças, que participam livremente dos espaços da aldeia, sem restrições. Como foi lembrado pelo prof. Cláudio Karai Papa no Curso de Extensão em 2020,

⁴⁴ Lembrando que a sede do CIEGKKR é na Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis e com salas anexas nas aldeias de Paraty Mirim, Rio Pequeno e Araponga, no município de Paraty.

o PPP também coloca uma opção de política linguística muito clara: alfabetizar em Guaraní e só introduzir a Língua Portuguesa no segundo ciclo do Fundamental I⁴⁵. Tal opção, garantiu que só docentes indígenas Guaraní Mbya lecionem para o Fundamental I no CIEGKKR.

Nesse sentido, defendemos que a formação continuada deve avivar a discussão do PPP e deva estar alinhada com o que diz o documento, porque entendemos que todos os processos de ensino aprendizagem devem estar ancorados no projeto de futuro da aldeia, e é por isso que consideramos o espaço da formação continuada privilegiado para a reflexão compartilhada do papel da escola para uma comunidade indígena. Já lidamos cotidianamente com o “pacote” que a institucionalização do Colégio trouxe⁴⁶, como a burocratização, docentes e funcionários *jurua* circulando no colégio, avaliações externas, relatórios, diários de classe etc. Tal pacote pode distanciar cada vez mais a escola da cultura indígena, se os valores da cultura indígena e da língua indígena não forem fortalecidos, como alertado por D’Angelis (2012).

4. BILINGUISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE

(...) A cada década (nem mesmo a cada geração), cada vez mais “portas” se erguem muito próximas da terra indígena (ou mesmo, dentro da própria terra) e que só se abrem com as “chaves” da língua majoritária. Em contrapartida, cada vez mais “portas”, “dependências” e “casas” inteiras a que só se podia ter acesso com as chaves da língua minoritária, são simplesmente derrubadas, destruídas, ou colocadas de lado e sem manutenção para que venham a ruir por si próprias. Isso quer dizer que, a cada geração (ou no espaço temporal ainda menor que isso), as línguas minoritárias perdem muitos espaços, enquanto a língua majoritária amplia os seus.
(Wilmar D’Angelis, 2011)

A escola na América Latina se assume como um meio de difusão da cultura de base europeia, ocidental e branca na construção de um imaginário culturalmente homogêneo nos países que constituem a Abya Yala após a invasão do nosso continente. O silenciamento e apagamento de vozes, culturas cosmovisões provocou conflitos e buscas emergentes por uma educação intercultural na América Latina, que valorize e respeite as diferenças culturais que resistem e existem mesmo com toda violência da colonialidade. A interculturalidade surge, portanto, no contexto educacional, pela educação escolar indígena (Candau; Russo, 2010), atrelada a discussão das escolas bilíngues, em suas diferentes fases ao longo da história.

⁴⁵ Cf. Relatório do Curso de Extensão, Escolas do Território: Paraty, 2020.

⁴⁶ A institucionalização que falamos é consequência do Colégio Indígena ter se tornado estadual a partir de 2003.

Como falamos no segundo capítulo, a primeira fase do terceiro período histórico do bilinguismo no Brasil é caracterizado pela forte presença do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) nas aldeias, com o objetivo de fazer pesquisas e implementar um bilinguismo *integracionista*, que visava a integração dos indígenas à cultura nacional, afastando-os cada vez mais da sua cultura, garantindo mão de obra forçada para o país. O SIL atuou em parceria com diferentes governos latino-americanos. Nesse período, várias línguas indígenas foram transcritas, traduzidas e sistematizadas. A segunda fase desse período histórico, caracterizada pela influência de setores progressistas como as universidades, CIMI e a UNI, se inicia em meados de 1980 e é marcada pela defesa da causa indígena. O bilinguismo deixa de ter como princípio a integração e passa a ser considerado de suma importância para o fortalecimento da cultura indígena.

Na nova configuração, o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 157).

Nesse período, muitas escolas indígenas são estabelecidas nas aldeias e, em paralelo, há um movimento das universidades promoverem cursos de formação para docentes indígenas. Nesse sentido, há diferentes contextos sociolinguísticos diante da variedade de escolas indígenas brasileiras e, portanto, se faz necessário qualificar e politizar o debate sobre o bilinguismo. (NOBRE, 2020).

Segundo Chiodi (1993), o fato de um professor ou uma professora indígena serem bilíngues não garante que o ensino seja de fato bilingue e intercultural. O problema reside tanto na qualidade do ensino quanto na formação dos professores e professoras para colocá-lo em prática de uma maneira eficaz e criativa. Muitos docentes têm uma frágil formação linguística para conduzir o ensino bilingue, podendo reforçar o ensino da língua majoritária. Soma-se isso ao fato de que a língua majoritária está muito presente nos cursos de formação. Os textos lidos nesse processo, em sua maioria, estão escritos na língua majoritária, uma vez que há carência de textos científicos escritos em línguas indígenas. Daí há uma opção preferencial pela língua majoritária em espaços formais e as línguas indígenas ocupam cada vez menos espaços privilegiados.

Sem a contribuição pessoal de um docente convencido do significado ideológico e cultural da educação bilingue, para colocá-lo em termos esquemáticos, não se pode esperar muito desse tipo de escola. As línguas e culturas vernáculas ingressam no campo educativo na mesma condição de vulnerabilidade que sofrem nas sociedades nacionais. A desigualdade entre o espanhol e o idioma vernáculo está parcialmente modificada ao passar do plano social à escola bilingue. A partir daí a necessidade de

que o docente bilingue, além de ser um bom docente bilíngue, se sente comprometido com o trabalho de promoção e revitalização das línguas e culturas indígenas. (CHIODI, 1993, p. 176, tradução nossa)

Nesse sentido, se faz necessário também nos perguntarmos qual o modelo de bilinguismo desenvolvido nos projetos de educação escolar indígena, para, a partir disso, entender qual a política linguística deve ser adotada nos programas de formação docente, com estratégias para revigorar, fortalecer e dinamizar a língua. Portanto, “cabe aqui já um questionamento: a escola bilingue indígena tem tentado construir essas estratégias? Enquanto espaço intercultural por natureza, a escola precisa se posicionar em relação aos espaços que ela dedica e constrói para a língua indígena (...)”. (NOBRE, 2018, p.11).

A escola não ensina a falar em Guarani, mas ao mesmo tempo precisa. Precisa e, nesse sentido, hoje eu tenho que falar duas alternativas de ensino. Uma alternativa é: não ensinar a língua Guarani, que provavelmente a gente já sabe. Especialistas, professores da Universidade, ou pelo menos um professor que trabalha na aldeia entende mais ou menos o que os Guarani já falam. As crianças falam, têm a língua materna. Mas, ao mesmo tempo, eu percebo, na prática do dia a dia, o cotidiano das pessoas, dos jovens principalmente, das crianças, né? Eu percebo que não estamos dando mais a linguagem, digamos assim, nomenclatura, a forma de falar, se a escola não ensinar, me parece que está modificando de maneira não adequadamente. Não sei se dá para entender se eu falo isso, é gramaticalidade em Guarani.

Por exemplo, só vou dar exemplo (...) ontem meu neto de 6 anos, que já tá indo na escola, tá estudando já no primeiro ano, ele assistiu na televisão uma notícia de que a água subiu, choveu muito, tal... e deu inundações, muita água assim. (...) aí o meu neto disse assim para mim: “Vô, ontem eu vi na televisão igualzinho seu carro” (...) tava quase coberto de água. (...) mas, só que tava falando de outra maneira, e não adequadamente, para dizer “a água subiu”, né? Aí eu falei para ele assim: “Não é isso que a gente fala.” Os Guarani vão entender agora: “carro ojao’i yy py”. Essa é a palavra certa (...). Mas, ele disse para mim que quase [o carro] ojaty. Aí, eu falei para ele que ojaty é uma palavra que não combina com água, combina com a terra, se cobrir com a terra, aí sim, tem que dizer ojaty [se cobrir com a terra], se for água, então, tem que dizer ojao’i yy, para inundações, né? Cobrir com água.

*Essas coisas quando percebo na aldeia, na comunidade, com as crianças, a forma de falar. (...) então, essa parte eu queria deixar claro, assim, de que Professor Guarani, por isso que eu não quero misturar muito a minha palavra, mas eu quero dizer que, por isso que a gente, nós Guarani, dissemos sempre que só o Guarani, que é professor, dá conta das crianças Guarani, porque quando as crianças falam isso, só Professor Guarani que dá, vai dar conta, de dizer, conferir (...). Por isso que o professor Guarani tem que ser preparado para isso. Se o professor também disser isso para água, imagina? A criança vai confundir muito. Então, essa língua [Guarani Mbya] é muito importante que seja professor bilíngue mesmo. Tem que ser bilinguismo, o bilíngue é saber falar, saber falar bem, no sentido de, também não podemos dizer, falar bem, né? Podemos dizer assim: Professor que, de certa forma, tem que dizer aquilo, que conferir com a criança a fala do Guarani, né? (...) Guarani não precisa ensinar **água** em Guarani. No sentido de que só tem que escrever da forma que as crianças Guarani falam, porque teoricamente a criança Guarani já vem falando da sua casa, já vem falando aí, inclusive, educado da sua casa, mas só que chegando na escola tem que trabalhar, no sentido de, formar um pouquinho a palavra formal, dizer que isso combina, isso não combina. (Professorx “C”, Narrativa oral transcrita, 2021)*

Segundo Chiodi (1993), o ensino de leitura e escrita na língua materna, a aprendizagem oral da segunda língua, no nosso caso, o Português e a transferência das habilidades desenvolvidas na língua materna para a aprendizagem da segunda língua, estão

coerentemente articulados. Ou seja, o autor defende que quanto melhor lermos e escrevemos na nossa língua materna, melhor será nosso aprendizado em uma segunda língua. Entretanto, é frequente encontrar docentes bilíngues que por insegurança, ansiedade ou falta de orientação pedagógica ensinam a língua majoritária como primeira língua, seguindo os moldes de uma escola não indígena.

Mesmo como falantes, tendo adquirido e desenvolvido sua língua em uma situação de conflito social e linguístico, os professores indígenas podem ser portadores de um manejo imperfeito tanto da língua indígena quanto do espanhol [no nosso caso, o Português]. Na falta de recursos para conceituar os problemas gerados pela interferência do espanhol nas línguas indígenas, eles reproduzem os mesmos padrões de incorreção. No ensino da gramática das línguas indígenas, a grande maioria dos professores carece de conhecimentos essenciais e, nesse sentido, é importante rever os benefícios envolvidos na educação bilíngue. O professor não deve apenas usar sua língua como meio de instrução, mas também deve familiarizar-se com um modelo mais elaborado de expressão oral, para o qual precisará polir e refinar sua fala. Ou seja, devem ser instruídos a testar a divergência entre um estilo informal e um estilo formal, diversificar o léxico, cuidar das regras de propriedade e correção, precisão e pureza da forma, ou seja, evitar misturas linguísticas com o espanhol, explorar uma sintaxe apropriada para a enunciação e a prosa, ao conferir à língua diferentes funções de uso de acordo com as situações comunicativas que ela provoca. Da mesma forma, o professor precisa receber informações concretas que o orientem e ajudem a programar, desenvolver e controlar as mudanças linguísticas que estamos evocando. (CHIODI, 1993, p. 183, tradução nossa)

Essas questões relacionam-se com a fragilidade da formação de docentes indígenas, dadas as já faladas questões de atraso nas políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, nas quais podemos citar: a carência de linguistas indígenas especializados nas mais de 166 línguas indígenas faladas no país⁴⁷; a ausência de licenciaturas específicas e de concursos públicos para docentes indígenas; a falta de uma organização efetivamente colaborativa entre os entes federativos, que promove diferentes relações de trabalho, salários, orientações pedagógicas entre docentes indígenas, uma vez que as escolas das aldeias extrapolam a distribuição política dos estados e municípios no Brasil.

Portanto, enquanto educadores, temos que pensar estratégias para uma formação docente que estejam alinhadas com as políticas linguísticas definidas pela comunidade, seja em cursos como o Magistério ou cursos de formação continuada para docentes que já atuam nas escolas. Deste modo, Knapp (2016), baseado em Martins & Knapp (2015), descreveu políticas linguísticas que se propõem a valorizar, ampliar e fortalecer as línguas indígenas nesses espaços, que podemos pensar para a nossa realidade, nas quais destacamos, baseado em Nobre (2020):

⁴⁷ Segundo D'Angelis (2019).

- a) *Registros e sistematização, em Língua Portuguesa e em Língua Guarani, das memórias das aulas:* As aulas podem ser registradas em diários da turma, por exemplo. Um caderno que sirva de espaço para o registro das aulas, realizado pelos estudantes ou cursistas. Segundo Knapp (2016, p. 247), essa estratégia possibilita que se desenvolva a escrita em ambas as línguas, como também em um gênero textual diferente, apropriado para a documentação de eventos orais, como uma aula. No Magistério Indígena, cada estudante, que chamamos de “Relator/a”, fica responsável por registrar um dia de aula; os registros acabam se tornando uma memória do Curso. A dinâmica de escolha do/a “relator/a” é feita no início da aula, sempre descontraída;
- b) *Tradução das discussões e explicações realizadas em Língua Portuguesa para a Língua Indígena:* São momentos longos de reflexão e discussão entre os estudantes sobre o conteúdo debatido pelo/a professor/a durante as aulas, em Língua Indígena. Esta é uma estratégia bastante utilizada nos encontros de Formação. No Magistério, escolhemos um/a estudante para ser “Tradutor/a”, que se responsabiliza por traduzir para a Língua Guarani as falas do/a professor/a em cada momento da aula. Além disso, o/a “tradutor/a” também traduz para a Língua Portuguesa as discussões que os/as estudantes fizeram em Língua Guarani. Dessa maneira, os/as estudantes conversam em Língua Guarani ao longo da aula, e esta não fica tão cansativa, além de tornar a aprendizagem mais significativa;
- c) *Realização de pequenas cerimônias, místicas e apresentações culturais durante as aulas, em Língua Guarani:* Segundo Nobre (2020, p. 137), muitos cursos são realizados em cidades distantes das aldeias em que moram e trabalham os/as estudantes ou professores/as indígenas, geralmente divididos entre os chamados tempo escola e tempo comunidade, com isso, ficam afastados por um longo período. Portanto, é importante que estes/as docentes possam realizar apresentações culturais em língua indígena, além de estimular o uso social da língua. No Magistério há a presença e função do/da “Dinamizador/a”, que é um/a estudante que escolhe uma dinâmica em Língua Guarani, podendo ser uma música, uma piada, uma história, para ser apresentada nos momentos em que a aula está “arrastada”; assim, anima o restante da turma;
- d) *Presença de docentes bilíngues no curso:* Segundo Knapp (2016, p. 248), embora ainda seja inferior, o número de professores bilíngues tem aumentado nos últimos anos. No Magistério, os/as docentes bilíngues estão presentes nas disciplinas da Parte

Diversificada do Curso, que falam sobre a cultura e a língua Guarani. Nos encontros da Formação Continuada, também há a presença desses/as docentes. Segundo Nobre (2020, p. 138), é importante que os/as docentes bilíngues falantes da língua indígena estejam presentes no quadro de docentes do curso, pois facilita a comunicação com a turma, promove reflexão linguística e atribui um status valorizado para o uso social da língua indígena, contrapondo o português;

- e) *Professores não indígenas estudando a Língua Guarani:* É importante que os/as docentes não indígenas que atuam nos espaços formativos estejam dispostos a estudar a língua indígena. Segundo Nobre (2020, p. 138) os grupos de estudo são iniciativas importantes para a valorização da língua indígena, pois expressa interesse, além de potencializar o entendimento da cultura indígena. Antes da Pandemia Mundial, realizávamos, através do já citado GT Língua Guarani, estudos sobre a língua, pensávamos a produção de material didático específico e a elaboração de propostas curriculares;
- f) *Práticas de oralidade, escrita e reflexão linguística em ambas as línguas:* Segundo Knapp (2016, p. 249), a realização de atividades orais e escritas em ambas as línguas ampliam os saberes comunicativos. Portanto, os conteúdos e metodologias que são desenvolvidos nos espaços formativos, devem considerar que a língua indígena é a primeira língua de seus discentes, e que estes serão docentes que ministrarão aulas em língua indígena, desenvolvendo um ensino bilíngue efetivo. Segundo Nobre (2020, p. 139) os enunciados dos exercícios, os materiais didáticos e textos científicos das diferentes áreas do conhecimento podem ser escritos também em língua indígena, assim como a língua oral, de instrução, não pode ser exclusivamente em português. Portanto, a elaboração de materiais didáticos bilíngues ou em língua indígena é fundamental.
- g) *Produção de materiais didáticos bilíngues ou em Língua Guarani:* Essa estratégia é tema de várias discussões tanto no Magistério, quanto nos encontros de Formação. É evidente que há uma carência na produção de materiais didáticos específicos que auxiliem os/as docentes em sala de aula, portanto abordaremos esse tema de uma forma mais ampliada no tópico seguinte.

4.1 – Questões que nos atravessam: alfabetização, cartilhas e produção de material didático

O contexto histórico recente em que a educação escolar indígena no Brasil está inserida nos traz algumas pistas para o debate necessário sobre o processo de alfabetização em escolas indígenas. Como já dito anteriormente, os/as docentes do CIEGKKR, estão em formação, são *docentes-estudantes*, além disso, são *docentes-pesquisadores* da própria prática, assim como da própria língua e estão nesse movimento de conhecer outras metodologias de alfabetização durante o processo de formação continuada, apresentado por Ribeiro, Sampaio e Vênancio (2017), como a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) e a alfabetização como processo discursivo (Smolka, 2017), no processo permanente de pensar a própria prática docente. Neste tópico, trazemos questões para pensarmos a alfabetização e o uso ou não de materiais como suporte:

Perguntas que nos levam a ações formativo-investigativas que vimos experienciando. Processos investigativos que exigem (re)pensar e interrogar nossas próprias concepções, opções teórico-metodológicas e políticas assumidas, modos de pensar e investigar práticas alfabetizadoras, formação docente e, sobretudo, como nos compreendemos e atuamos como investigadores/as da área da educação (RIBEIRO; SAMPAIO, 2014, p. 266)

Portanto, podemos, novamente, nos perguntar: como os/as docentes pensam esse processo de alfabetização? Qual é o papel das cartilhas nesse processo? Que suporte material demandam os/as docentes durante esse processo?

No primeiro dia da aula foi um desafio para alfabetizar em língua guarani, porque ainda não está padronizada, como a gente tava comentando anteriormente, né? Que tem várias aldeias que a gente escreve diferente, tudo isso está sendo um pouco difícil pra gente. (...) no Magistério a gente tem a Língua Guarani, tem algumas pessoas da comunidade que não aceitam a Língua Guarani no Magistério, acho que pensam que por ser nossa língua a gente só fala, mas a gente precisa escrever também, porque a gente tá na escola. (Professorx “B”, Narrativa oral transcrita, 2021)

Quando pensamos essa temática, uma das questões recorrentes da formação continuada, é a necessidade de produção de material didático específico e diferenciado para ser utilizado pelos/as docentes do colégio indígena. Assim como nas escolas *juruá*, o livro didático é muito presente, ainda que, salvo raras exceções, não sejam produzidos na língua indígena das escolas em que são distribuídos.

Nas escolas indígenas podem ser desenvolvidos programas escolares que promovam a leitura e a escrita nas línguas nativas, como estratégias para a valorização e consequente atualização destas línguas, ao contrário do que normalmente se vê, que é a utilização de materiais didáticos exclusivamente em língua portuguesa, geralmente os mesmos fornecidos pelos governos locais às escolas da zona rural (ou, mesmo, urbanas). Aqui entramos em dois pontos cruciais no tocante à educação

escolar indígena: a grande necessidade de formação de professores indígenas e a urgência da elaboração de materiais didáticos em suas línguas. Esses dois pilares são a mola propulsora para um programa de revitalização linguística no sentido de fortalecer e modernizar as línguas indígenas, programas que deem espaço às línguas indígenas nas escolas, dando-lhes relevância e prestígio, como forma concreta de resistência ao domínio da língua nacional. (IVO, 2019, p. 48)

Nesse sentido, concordando com Smolka (2017), o livro didático é um recurso desprovido de sentido, porque além do problema da língua, há o problema de que são elaborados para alunos não indígenas, contendo elementos que não são da cultura, alheios aos seus modos de vida.

A produção de material didático para as escolas indígenas de cada etnia precisa ter participação ativa de professores, alunos indígenas e linguistas, para que o trabalho esteja de acordo com a prática cotidiana e linguística da comunidade. A produção desse material precisa estar intrinsecamente ligada ao fortalecimento da língua e da cultura indígena. A escola pode ser usada como fonte de conhecimento para que os indígenas se apropriem de seus direitos, como também lugar de desvalorização da língua e das tradições. Diante disso é importante que “nesse espaço”, a língua materna da comunidade esteja presente no fazer pedagógico da escola, principalmente nos materiais didáticos. (MIRANDA; VECCHIA, 2019, p.31)

Além do livro didático, os/as docentes indígenas costumam utilizar cartilhas com exercícios em língua guarani, que são elaborados geralmente por eles/elas com assessoria de linguistas⁴⁸. Assim como nas escolas *juruá*, o uso da cartilha é uma realidade, embora sejam elaboradas em contextos específicos, na língua indígena em questão, com os/as docentes que a utilizarão. Como trazer a discussão do uso das cartilhas na formação continuada? Como problematizar seu uso?

Essas conversas são cada vez mais importantes e, às vezes, polêmicas, pois aprendemos, em nossa maioria, durante nosso processo formativo enquanto professorxs alfabetizadorxs, a alfabetizar tendo como referência métodos mecanicistas de alfabetização, sintéticos e/ou analíticos, os quais esvaziam o processo alfabetizador das perguntas das crianças. Métodos que têm como centralidade letras, sílabas ou palavras e frases, baseados na cópia, na memorização e na repetição das palavras da cartilha; métodos, enfim, nos quais a aprendizagem gira em torno de “conteúdos” pré-definidos pelx produtxr das cartilhas, e as perguntas, desejos e curiosidades, tanto dxs estudantes quanto dxs professorxs, no geral, não são levados em conta. (RIBEIRO; SAMPAIO; VENÂNCIO, 2017, p. 70)

Portanto, tanto o livro didático, quanto as cartilhas, são importantes suportes para os/as docentes em sala de aula, mas que ao mesmo tempo podem invisibilizar a língua indígena por fazer uma representação fantasiosa da cultura. (IVO, 2019). Durante os encontros de Formação, cujo tema é cartilha ou uma aula realizada a partir de um exercício de cartilhas,

⁴⁸ Algumas cartilhas já produzidas entre os Guarani Mbya: *Nhaneretará Kuery Va'e Kuere Nhanemãndu'aa; Nhanema'endu'aa; Kyringue Ijayu Porã Vea; Apresentação dos sons da língua: Guarani Mbya.*

costumo me perguntar se esses materiais, ainda que produzidos em língua indígena, tomam ela como referência. Pergunto isso, pois, além das reflexões trazidas por Chiodi (1993), em que o ensino da leitura e escrita da língua majoritária se sobrepõe à comunicação oral, seguindo o modelo dos livros didáticos e cartilhas, ao estudar com os/as docentes indígenas um pouco da gramática da Língua Guarani, entendemos que existem elementos gramaticais que se diferenciam bastante do português. Essa pergunta cabe também quando pensamos atividades a serem trabalhadas com os/as docentes nos cursos, como trabalhar o ensino da Língua Guarani se não tomamos ela como referência?

Disso podemos retirar duas conclusões: (I) se, como afirmamos, o processo de alfabetização só ocorre uma única vez, não é possível repetir um material, no aprendizado de uma L2, se esse material foi produzido para ser utilizado como recurso para alfabetização; (II) mesmo que possamos nos basear em recursos didáticos (mesmo que não apenas nas cartilhas) de alfabetização em língua portuguesa, por exemplo, para pensarmos materiais específicos em determinada língua indígena, a simples ideia de tradução pode não compreender todos os usos sociais para a leitura de mundo que o aluno (no caso indígena) precise fazer. Em outras palavras: a tradução de materiais pode apresentar apenas uma visão de mundo, a do não indígena, e, se considerarmos que o processo de alfabetização ocorre de maneira mais satisfatória quando aliamos a alfabetização com consciência crítica, por meio da "leitura do mundo" (MENDONÇA & MENDONÇA, 2008) pode não ter sentido a simples tradução desses materiais de alfabetização. (KNAPP, 2016, p. 132)

Portanto, podemos nos perguntar: como trazer para o processo de ensino e aprendizagem na escola, a proximidade e a especificidade das cartilhas, elaboradas para as escolas indígenas, sem esvaziar o ensino da língua de sentido? Como pensar com as crianças mbya o processo de aprender a ler e escrever? Como elas veem esse processo?

Acho que o papel principal da escola no fortalecimento da língua é escrever, alfabetizar em Guarani, escrevendo a história, escrevendo a vivência, escrevendo o dia a dia, do que a criança faz dentro Aldeia; eu acho que esse fortalecimento do papel da escola, né? Porque bem que as crianças falam, desenvolvem a língua dentro da Aldeia, mas que a escola está para fortalecer essa língua que já vem sabendo da Aldeia, né? Então, a escola como um papel, e esse tem que ser um papel mesmo de escrever a história, escrever a vivência, escrever o dia a dia, escrever as coisas culturais próprias, né? que que eles estão vivendo dentro da aldeia? como que a aldeia é formada? (...) para as futuras gerações. (Professorx "D", narrativa oral transcrita, 2021)

Nobre (2021b), aponta que o ensino de língua acontece de acordo com a concepção de língua e com o conjunto das práticas pedagógicas da escola, presentes no currículo. Sabemos que alguns teóricos entendem a língua como um código, enquanto outros entendem como um objeto sociocultural real, portanto o ensino apresenta planejamento, metodologias e avaliação diferenciados.

Uma concepção pedagógica liberal de língua levará a um ensino tecnicista, conteudista, de cunho gramaticista, repleto de conteúdos programáticos acessórios (cf. Saviani) e, portanto, desnecessários. Uma concepção pedagógica progressista de língua levará a um ensino de base sócio interacionista, de caráter construtivista, centrado na aprendizagem dos conceitos supradisciplinares ou unificadores (Angotti, 1991) da área de conhecimento das Linguagens. Tais conceitos unificadores (integradores ou macro conceitos) que acompanham o estudante desde a educação infantil à pós-graduação, são essenciais para a produção de conhecimento em língua, pois, na Área das Linguagens, os conceitos integradores são: *leitura, escrita e produção de conhecimentos linguísticos*. (NOBRE, 2021, p. 7, grifos do autor.

Portanto, quando há entendimento de que a língua é um código, produzimos conhecimento a partir de exercícios estruturais focando em aprender as regras da gramática e como aplicá-las. Quando se entende que a língua é um produto sócio-histórico e um objeto sociocultural real, o ensino da linguagem se dá a partir de estruturas textuais que possibilitem a reflexão da língua ao ler e escrever, produzindo conhecimentos linguísticos. Nesse sentido, um dos primeiros desafios a serem discutidos nos espaços formativos é a concepção de língua adotada para, em seguida, pensar nas questões metodológicas (NOBRE, 2021).

Smolka (2017) questiona se a escola é o único espaço de aprendizagem da leitura e escrita, dado o contexto urbano que é permeado pela escrita, que está presente em *outdoors*, ônibus, lojas, mercados, panfletos, vitrines etc. Portanto, podemos pensar: e para uma criança guarani? É claro que na aldeia⁴⁹, além da escola, chegam rótulos de produtos, celulares, televisão etc. Entretanto, não é na mesma quantidade ou frequência do contexto urbano exterior à aldeia. Cabe, ainda, ressaltar, que a maioria dessas escritas estão em Língua Portuguesa, e as crianças mbya são falantes somente da Língua Guarani, aprendem o Português ao longo da vida, conforme vão crescendo e ampliando seu contato com o mundo não indígena, pois o Português só é introduzido no Currículo, no segundo Ciclo do Fundamental I, por opção de uma política linguística integrante do PPP. Como os/as docentes trabalham, em sala de aula, o contato das crianças com o mundo da escrita em Língua Portuguesa fora da escola? Como os/as docentes indígenas lidam com a questão do letramento?

Há também uma forte presença e valorização da oralidade na Cultura Guarani. Como trabalhá-la em sala de aula? Segundo Nobre (2007) e Nunes (2002), as crianças indígenas são muito livres, têm liberdade para circular em diferentes lugares da aldeia, não havendo separação no espaço social, do seu convívio com os adultos, e nesse convívio, a criança passa

⁴⁹ A aldeia que me refiro é a aldeia Sapukai, em Angra dos Reis – RJ, onde a pesquisa se desenvolveu. No Brasil existem diversas outras aldeias que se localizam muito perto de centros urbanos, em que essa pergunta deveria ser feita de uma outra maneira.

a compreender o mundo, através de histórias que os mais velhos contam, por estarem vivenciando com liberdade vários momentos do cotidiano, seja na produção de artesanato, na busca de água, na brincadeira com as outras crianças, nas buscas de material para a produção do artesanato, nas cerimônias sagradas, nas reuniões comunitárias etc. Como trazer esse princípio para a sala de aula? As cartilhas ou materiais didáticos são suficientes? Quais atividades podem valorizar a oralidade tão presente na cultura guarani?

Tendo em vista as questões apontadas, ressaltamos a importância de no âmbito da Formação Continuada de docentes alfabetizadores indígenas, no movimento de estudarmos um currículo de alfabetização bilíngue, que os métodos tradicionais de alfabetização e os exercícios retirados de cartilhas que reduzem e empobrecem o uso da língua possam ir sendo deixados de lado e que, cada vez mais, sejam valorizadas, no dia a dia com as crianças, a produção de textos que se articulem à vida das crianças, fora e dentro da escola.

Quando comecei a dar aula em 2015, comecei a dar aula pro primeiro ano, foi um desafio, como não temos material didático e é um desafio muito maior pra nós e o desafio maior foi elaborar atividades com as crianças. Agora em Português tem mais, né? Material que a gente pode usar em sala de aula, agora em Guarani tem menos, né, (...) elaborar atividade, como a gente vai trabalhar com as crianças (...) a gente vai crescendo, aprendendo cada vez mais. (Professorx "A", Narrativa oral transcrita, 2021)

4.2 – Estudo do Cenário Sociolinguístico da Aldeia

Em 2020, durante o Curso de Extensão, discutimos com os/as docentes a presença do bilinguismo no Colégio Indígena. Apresentamos, para reflexão crítica, uma primeira síntese do Diagnóstico Sociolinguístico realizado na disciplina “Pesquisa” do Magistério Indígena. Nessa atividade, elaboramos com os estudantes do Magistério e a Profa. Marci Fileti Martins (UFRJ/Museu Nacional) um questionário e os estudantes entrevistaram 33 moradores da aldeia (10% do total de moradores da comunidade), dentre eles crianças, adultos e mais velhos.

Segundo Nobre (2020), a escola pode ter um papel essencial no fortalecimento e manutenção das línguas indígenas, desde que esteja alinhada com a comunidade em que está inserida. Nesse sentido, concordamos com Silva (2006):

O ensino de línguas indígenas adotado na escola pode contribuir com a manutenção das línguas desde que a metodologia usada leve em consideração a realidade sociolinguística da comunidade. Um bom diagnóstico pode mostrar a situação de uso da língua indígena, os conflitos linguísticos, a vitalidade ou a anemia da língua, os empréstimos, e tipos de bilinguismo, entre outras dimensões. Essas informações são básicas na construção do planejamento linguístico de revitalização de línguas ameaçadas ou de outras modalidades de ensino bilíngüe, trilingüe etc (SILVA, 2006, p. 392)

Durante a apresentação e debate da síntese, foram destacados alguns princípios escolhidos pela comunidade que fortalecem uma educação escolar indígena diferenciada. Dentre eles: a alfabetização na língua materna, a opção de política linguística pelo *bilinguismo de manutenção*, a Língua Guarani como língua de instrução utilizada na escola e no trabalho e a relação entre o bilinguismo e o projeto de sociedade e escola condizente com aquilo que a comunidade indígena almeja para o futuro.

Como dito anteriormente, a decisão de alfabetizar na língua materna consta no PPP do CIEGKKR e essa política linguística foi resultado de oficinas de reflexão sobre o papel da escola na comunidade. Essa decisão implica na concepção de currículo que a escola tem, na importância de ter somente docentes indígenas nas aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e no grau de influência que a língua majoritária tem em sala de aula.

O papel da escola indígena é fortalecer muito nas línguas, por exemplo, hoje em dia, as línguas indígenas correm risco de desaparecer, aí nesse fortalecimento a escola ajuda muito nessa questão também. Para estudar a escrita, para registrar, para fazer registro assim na escrita ou até mesmo como imagem. Aí, nessa questão, é muito importante, o fortalecimento, o que faz com que novas gerações continuem com acesso a língua materna, aprendendo elementos ligados na nossa identidade, isso fortalece muito. (Professorx “E”, Narrativa oral transcrita, 2021)

O *bilinguismo de manutenção* se relaciona com o *modelo autonomista*, porque neste a cultura indígena e a cultura não indígena se relacionam de uma forma mais igual na escola, uma vez que este permite o aprendizado crítico, que chamamos de interculturalidade crítica, como explicado pelo Professorx “B”: *“Aprender sobre o jurua, sem ser engolido por eles, mantendo a língua e a cultura”* (Narrativa oral transcrita, 2020). Em síntese, no *bilinguismo de manutenção*, o estudante estuda o português sem deixar de estudar e utilizar a língua indígena, e, portanto, a língua de instrução na escola é a língua indígena, ou seja, os estudantes e docentes se comunicam na sua língua materna.

Na apresentação e análise da primeira síntese do Diagnóstico Sociolinguístico, foi debatido com os/as docentes que a influência da Língua Portuguesa na aldeia merece atenção e cuidados. Foi apontado que a entrada das tecnologias nas aldeias trouxe aspectos positivos e negativos: facilitou a comunicação entre os parentes e o mundo exterior à aldeia, mas, com isso, também intensificou a presença do português, com a televisão, que é assistida todos os dias e as redes sociais, que são utilizadas com bastante frequência.

Também debatemos que há um crescimento do número de pessoas que falam português dentro da aldeia mesmo sem a presença de *jurua*. O português aparece com

intensidade na comunicação com instituições não indígenas presentes na aldeia, como o Posto de Saúde, uma vez que os/as funcionários, em sua maioria, não são indígenas.

O grau crescente de influência do português aparece, por exemplo, quando há um crescimento de pessoas sonhando também em Língua Portuguesa, como vimos na nossa investigação. Portanto, o português está aos poucos tomando espaço no dia a dia da aldeia, o que é um motivo de alerta, pois, embora a língua indígena seja viva ou plenamente viva (D'Angelis, 2011), está sob ameaça, já que a influência do mundo não indígena é muito grande.

A síntese apresentada neste tópico é uma reflexão inicial dos desdobramentos do Diagnóstico Sociolinguístico. A continuidade do estudo do cenário sociolinguístico da aldeia se dará na continuidade do Magistério Indígena. Entretanto, no momento da escrita dessa dissertação as aulas do Magistério Indígena estão suspensas em decorrência a Pandemia Mundial causada pelo Covid-19.

5. (IN)CONCLUSÕES: NARRATIVAS QUE NOS GUIAM PARA OUTROS CAMINHOS

A formação não acontece no mesmo instante em que vemos, lemos, ouvimos ou vivemos algo. Não é um ponto nem uma reta, não é um resultado, nem uma ação; ela é processo, fluxo, rizoma, emaranhado, caos. Às vezes precisamos deixar que o que nos chega ressoe em nós, repercuta silenciosamente até que possamos, de alguma maneira, sentir/pensar o que não cessa de fazer-se intuição, percepção, incômodo.
(Tiago Ribeiro e Carmen Sanches, 2020)

Início a reflexão dessa pesquisa lembrando que ela foi tomando forma a partir das inquietações e o deslumbre que meu encontro com os Guarani Mbya provocou. Nessa jornada fiz amigos, fui apresentada a autores, autoras, metodologias e visões de mundo diferentes. Esse trabalho é fruto desse caminho percorrido até aqui.

Buscamos compreender, a partir das narrativas dos alfabetizadores e alfabetizadoras Guarani, o que eles e elas dizem sobre o processo de ensino de leitura e escrita das crianças. Nessa pesquisa, inserida no campo do estudo com os cotidianos, apostamos em experiências com a alteridade e, dessa forma, buscando a valorização de conhecimentos outros, numa perspectiva intercultural. Fizemos uma breve recuperação histórica da educação escolar indígena no Rio de Janeiro e do Magistério Indígena, como o primeiro curso nessa modalidade a ser oferecido no estado, refletindo sobre as atividades realizadas nos primeiros

módulos, que nos dão subsídios para pensar o processo de formação docente. Conversamos com autores e autoras que falam sobre a infância guarani, numa perspectiva decolonial.

A partir dos relatórios e dos encontros de Formação identificamos os eixos que circulam o processo de formação docente, que não se esgotam, pelo contrário, são complexos e se complementam. Eixos que buscam fortalecer a língua e a cultura Guarani, como também nos dão pistas sobre o papel da escola numa aldeia indígena.

Foi possível refletir sobre o bilinguismo na formação docente, seus desafios e possibilidades, conversando com as políticas linguísticas que estão ao nosso alcance enquanto educadores e educadoras que compartilham dos espaços formativos com os/as docentes indígenas. Da mesma maneira, trouxemos algumas questões sobre alfabetização, o uso das cartilhas e a produção de material didático para o processo de ensino de língua na escola.

Através das narrativas docentes, buscamos compreender os diferentes *fazeressaberes* e, atravessadas por elas, finalizamos, indicando que o caminho percorrido nos levou para outras novas direções, apontadas pelos professores e professoras indígenas durante nossos encontros de formação docente. Fomos atravessados por uma Pandemia que nos fez pensar outras alternativas. As discussões aqui se apresentam no campo da formação docente no nível de ensino médio, uma vez que a formação docente indígena acontece, principalmente, no âmbito do Magistério, na modalidade Normal (D'Angelis, 2020), mas que também podem ser compreendidas no campo de uma luta maior pelo acesso e permanência à universidade.

O que dizem ou pensam, os docentes indígenas, ser necessário para o ensino de escrita e leitura? Como fica a questão do Bilinguismo na escola? Foram algumas das questões iniciais que guiaram essa pesquisa. A partir das narrativas, vemos a importância da pesquisa para os/as docentes, *“o professor não pode ficar parado”*. (Professorx “C”, Narrativa oral transcrita, 2021).

Quando pensamos na importância dos/as docentes indígenas serem pesquisadores/as, seja da sua língua e/ou da sua prática pedagógica, porque ambas as questões andam juntas; e não podemos deixar de lado a importância da parceria com as universidades nesse processo. D'Angelis (2020) aponta que 90% das pesquisas em revitalização de línguas indígenas⁵⁰ acontecem nas universidades públicas do país. O restante se distribui em ONGs,

⁵⁰ Nesse debate, quando falamos em pesquisas de revitalização de línguas indígenas, podemos pensar também num contexto mais amplo como o de pesquisas e ações em modernização e fortalecimento de línguas indígenas. *“Parece coerente chamar de “revitalização” quaisquer iniciativas, ações e processos destinados a restabelecer a situação de língua falada por toda a comunidade (...). “Revitalização”, então, tem o mesmo sentido de “revigoração”, ou seja, de restabelecimento de uma situação em que a língua era vigorosa, mas partindo de uma língua que ainda é viva, ainda que doente, ou mesmo quase moribunda* (IVO, 2019, p. 46).

universidades particulares e órgãos federais, ainda que, nestas instituições, não existam programas de revitalização linguística e formação de professores/as indígenas que possam ser conduzidos, de maneira eficaz, sem a participação de pesquisadores/as vinculados a universidades públicas.

A primeira pergunta a nos fazermos, a respeito disso, é: será que as universidades públicas brasileiras têm condições de responder a essa demanda (crescente) de comunidades indígenas? E a segunda é: será que os linguistas dessas universidades, voltados à pesquisa de línguas indígenas, estão preparados para esse desafio em particular? E a terceira: é só mesmo de um linguista que uma comunidade precisa, para um programa de revitalização linguística? (D'Angelis, p. 203, 2020)

Segundo o autor, mesmo com esse número de universidades formando pesquisadores em línguas indígenas, não quer dizer que as pesquisas sejam comprometidas ou tenham aplicação nas comunidades falantes das respectivas línguas, pois, ainda é um território em disputa. Há pesquisas que compreendem uma visão colonialista em que tanto a língua indígena, quanto a comunidade falante dessa língua se tornam “objetos de pesquisa”, e dessa maneira, desconhecem ou desconsideram suas necessidades e seus interesses (p. 205). Compreender a existência dessa disputa, nos ajuda a traçar os caminhos que defendemos para que a universidade cumpra seu papel. Nesse sentido, entendemos que as ações de pesquisa em revitalização de línguas, como uma extensão da universidade, devem partir do interesse da própria comunidade indígena, uma vez que “processos de revitalização de línguas minoritárias não acontecem se o interesse e a vontade de realizá-los não forem da(s) própria(s) comunidade(s) interessada(s).” (D'ANGELIS; VEIGA, 2019. p. 175).

Onde que pode então se formar ou se transformar como professor bilíngue mesmo, realmente bilíngue? E aí, então, nesse caso, também precisa de estudo. Eu acho, na minha opinião, essa parte de gramaticalidade, infelizmente a gente vai aprender na universidade, claro. Eu acho que o professor não pode ficar parado. Eu acho que isso, no meu entender, o professor tem que estar buscando sempre conhecimento das partes da comunidade que, obviamente, às vezes o professor Guarani (...) às vezes deixa de lado um pouquinho [falar em Guarani] porque obviamente que a gente sempre fala que, nós Guarani, e vocês jurua também falam, que o português é majoritário. Por isso, quando entra o professor, já tá querendo assim: “eu quero falar em português”. É que a gente ouve muito [o português], até na comunidade, outras comunidades, né? As vezes até os Guarani também tem pensamento distinto, planejamento distinto: “Ah, vamos aprender rápido em português, porque queremos falar português”. Parece que deixa um pouco a língua Guarani um pouquinho de lado. Aí, às vezes o professor vai esquecendo algumas coisas devido a vários fatores. Digamos assim, faltam plantas, faltam coisas que a gente fazia. (...) Precisamos de professores Guarani pesquisadores. Estamos fazendo pesquisa agora, nesse momento. Acho que é fundamental professor pesquisador. (...) Então, quem diria que está certo, tá adequado para falar em Guarani, somos nós professores. Então, é a luta de Sapukai também tem isso. (Professorx “C”, Narrativa oral transcrita, 2021)

A partir da narrativa, entendemos que para que o ensino seja de fato bilíngue, os/as docentes indígenas precisam buscar conhecimento não só na parceria com as universidades, como na própria comunidade. Nesse sentido,

(...) Um programa de revitalização linguística demandará pesquisas de várias ordens que o subsidiem: da história do povo indígena, de sua cultura, da situação sociolinguística das suas comunidades, do funcionamento de sua língua em todos os aspectos (fonológico, gramatical, semântico etc.), de suas práticas educacionais etc. Todos esses campos de pesquisa precisarão ser colocados em andamento. Defendemos que o sejam em formas colaborativa, com um imperativo ético de respeito à autonomia das comunidades envolvidas, e de seu reconhecimento como iguais. Isso exige rompimento com posturas colonialistas que ainda marcam uma vertente de investigação em Ciências Humanas e Sociais na Europa e nos Estados Unidos e que, infelizmente, encontra espaços de penetração e cooperação em instituições do nosso país, subvertendo uma tradição brasileira de pesquisa associada a forte compromisso social. (D'ANGELIS, 2020, p. 213)

Isso exige a cooperação entre linguistas, pedagogos e antropólogos em programas integrados de revitalização linguística, apoiados em programas de escolarização e de formação de professores articulados entre si. Temos várias Universidades públicas⁵¹ instaladas no Rio de Janeiro, mas ainda pouco articuladas entre si no campo de atuação e incidência na formulação de políticas de educação diferenciada pública de qualidade no estado com comunidades tradicionais, sejam indígenas, caiçaras ou quilombolas.

Portanto, em espaços formativos ou em programas de revitalização linguística precisamos estar atentos ao diálogo dessas áreas do conhecimento, para que caminhem juntas. Como também, se faz necessário trabalhar com metodologias que valorizem a cultura e a língua indígena, para romper com nossas práticas colonialistas de fazer pesquisa, tomando como princípio o compromisso político de busca por autonomia. A Língua Guarani Mbya é complexa, poética, a construção de palavras se dá por diferentes elementos da cultura e os/as docentes expressam claramente sua consciência crítica sobre a necessidade e importância do papel de pesquisadores de sua própria língua quando afirmam:

Mais uma vez eu vou estar reforçando ou tentando ver o lado espiritual e religioso do Povo Guarani, que é o que a gente tava discutindo, justamente, sobre se é empréstimo, se é influência, se é o quê. Então, na verdade, eu estava pensando aqui que para saber se não é empréstimo da palavra, você só consegue ouvir com clareza quando você vai na casa de reza. Aqui, por exemplo, no momento, estou falando de Guarani para Guarani, né? Cada aldeia tem suas formas próprias. Então, tô dizendo que aí você vai escutar as palavras que, realmente, talvez você nunca ouviu falar. (...) E aí, é importante, no caso de Guarani, que cada palavra parece que tem uma explicação de trás disso, né? Então, não é como um português que, por exemplo: árvore, é o quê para o português? Ou para mim? No caso, estou escutando a palavra árvore. De onde que vem a palavra árvore? Então, no caso de Guarani, árvore já vem de uma palavra composta, né? Composição de várias outras palavras, que significa que essa [árvore] vai virar novamente terra, né? Então, a árvore, por exemplo, ela morre, né? Ela se decompõe e fica fazendo parte da terra, né? Então esse, por exemplo, só

⁵¹ UNIRIO; UFF; UFRJ; UFRRJ; UERJ; UENF, UESO e CEFET.

viajando aqui, porque essas palavras de onde que vem, é importante você entender. No caso das crianças, também precisa entender de onde vem essa palavra, porque não é uma palavra que existe porque alguém inventou. Então, as palavras sempre têm um significado. (Professorx “D”, Narrativa oral transcrita, 2021)

Deste modo, a narrativa faz referência aos complexos recursos morfológicos de composição, derivação e nominalização usados pelos Guarani que podem ser empregados simultaneamente na formação dos novos nomes (neologismos), assim como a inserção de neologismos semânticos, isto é, a criação neológica decorrente de ressignificação de itens lexicais já existentes. (DOURADO; PRAÇA, 2016).

No Módulo II do Curso de Extensão, em 2021, o Prof. Algemiro da Silva Karai Mirim ministrou uma das aulas com a linguista Marci Fileti (UFRJ) sobre o tema: “Empréstimos e Neologismos no Guarani Mbya”, onde os/as docentes fizeram um levantamento de alguns neologismos da Língua, como a palavra *ta’ngaa*, muito utilizada pelo audiovisual mbya. Essa palavra pode ser traduzida como desenho, imagem de pessoa e já fazia parte do léxico da língua, mas que agora também é uma tradução para a palavra fotografia. Passa a ser um neologismo, pois adquire outro sentido. Este é o tema de pesquisa de Mestrado do professor Algemiro ⁵² que representa uma nova geração de professores Guarani Mbya que buscam se aperfeiçoar nos estudos linguísticos de sua própria língua.

Nesse sentido, D’Angelis (2020) ainda acrescenta,

O fato novo da presença crescente de acadêmicos indígenas em programas de pós-graduação de Linguística, Linguística Aplicada e Antropologia pode ser um estímulo ao diálogo interdisciplinar no âmbito dos programas, gerando, por exemplo, disciplinas compartilhadas entre as citadas áreas, ou entre algumas delas e a Pedagogia, ou entre elas e a Geografia etc. Já é comum ouvir-se dizer dos benefícios, para a Universidade, advindos da presença (crescente) de discentes indígenas. Já é tempo de que tais benefícios se materializem em iniciativas que revelem reais mudanças no ensino superior e na pesquisa decorrentes da convivência acadêmica com intelectuais indígenas. (D’ANGELIS, 2020, p. 213)

Durante as reuniões de planejamento, nos encontros da Formação ou até mesmo no Grupo de Pesquisa, refletimos sobre o papel da universidade nos espaços formativos para docentes indígenas. Há um enorme desafio pela frente, como nas questões apontadas por D’Angelis (2020), citadas acima.

Segundo Lopez e Prada (2009), a interculturalidade traz desafios para a universidade, principalmente quando se reconhece as suas limitações enquanto uma instituição singular de construção epistemológica e social de caráter conservador e colonialista. A multiculturalidade

⁵² Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas cursando no PROFLIND da UFRJ sob a orientação de Marci Fileti (UFRJ) e Domingos Nobre (IEAR/UFF).

latino-americana impõe que a universidade se transforme, ressignifique sua noção de educação e a forma de interagir com seus sujeitos oriundos de diferentes culturas e tradições epistemológicas. Deve romper com a assimetria atual para ser efetivamente intercultural, para então, superar sua tradição excludente, de discriminação e marginalização dos conhecimentos e saberes indígenas nos currículos do ensino superior, fazendo uma revisão crítica e descolonizadora do conhecimento.

Portanto, entendemos que os povos indígenas não precisam ir de encontro à universidade e sim a universidade ir de encontro aos povos indígenas, garantindo não só o acesso, mas sua permanência. Segundo Nobre (2020), a universidade, como uma experiência educativa escolarizada tem uma limitação estrutural, uma vez que é oriunda da cultura não indígena e, portanto, as culturas não estão em situação de igualdade. Essa transformação, logo, impõe que o ensino seja efetivamente intercultural: *“a universidade não pode ser laboratório da branquitude privilegiada.”* (NOVAMÉRICA, 2021)⁵³.

Ao refletirmos sobre os desafios e possibilidades do ensino de Língua Guarani na escola nos esbarramos em questões exclusivas da prática pedagógica, que seriam características docentes em contexto bilíngue, e por isso, também esbarramos em questões exclusivas da Língua Guarani. Ambas as questões se complementam e se retroagem.

Sobre a Língua Guarani na escola, gostaríamos de destacar que ela está se modificando, seja pelo desaparecimento de elementos da cultura, por neologismos construídos pelas novas gerações para nominar coisas novas surgidas no mundo ou por empréstimos tomados de outras línguas e os/as docentes indígenas precisam estar atentos a isso.

(...) quando você fala da modificação, eu tô entendendo o que é a fala das expressões Guarani (...) a língua também não é estática, vai se modificando ou (...) criando novas palavras (...). E, obviamente, a língua Guarani vai modificando de forma mais adequada que seja. Agora, influenciando ou trocar línguas, no sentido de querer falar só em Português, aí sim, acho que é provável que problemas virão na frente, posteriormente, vai ser perdendo (...) Não sei porque o pessoal sabe que existe em Guarani, mas vamos simplificar assim aquela expressão que a gente usa né? Língua majoritária! Significa que é a língua mais forte, até mais bonita, entre aspas, e muitas vezes achamos que falamos bem, queremos falar bem português. (Professorx “C”, Narrativa oral transcrita, 2021)

Segundo Costa e Brandão (2019), as mudanças linguísticas se relacionam com as transformações históricas e políticas e, nesse sentido, as línguas estão em constante mudança e renovação, pois, é através do léxico que novas palavras surgem, fazendo parte da cultura de

⁵³ Depoimento oral de Ronaldo dos Santos através da *live* “Proteger a Vida e Construir Saberes: Comunidades Tradicionais e Cuidado do Planeta”, realizado pelo canal “Novamérica”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p8_V_8jAsFI. Acessado em: 16 jun. 2021.

um povo, que cria ou ressignifica novos termos a todo momento. Uma forma de entender a cultura de um povo é conhecendo sua língua.

O contato entre culturas é um dos principais fatores responsáveis pelas mudanças que ocorrem nas línguas, seja a nível estrutural ou lexical. Essas mudanças são ocasionadas pela influência que uma língua majoritária exerce sobre uma minoritária. De uma forma geral, a língua Portuguesa vem exercendo uma grande influência sobre o léxico das línguas indígenas. Isso porque surgem novas palavras para designar, por exemplo, objetos (sapato, óculos, celular, televisão etc.), como também, itens lexicais que fazem referência a profissões, a atividades econômicas, processos de compra e venda etc., que até então não faziam parte do domínio vocabular desses povos. (COSTA; BRANDÃO, 2019, p. 67)

Segundo as autoras, os empréstimos linguísticos têm sido usados com maior frequência, o que é preocupante, uma vez que a Língua Portuguesa vai se chegando de forma passiva. Nesse sentido, nos programas de revitalização linguística, em comunidades bilíngues lidando com processos de desvalorização da língua indígena, demandam de ações que contribuam para seu fortalecimento e modernização, uma vez que, no cotidiano da aldeia, as novas dinâmicas sociais fazem com que os jovens usem cada vez mais o português, seja por influência das músicas, televisão ou pela internet. Tais estratégias de modernização podem ser propostas e realizadas nas escolas instaladas nas aldeias (IVO, 2019).

Então, eu acho que devido a influência, eu acho que essa parte de falar em português, saber falar em português, é obviamente em toda parte do Brasil, todas aldeias vai acontecer e acontece, infelizmente. Devido essa aproximação da língua portuguesa que é majoritária. E, mesmo assim, eu tô falando aqui na nossa aldeia. (...) Fala através da mídia, celulares, em joguinho. Inclusive em outras língua, né? Infelizmente ou felizmente, inglês, né? Às vezes jovem usa mas nem sabe direito o que que é. Mas usa mesmo, fala né? Todo mundo fala, minha irmã (...) ela não sabe ler nada, nadinha. Mas hoje fala alguma parte em português, já também usa em português. Então é, acredito que, (...) a língua está viva aqui na aldeia, digamos assim que tá viva. Mas só que tem alguma parte que eu vejo assim, que por falta de alguma coisa, eu acho que no começo eu falei sobre isso, né? Que a fala do mais antigo, nomenclatura mais antiga, por exemplo, nomes de objetos, a gente não tá usando mais, devido desaparecimento de algumas coisas, até da natureza, né? Lembro que naquela época, no tempo que a gente estudava lá na no Médio [ensino], a gente falou muito sobre isso também né, que desaparece alguma coisa, a fala desaparece, na expressão da especialista: 'daqui a pouco vai virar a língua morta', mas só que devido a falta de alguma coisa, pesca, por exemplo, não existe mais, por algum motivo. Não tem alguma frutas, se não existe, como é que vai chamar aqui na aldeia? Que antigamente chamava: 'embé', por exemplo. É um tipo de fruto Guarani, usava muito dentro da casa de reza, para acompanhar batismo era um embé. Ninguém usa mais o embé, não é nada, porque não existe mesmo, não existe mais. Alguns velho lembra algo, mais velho ainda lembra de uma embé, mas só que daqui a pouco o falante de embé vai desaparecer. (Professorx "C", Narrativa oral transcrita, 2021).

Ao levantar diversos casos de empréstimos linguísticos e de neologismos construídos pelos falantes dessa língua, os/as docentes indígenas, pesquisaram a origem das palavras, sua etimologia, a estrutura morfológica do neologismo construído, num exercício coletivo de pesquisa linguística da própria língua. Percebe-se daí que, embora o português esteja cada vez

mais presente nas aldeias, há um movimento das comunidades indígenas em criarem neologismos, dentro da própria Língua Guarani, atribuindo novos significados, que variam de acordo com as regiões, e que os espaços formativos são privilegiados para essas trocas de estudo e pesquisa com os/as docentes indígenas.

Mais uma vez reforçamos a importância do diálogo interdisciplinar, dado o cenário sociolinguístico assimétrico e a não condição de reciprocidade em que a língua e a cultura indígena se mantêm em permanente conflito com a língua e cultura majoritária. Segundo Nobre (2021b), o exercício do *bilinguismo de manutenção ou de resistência* é um enorme desafio linguístico, pedagógico e antropológico no ensino escolar e nos espaços formativos.

Esse desafio nos traz uma outra reflexão, também falada e pensada por nós nas reuniões de planejamento e avaliação dos encontros de formação, como educadores e educadoras, partilhando do processo formativo, pois, na formação com docentes indígenas, nos formamos também, nos perguntamos: qual é o nosso limite ao trabalhar conceitos da ciência *jurua* e pedir para que os professores/as indígenas os relacionem com os conceitos da cultura guarani? Porque, nesse caso, estamos tomando a cultura não indígena como ponto de partida. Quais são nossos limites levando em conta, principalmente no meio remoto (formação via plataforma *Meet*), num curso com carga horária estabelecida? Como aprofundar os conceitos e não os tratar com superficialidade?

Um dos nossos limites é a complexidade da Língua Guarani Mbya que acabamos de falar. Seu processo de construção de palavras é diferente da Língua Portuguesa. A nossa também frágil formação e conhecimento em línguas indígenas é um dos limites do nosso trabalho. Isso implica na produção de materiais didáticos e textos científicos em língua indígena e uma literatura indígena latino-americana. Implica também na presença dos *Xeramõi* em nossos cursos na universidade, para pensarmos, de fato, epistemologias para além de uma ciência branca europeia.

Outro limite é o tempo. O nosso tempo, nesse caso, está contra nós. Principalmente, durante um encontro remoto, através das telas. O tempo está contra nós porque buscar entender essa complexidade requer estudo, calma, não compatível com as demandas que temos no nosso dia a dia e tudo aquilo que precisamos dar conta. Um curso com a duração de quatro horas quinzenais não é suficiente para que ultrapassemos todos esses nossos limites, e ler todos os livros do mundo também não. Estes saberes não estão na academia. Todavia, não podemos ignorar o que já foi produzido. Há muitos materiais disponíveis, frutos de trabalhos

sérios e comprometidos com as comunidades indígenas que podem nos ajudar a compreender e trabalhar estes conceitos fortalecendo a língua e a cultura Guarani.

A complexidade da língua implica na nossa falta de conhecimento sobre as epistemologias indígenas, que também está ligada ao fato de que as línguas indígenas precisam ocupar cada vez mais espaços privilegiados, como por exemplo, dos textos científicos, acadêmicos. Afinal, os/as docentes indígenas estão se formando para atuarem em escolas indígenas.

Os professores, em geral, demandam por textos escritos na própria língua para subsidiar o estudo dessas línguas, em especial no Ensino Médio. Discute-se a necessidade de produção de uma literatura indígena própria, cujos textos, possam servir de bons modelos de leitura para o ensino da língua indígena, assim como usamos a literatura ocidental, nas aulas de língua portuguesa, espanhola, inglesa etc. no ensino médio não indígena. (NOBRE, 2021, p. 138)

Segundo Nobre (2021), se faz necessário discutir o espaço que a Literatura ocupa na área das linguagens, mas além disso, ou, anterior a isso, cabe nos perguntarmos: o que é literatura indígena? O autor, baseado em D'Angelis (2009), nos apresenta dois eixos de tensão que são permanentes na produção de uma literatura escrita. O primeiro: o conflito entre a oralidade e a escrita; e o segundo: o conflito entre o desejo da autonomia frente a existência dos modelos de escrita de tradição europeia. Ao mesmo tempo que se tensionam, são dialéticos e, ao mesmo tempo, geram as tradições escritas.

D'Angelis (2019), ao se perguntar se há futuro para as línguas indígenas no Brasil, aponta para a criação de uma literatura indígena própria como uma das condições para que as línguas indígenas continuem vivas:

Não estou me referindo aqui, aos escritores indígenas que escrevem e publicam em português para o mercado editorial brasileiro, cujo público são, fundamentalmente, os não-índios. Esses autores têm importância e um papel relevante na construção de uma imagem positiva dos povos indígenas e suas culturas no conjunto da sociedade brasileira, mas suas obras não contribuem ao fortalecimento ou à sobrevivência das línguas indígenas. Refiro-me ao desenvolvimento de uma língua indígena em variados gêneros textuais, e mesmo, ao possível surgimento de novos gêneros, sequer experimentados na língua oficial do país. Refiro-me, pois, ao enriquecimento da língua indígena pela exploração de potencialidades dela nunca antes experimentadas. (D'ANGELIS, 2019, p.24)

Portanto, segundo Knapp (2016), ao falar da Língua Guarani Kaiowá, e nesse caso podemos observar o mesmo movimento acontecer na Língua Guarani Mbya, a Língua Portuguesa tem ocupado cada vez mais espaços dentro da aldeia, inclusive através dos jovens enquanto a língua indígena tem avançado muito lentamente na sua modalidade escrita. Segundo o autor, os poucos materiais escritos na língua indígena são de uso escolar, para a

alfabetização, e, desse modo, não há leitores em língua minoritária, já que não há uma literatura substancial em Língua Guarani. Nesse sentido, se faz cada vez mais necessário, nos espaços de formação docente, o debate sobre a produção de materiais específicos e voltados para a Língua Guarani, de características linguísticas próprias, para leitores indígenas.

Foram levantadas também, lá atrás, questões para pensarmos o processo de ensino da leitura e escrita nas escolas indígenas: *Qual a concepção de alfabetização que os e as docentes indígenas têm? O que os e as docentes dizem sobre o processo de alfabetização das crianças?* Creio que todo o trabalho com os professores Guarani Mbya na Formação e suas narrativas aqui tematizadas trouxeram algumas pistas conceituais que nos apontam também para novas direções:

- a) Os professores e professoras Guarani apresentam ainda uma influência dos seus processos de alfabetização, quando alfabetizados em Português, por um professor *jurua* e só mais tarde conheceram a Língua Guarani em sua modalidade escrita. Embora os/as docentes compartilhem da concepção de que o ensino de Língua Guarani deva dialogar com o cotidiano da aldeia, fortalecer a língua e/ou, registrar a cultura, no sentido de memorizá-la, na prática, encontram desafios, pois, sua referência de alfabetização, quando são alfabetizados por *jurua*, se distancia dessa concepção, focando em atividades estruturais, de gramática. Como por exemplo, a apresentação das famílias silábicas, ainda que sejam apresentadas com palavras em Guarani Mbya, do cotidiano das crianças, faz parte de uma tendência pedagógica tradicional. Portanto, os/as docentes esbarram em outras questões, como a falta de produção de material didático, sejam eles de uma concepção pedagógica que entenda a língua como um código, ou como um produto sócio-histórico.
- b) Quando se debruçaram até hoje para produzir material didático de Alfabetização, produziram Cartilhas de viés tradicional, mesmo com assessoria linguística. Isso reflete uma concepção tradicional de alfabetização ainda predominante. A maioria das cartilhas elaboradas no CIEGKKR, abordam o ensino de língua partindo de palavras, sílabas, ou pequenos textos. São produzidas por docentes indígenas e são específicas, escritas em Guarani Mbya, ainda que tenham os exercícios em Língua Portuguesa como referência. Isso aponta para a importância de uma literatura Mbya. Os espaços formativos como o Magistério Indígena e/ou a formação continuada, são privilegiados para essa reflexão e produção de material.

- c) As narrativas também apresentam algumas questões relacionadas à falta de normatização ortográfica da variedade Mbya do Guarani, o que traz, segundo eles/elas, algumas dificuldades no processo de alfabetização. A Língua Guarani Mbya é falada no sul e sudeste do Brasil e por várias regiões da América Latina, distribuídas entre Bolívia, Paraguai e Argentina. Isso traz algumas implicações: no sentido de que algumas aldeias, dependendo da região, escrevem de maneira diferente, alguns fonemas são representados por grafemas diferentes, como também, apresentam neologismos diferentes. Os/as docentes Guarani viajam muito, alguns foram alfabetizados em uma aldeia e hoje dão aula em outra. Os materiais didáticos já produzidos também registram esse desafio, pois, são escritos de maneiras diferentes. Segundo os/as docentes essas implicações se tornam desafios durante o processo de ensino da língua, por isso, precisam sempre estar se atualizando, pesquisando...
- d) Consideram a pesquisa e o estudo da língua Guarani uma necessidade para o trabalho de alfabetização, pois a língua está sempre se modificando. Há uma grande influência da Língua Portuguesa nas aldeias e se os/as docentes não estiverem em contato, pesquisando, com a comunidade, com os mais velhos, algumas características complexas da língua vão se perdendo, ao mesmo tempo que a Língua Portuguesa vai se chegando, através de palavras novas que ainda não foram traduzidas para a Língua Guarani, portanto, são faladas na língua majoritária. É fundamental também para a produção de uma literatura Guarani Mbya, que surjam outros modelos de escrita.
- e) Entendem que devem alfabetizar primeiro em Guarani, pois, compreendem que a escola deve fortalecer a língua e a cultura, uma vez que nós só nos alfabetizamos uma vez na vida. Nesse sentido, o papel da escola é garantir que as futuras gerações também falem a língua indígena. Vimos que a decisão de alfabetizar na língua materna é uma decisão de projeto de futuro da comunidade. Entretanto, nem todas as aldeias têm a mesma perspectiva. No Rio de Janeiro, há diferentes concepções de ensino da Língua Guarani na escola; em Sapukai, defende-se que tenham docentes indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que a alfabetização seja na língua materna. Em Parati Mirim, Araponga e Rio Pequeno, há espaço para que docentes *jurua* estejam presentes em sala de aula desde a alfabetização. Em Maricá, docentes indígenas e *jurua* dividem a sala de aula.
- f) Compreendem e aceitam que a alfabetização deve tratar de temas de sua vida cotidiana da Aldeia, portanto, defendem uma Alfabetização contextualizada na sua cultura

Guarani Mbya, pois, como dito anteriormente, entendem que o papel da escola é fortalecer a Língua Guarani, preservar a identidade, para que as futuras gerações falem a língua materna. Estas características fazem parte de um projeto de futuro de uma sociedade indígena, como o caminho para a conquista de uma verdadeira autonomia. Nesse sentido, valorizam a presença do/da docente indígena e sala de aula, destacando a importância da pesquisa e do estudo.

- g) Lutam para elaborar material didático de Alfabetização em sua língua materna. As escolas indígenas, muitas vezes, recebem materiais didáticos que fogem da realidade linguística e cultural dos estudantes. De fato, há um crescimento na produção de materiais didáticos produzidos para atender as demandas das escolas indígenas, entretanto, há a necessidade de discutir a qualidade destes materiais. O material didático é um importante meio de valorização da língua indígena, pois é considerado um lugar de prestígio. Nesse sentido, sua produção deve ter a participação dos/das docentes, estudantes e linguistas e deve se estender aos demais gêneros literários. Os materiais cumprem o papel de suporte de elaboração de atividades para os/as docentes no ensino da língua e sua falta se torna mais um desafio da prática docente.
- h) Respeitam bastante os processos de aprendizagem próprios de cada criança, quando não padronizam o ensino e esperam o tempo de cada um, devido ao respeito com a infância, pois a consideram sagrada. A escola é mais um espaço formativo para a criança, que tem sua liberdade pois aprendem também no dia a dia com a comunidade, observando e escutando os mais velhos.

Vemos que há muitos desafios a serem superados, as narrativas aqui registradas demonstram que há muito o que ser feito e vejo isso com alegria. Iniciamos a pesquisa com muitas certezas, mas no caminho descobrimos a importância das perguntas. Construimos, desconstruimos, estudamos, pesquisamos coletivamente. Mudamos tudo no meio do percurso por causa de uma pandemia que ainda tanto nos assombra. Descobrimos brechas.

Apostamos na formação dos/das docentes indígenas como o caminho a ser trilhado para uma sociedade ~~mais~~ justa e ~~menos desigual~~ igualitária para que as crianças indígenas possam viver em um mundo com mais oportunidades. *Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos* (KRENAK, 2019, p. 14).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 8 pgs., out. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 01 set. 2020.
- ANGRA DOS REIS. **Boletim Epidemiológico.** Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, Superintendência de Comunicação. Disponível em: http://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=61276&indexsigla=imp. Acesso em: 12 mai. 2021.
- ANGOTTI, José A. **Fragmentos e totalidades no conhecimento científico e no ensino de ciências.** 1991. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências/Física) – Instituto de Física, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- ARA RETE, Sandra Benites. **Nhe’ê, reko porã rã:** nhemboea oexakarê. 2015. Trabalho de Conclusão (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) - Departamento de História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Por que querem e por que não querem escola os Guarani? **Tellus**, Campo Grande: UCDB, ano 4, n.7. out. 2004
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar nas aldeias Kaingang e Guarani indianizando a escola? *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 31. 2008. Caxambu. **Anais.** Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3944-int.pdf> Acesso em: 20 set. 2019
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **NHEMBO’É:** Enquanto o encanto permanece: processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BORGES, Paulo Humberto Porto. Sonhos e nomes: as crianças Guarani. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 22, n. 56, p. 53-62, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 dez. 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Popular e o CEAAL na linha do tempo: memórias e reflexões de um educador dos anos sessenta. **La Piragua: Revista Larinoamericana y Caribeña de Educación Popular**, n. 44, Noviembre, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2020

BRASIL. Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, p. 23, 28 mai. 2009. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 0.026, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília: **Diário Oficial da União**, p. 2487, 05 fev. 1991. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 set. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 14/1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Ministério da Educação. 14 set. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf Acesso em: 22 set. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para educação escolar indígena. Brasília: **Diário Oficial da União**, p. 18, 15 ju. 2012. Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 22 set. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 05/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para educação escolar indígena na educação básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, p.7, 22 jun. 2012. Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2020

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

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1 p. 15-40, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2021. ISSN 0102-4698. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1994

CHIODI, Francesco. Los problemas de la Educación Bilingüe Intercultural en el Área de Lenguaje. In: KÜPER, Wolfgang: **Pedagogia Intercultural Bilingüe**: Fundamentos de la Educacion Bilingue. Quito: Abya-Yala, 1993, p. 173-205.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história em pesquisa qualitativa. 2ª ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

COSTA, Izaira de Oliveira; BRANDÃO, Ana Paula Barros. Neologismo em Paresi-Haliti. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas**. Macapá, v. 2, n. 2, p. 64-77, jul./dez. 2019

D'ANGELIS, Wilmar. **Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?** Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

D'ANGELIS, Wilmar. Recuperar, ressuscitar, adotar ou inventar? Povos indígenas em busca de (alg)uma língua. *In*: X CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGIA SOCIAL, nov. 2011. Buenos Aires. **Anais**. Buenos Aires, Argentina, 2011.

D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando Sonhos**: A Educação Escolar Indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendaju, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. Revitalização linguística: o que aprendemos. *In*: D'ANGELIS, Wilmar. **Revitalização de línguas indígenas**: o que é? como fazemos. 1 ed. Campinas, São Paulo: Editora Curt Nimuendajú, 2019, v. 1, p. 169-183.

D'ANGELIS, Wilmar. Línguas indígenas no Brasil: quantas eram, quantas são, quantas serão? **Revitalização de línguas indígenas**: o que é? como fazemos. 1 ed. Campinas, São Paulo: Editora Curt Nimuendajú, 2019, v. 1, p. 13-27.

D'ANGELIS, Wilmar. O papel das Universidades Públicas. *In*: Wilmar R. D'Angelis; Domingos B. Nobre. (Org.). **Experiências brasileiras em revitalização de línguas indígenas**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Editora Curt Nimuendajú, 2020, v. 1, p. 203-213.

DOOLEY, Robert. **Léxico Guaraní, dialeto Mbyá**: com informações úteis para o ensino médio, a aprendizagem e a pesquisa linguística. Porto Velho: Summer Institute of Linguistics, 2013.

DOURADO, K.; PRAÇA, W. N. Os Æpyãwa (Tapirapé), os neologismos e a escola indígena: políticas linguísticas em resposta ao etnocídio. **Revista Letra Capital**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–22, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8598>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, abr. 2007.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Divina abundância: fome, miséria e a Terra-Sem-Mal de crianças Guaraní. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes; NUNES, Angela (Org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. p. 150-167.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. v.6. São Paulo: Cortez. 2017 Edição do Kindle.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 119-141.

IVO, Ivana. Revitalização de Línguas Indígenas: do que estamos falando? *In*: D'ANGELIS, Wilmar. **Revitalização de línguas indígenas**: o que é? como fazemos. 1 ed. Campinas, São Paulo: Editora Curt Nimuendajú, 2019, v. 1, p. 43-63.

KARAI MIRIM, Algemiro da Silva. **Mboapy nhanderuvixa tenondé guá'i oexara'ú va'é kuery Tekoa Sapukai py guá**: kaxo yma guare, nhe'ê ngatu, nhembojera. 2013. Trabalho de Conclusão (Graduação em Licenciatura do Campo) - Licenciatura do Campo (LEC/URRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KNAPP, Cássio. **O Ensino Bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul**. 2016. 423f. Tese (Doutorado em História) – Programa Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

LIMA, Camila Machado de. **“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”**: por uma formação docente infantil e denegrada. 2020. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

LÓPEZ, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal. *In*: LÓPEZ, Luis Enrique (Org.) **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas**. Bolívia: Plural editores, 2009. p. 129-218. ISBN: 978-99954-1-248-7.

LÓPEZ, Luis Enrique; PRADA, Fernando. Educación superior y descentramiento epistemológico. *In*: LÓPEZ, Luis Enrique (Org.) **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas**. Bolívia: Plural editores, 2009. p. 427-451. ISBN: 978-99954-1-248-7.

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

- MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979
- MELIÁ, Bartomeu. Bilinguismo e escrita. *In*: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1997.
- MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. *In*: WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. 1 ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006.
- MIRANDA, Carolina. **O bilinguismo no processo de escolarização do 6º ao 9º ano Guarani Mbya**: um estudo de caso no Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda. 2016. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Educação de Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense, Angra dos Reis, 2016.
- MIRANDA, Carolina; VECCHIA, Anna Beatriz. A Produção de Material Didático em Audiovisual para Educação Escolar Indígena Guarani Mbya. **Revista Labor**, v. 2, n. 21. p. 24-33, 20 abr. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/41023/100328> DOI: 10.29148/labor.v2i21.41023. Acesso em: 23 jul. 2020
- MORIN, Edgar. A epistemologia da complexidade. *In*: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MOYA, Ruth. La interculturalidad para todos en América Latina. *In*: LÓPEZ, Luis Enrique (Org.) **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas**. Bolívia: Plural editores, 2009. p. 21-56. ISBN: 978-99954-1-248-7.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antonio J.; AGULERA, Antonio. Endender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. 2006. Caxambu. **Anais**. Caxambu, 2006. Disponível em: < [http://29reuniao .anped.org.br /trabalhos/trabalho/GT07-2355--Int.pdf](http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2355--Int.pdf)> Acesso em: 02 dez. 2020.
- NOBRE, Domingos. Infância Indígena Guarani Mbya, *In*: VASCONCELLOS, Vera.; SARMENTO, Manuel J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.
- NOBRE, Domingos. Escolarização guarani mbya no Rio de Janeiro: articulando ensino, pesquisa e extensão entre universidade e escola indígena. *In*: REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUL, 11. 2015 Montevideu. **Anais**. Montevideu, Uruguai, 2015a.
- NOBRE, Domingos. Aula de Alfabetização: O que ela nos diz sobre concepções e o que fazemos dela na formação. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. Rio de Janeiro: Unigranrio. v.5 n.2. mai/ago 2015b.
- NOBRE, Domingos. **Entre a escola e a casa de reza**: Infância, cultura e linguagem na formação de professores indígenas guarani. Rio de Janeiro: Eduff, 2016a.

NOBRE, Domingos, (Org.) **Proposta Curricular do Fundamental II em Educação do Campo das Escolas Caiçaras da Praia do Sono e Pousa da Cajaíba**. Escola Municipal Martim de Sá e Escola Municipal Cajaíba. Paraty, 2016b.

NOBRE, Domingos (Org.). **Proposta Curricular do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena**. Colégio Estadual Guarani Karai Kuery Renda, Angra dos Reis, 2018.

NOBRE, Domingos (Org.). **Currículos Diferenciados das Escolas Indígenas, Caiçaras e Quilombolas: Política e Metodologia**. Niterói: Gráfica da Universidade Federal Fluminense, 2019a. ISBN: 978-65-00-07327-0

NOBRE, Domingos. Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena em Tempos de Territórios Etnoeducacionais: O Caso Sateré-Mawé. In: COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da; FRANCO NETO, João Veridiano. (org.). **Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Memória**. Araraquara: Letraria, 2019b.

NOBRE, Domingos. O ensino de línguas no Magistério Indígena Guarani do Rio de Janeiro. *In*: NOBRE, Domingos. **Relatório de Pós Doutorado**. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019c.

NOBRE, Domingos (Org.) **Relatórios do Curso de Formação do Programa de Formação Continuada de Professores do 1º ao 5º Ano Guarani**. Colégio Estadual Indígena Guarani Karai Kuery Renda, 2019d.

NOBRE, Domingos, (Org.) **Proposta Curricular do Fundamental I em Educação Indígena** Colégio Estadual Guarani Karai Kuery Renda. Angra dos Reis, 2019e.

NOBRE, Domingos; VECCHIA, Anna Beatriz. Magistério Indígena Guarani Mbya no Rio de Janeiro: uma perspectiva decolonial de educação diferenciada. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 599-622, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/38928>. ISSN: 2359-6856. DOI: 10.12957/riae.2018.38928. Acesso em: 1 jun. 2020.

NOBRE, Domingos; VECCHIA, Anna Beatriz; MIRANDA, Carolina. Ensino de história na educação escolar indígena e seus conceitos integradores. **Transversos**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 151-176, 2020. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2020.49768. Acesso em: 25 jun. 2020

NOBRE, Domingos. Cursos de Magistério e fortalecimento de línguas indígenas: É Possível? *In*: D'ANGELIS, Wilmar; NOBRE, Domingos (Orgs.). **Experiências Brasileiras em Revitalização de Línguas Indígenas**. 1ed. Campinas: Curt Nimuendaju, 2020, v. 1, p. 125-144.

NOBRE, Domingos (Org.). **Programa Escolas do Território**. SIGPROJ - UFF, 2021a.

NOBRE, Domingos. **Língua Materna Indígena no Ensino Médio**, 2021b (inédito).

NOVAMÉRICA. **Proteger a Vida e Construir Saberes: Comunidades Tradicionais e Cuidado do Planeta**. Youtube, 16 jun. 2021. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=p8_V_8jAsFI&ab_channel=Novamerica. Acesso em: 16 jun. 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Angela M. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes; NUNES, Angela (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 236-277.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales: un manual**. 1. ed. 2003. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Conven%C3%A7%C3%A3o_OIT_sobre_Povos_Ind%C3%ADgenas_e_Tribais_em_pa%C3%ADses_independentes_n%C2%BA._169 Acesso em: 20 jul. 2020

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. **A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2007. 446p.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Abya Yala. **Povos originários de nuestra américa**, 2009. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala> Acesso em: 12 jan. 2021

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, Angra dos Reis, 1998.

REPETTO, Maxim; SILVA, Lucilene Julia da. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil. **Tellus**, n. 30, p. 39-60, jan./jun. 2016

RIBEIRO, Tiago. **Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no fórum de alfabetização, leitura e escrita da UNIRIO**. 2019. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019

RICHIT, Adriana. Implicações da Teoria de Vygotsky aos Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento em Ambientes Mediados pelo Computador. **Revista Perspectiva**, v.28, n.103, p.21-32. set. 2004. ISSN: 0101-2908

RIO DE JANEIRO. **Decreto Nº 33.033/03**. Cria a categoria de escola indígena no âmbito da educação básica, no sistema estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 22 abr. 2003. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/140395/decreto-33033-03>. Acesso em: 22 set. 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 5227/15**. Autoriza a unidade escolar indígena (...). Rio de Janeiro, 06 mar. 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/87662954/doerj-poder-executivo-11-03-2015-pg-20>. Acesso em: 22 set. 2020.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen. Velhas perguntas, atuais questões: inquietudes e convites para pensar a formação da professora alfabetizadora. **Atos de pesquisa em educação**, v. 9, n.1, p. 259-282 jan./abr. 2014.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen; VENÂNCIO, Ana Paula. Alfabetização, currículo e formação com as crianças: reflexões a partir do cotidiano da escola. **Teias**, v. 18, n. 50, p. 69-87 jul./set. 2017.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen. Conversa, partilha e formação docente: o fórum de alfabetização, leitura e escrita (FALE). **Revista da FAEDEB**, v. 29, n. 59, p. 203-218 jan./mar. 2020.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: EPU Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes; NUNES, Angela (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 37-63.

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes; NUNES, Angela (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVEIRA, Vera Lúcia Pizzotti da. **A escola Kyringue Aranduá: a educação escolar como alicerce de afirmação da identidade étnica**. 2017. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução de Roberto G. Barbosa, Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2017. Edição do Kindle.

SOUZA, Pedro Ribeiro de. **A educação diferenciada enquanto política pública no estado do Rio de Janeiro (os casos caiçara e indígena de Angra dos Reis e Paraty)**. 2020. Trabalho de Conclusão (Graduação em Políticas Públicas) – Instituto de Educação de Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense, Angra dos Reis, 2020.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael. Os ventos do norte não movem moinhos... *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 143-162.

TRINDADE, Azoilda. Em busca da cidadania plena. *In*: **A cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

TRINDADE, Azoilda. Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças. **Revista Fórum de Identidades**. Ano II, v. 3, n. 3, jan. – jun. 2008 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/09/46.pdf> Acesso em: 22 set. 2020

TRINDADE, Azoilda (Org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV Escola /MEC, 2013.

TUBINO, Fidel. **Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico**. 2004. Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: GÓMEZ, Santiago Castro; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. 308 p. ISBN: 978-958-665-096-0.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

ZEPHIRO, Katia Antunes. **Processo de construção do currículo para/da educação escolar indígena no Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial**. 2017. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017

ANEXOS:

ANEXO A - Proposta Curricular Ensino de Língua Guarani anos iniciais do Ensino Fundamental (1º Ciclo)

ENSINO FUNDAMENTAL I (1º ao 5º Ano)						
1º Ciclo (1º, 2º e 3º Ano)	Módulo I (1º Semestre)	Módulo II (2º Semestre)	Módulo III (3º Semestre)	Módulo IV (4º Semestre)	Módulo V (5º Semestre)	Módulo VI (6º Semestre)
1-Oralidade	1.1- Contação de Histórias 1.2- Brincadeiras tradicionais (Mbaravixa; Parlandas;)	1.1- Contação de Histórias 1.2- Brincadeiras tradicionais (Mbaravixa; Parlandas;)	1.1- Contação de Histórias 1.2- Brincadeiras tradicionais (Mbaravixa; Parlandas;)	1.1- Roda de Conversa 1.2- Contação de Histórias	1.1- Roda de Conversa 1.2- Contação de Histórias	1.1- Roda de Conversa 1.2- Contação de Histórias
2- Leitura	2.1- Leitura Pré-Silábica de textos de domínio oral 2.2- Leitura de Histórias 2.3- Organização social da Leitura e Escrita	2.1- Leitura Pré-Silábica de textos de domínio oral 2.2- Leitura de Histórias 2.3- Organização social da Leitura e Escrita	2.1- Leitura de textos de domínio oral 2.2- Leitura de Histórias	2.1- Leitura de textos	2.1- Leitura de textos (coletiva e individual): discurso narrativo	2.1- Leitura de textos (coletiva e individual): discurso narrativo
3-Escrita	3.1- Alfabeto Guarani 3.2- Escrita do nome próprio 3.3- Escrita Pré-Silábica espontânea 3.4- Topologia, classificação e conservação das letras	3.1- Alfabeto Guarani 3.2- Escrita do nome próprio 3.3- Escrita Pré-Silábica espontânea 3.4- Escrita de Rótulos 3.5- Topologia, classificação e conservação das letras	3.1- Jogos e Brincadeiras de Alfabetização 3.2- Reescrita e Registro 3.3- Produção de textos espontâneos: discurso social	3.1- Jogos e Brincadeiras de Alfabetização 3.2- Reescrita e Registro 3.3- Produção de textos espontâneos: discurso social	3.1- Produção de textos espontâneos: discurso narrativo	3.1- Produção de textos espontâneos: discurso narrativo
4- Reflexão Linguística	4.1- Adequação do fluxo da escrita ao fluxo da fala 4.2- Relações Fonema X Grafema 4.3- Análise da estrutura das palavras (do nome próprio, etc.) 4.4- Semelhanças e diferenças na escrita e no som das palavras: Conservação, classificação e topologia	4.1- Adequação do fluxo da escrita ao fluxo da fala 4.2- Relações Fonema X Grafema 4.3- Análise da estrutura das palavras (do nome próprio, etc.) 4.4- Análise da estrutura dos Rótulos 4.5- Semelhanças e diferenças na escrita e no som das palavras: Conservação, classificação e topologia	4.1- Relações Fonema X Grafema 4.2- Segmentação: palavra, frase, parágrafo, texto 4.3- Análise da estrutura da palavra, frase, parágrafo	4.1- Relações Fonema X Grafema 4.2- Segmentação: palavra, frase, parágrafo, texto	4.1- Relações Fonema X Grafema 4.2- Introdução à Classe de palavra: substantivo 4.3- Categorias Gramaticais: Posse, número e grau	4.1- Relações Fonema X Grafema 4.2- Introdução à Classe de palavra: substantivo 4.3- Categorias Gramaticais: Posse, número, grau e tempo;

Fonte: NOBRE, Domingos. Relatório de Estágio Pós Doutoral, 2019c.

ANEXO B - Proposta Curricular Ensino de Língua Guarani anos iniciais do Ensino Fundamental (2º Ciclo)

ENSINO FUNDAMENTAL I (1º ao 5º Ano)				
2º Ciclo (4º e 5º Ano)	Módulo I (1º Semestre)	Módulo II (2º Semestre)	Módulo III (3º Semestre)	Módulo IV (4º Semestre)
1-Oralidade	1- Apresentação de sínteses orais 2- Relatos de experiências	1- Apresentação de sínteses orais 2- Relatos de experiências	1-Seminários temáticos 2-Júri Simulado 3- Jornal falado	1-Seminários temáticos 2-Júri Simulado 3- Jornal falado
2- Leitura	1- Leitura de textos: discurso jornalístico	1- Leitura de textos: discurso pedagógico	1-Leitura de textos: discurso pedagógico	1-Leitura de textos: discurso literário
3-Escrita	1- Produção de textos: discurso jornalístico	1- Produção de textos: discurso pedagógico	1- Produção de textos: discurso pedagógico	1- Produção de textos: discurso literário
4- Reflexão Linguística	4.1- Introdução à Classe de palavra: verbo 4.2- Categorias Gramaticais: Pessoa e negação	4.1- Introdução à Classe de palavra: verbo 4.2- Transitividade do verbo 4.3- Categorias Gramaticais: Tempo, Aspecto (Reduplicação) e Modalidade .	4.1- Introdução à Classe de palavra: adjetivo (Atributivo e predicativo) 4.2- Categorias Gramaticais: Pronomes livres e presos	4.1- Regularidades e Irregularidades da Escrita: Representação gráfica da Nasalidade 4.2- Representação gráfica de palavras átonas e tônicas

Atividades:

1-Oralidade	1.1- Leitura e Contação de Histórias; 1.2- Cânticos 1.3- Trava-Línguas 1.4- Atividades lúdicas orais
2- Leitura	2.1- Leitura e Contação de Histórias 2.2- Leitura Pré-Silábica de textos de domínio oral
3-Escrita	3.1- Apresentação do alfabeto Guarani 3.2- Escrita de nomes próprios de pessoas, marcas de produtos e objetos do cotidiano 3.3- Escrita espontânea

Fonte: NOBRE, Domingos. Relatório de Estágio Pós Doutoral, 2019c.

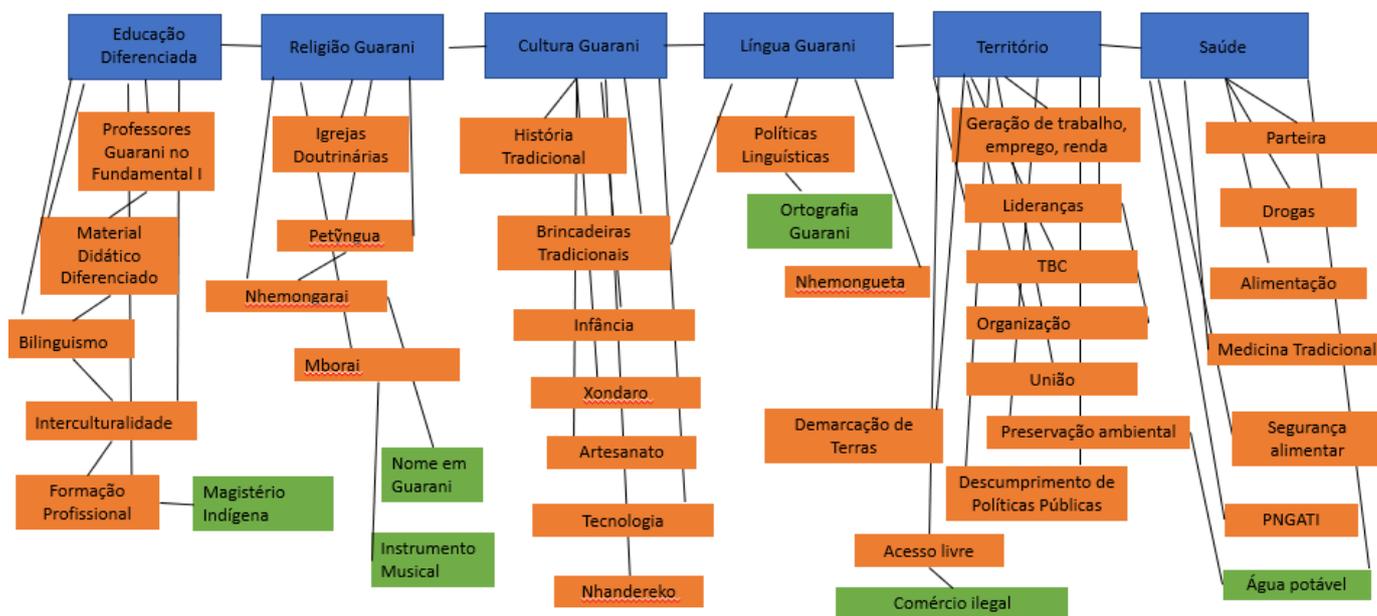
ANEXO C - MATRIZ DE PLANEJAMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS

Projeto: “Mbya Reko” – deflagrado a partir do Vídeo: “ <i>Mbya Ete Reko</i> ”, da Série: Audiovisual e Cultura Guarani Mbya no Magistério Indígena.		
Temas Geradores: Cultura Guarani; Nhandereko		
Objetivos	Metodologia	Avaliação
Ensinar a leitura e a escrita em Guarani Mbya; (Língua Guarani)	<ol style="list-style-type: none"> 1 – Apresentar a brincadeira: “<i>Amandau Kyvy Kyvy ’i</i>” 2 – Explicar as regras da brincadeira: <ol style="list-style-type: none"> a) Cada criança recebe um nome de uma raiz ou fruta b) Uma pessoa pede ao dono da roça para arrancar uma raiz ou fruta c) As crianças na caminhada não podem se soltar d) Ganha quem arrancar o maior número de raízes 3 – Brincar 4 – Escrever as regras no quadro e ler com as crianças 5 – Listar as raízes ou frutas da brincadeira no quadro 6 – As crianças vão ao quadro escrever o nome da raiz ou fruta que receberam na brincadeira 	<ol style="list-style-type: none"> 1 – Perguntar se as crianças brincaram de acordo com a regra 2 – Desenhar as raízes ou frutas na ordem em que foram arrancadas na brincadeira 3 – Pedir para identificarem qual nome pertence a raiz e qual nome pertence a fruta, produzindo duas listas de raízes e frutas 4 – Palavras Cruzadas com os nomes das frutas e das raízes
Trabalhar unidades de medidas (massa) e fração; (Matemática)		
Identificar e pesquisar os tipos de plantas e animais encontrados na Aldeia; (Ciências)	<ol style="list-style-type: none"> 1 – Propor um tour para identificar plantas e animais encontrados pela aldeia 2 – Os alunos vão listar os nomes das plantas e animais encontrados na aldeia e fotografá-los 3 – Os alunos vão apresentar as listas de plantas e animais encontrados (em Guarani) 4 – Os alunos vão entrevistar pessoas na aldeia sobre o conhecimento delas em plantas e animais 5 – Os alunos vão elaborar textos coletivos com as características das plantas e dos animais encontrados 6 – Os alunos vão desenhar as plantas e os animais encontrados 7 – Relacionar as plantas e os animais encontrados com a cosmologia Guarani 	<ol style="list-style-type: none"> 1 – Lembrar as plantas e os animais listados 2 – Reescrita coletiva 3 – Questionário de verdadeiro ou falso 4 – Discutir a importância da preservação das plantas e animais

	8 – Relacionar as plantas e os animais com os cânticos sagrados	
Estudar a mobilidade territorial do povo Guarani Mbya; (Geografia)		
Pesquisar a história da fundação da <i>Tekoa</i> ; (História)		
Ensinar a leitura e a escrita em Português; (Língua Portuguesa)		

ANEXO D – REDE TEMÁTICA PRODUZIDA NO MAGISTÉRIO INDÍGENA

Rede Temática – Magistério Indígena



ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: ALFABETIZAÇÃO EM GUARANI: UM ESTUDO COM ALFABETIZADORES E ALFABETIZADORAS MBYA DO RIO DE JANEIRO

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo da presente pesquisa é estudar o processo de alfabetização na Língua Guarani, a partir das narrativas dos professores indígenas durante o Curso de Formação Continuada, na sua modalidade virtual, através das seguintes questões de estudo: *Qual a concepção de alfabetização que os e as docentes têm? Ou revelam? O que os e as docentes dizem sobre o processo de alfabetização das crianças? O que dizem ou pensam ser necessário para ensinar a ler e a escrever? Como os e as docentes veem o Bilinguismo na escola?*

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: A metodologia utilizada nessa pesquisa é a pesquisa narrativa. Portanto, o estudo será a partir de um diálogo com as narrativas dos professores sobre as temáticas trabalhadas durante o Curso de Formação Continuada, registrados na dissertação de forma anônima, ou seja, seu nome não será revelado em hipótese alguma. As referências das narrativas serão registradas da seguinte maneira: “Professor “A””; “Professor “B””; Professor “C” etc. Sem uma ordem pré-estabelecida, nem correspondência com os nomes verdadeiros. Ao fim do estudo, o mesmo será compartilhado com os participantes.

RISCOS: Toda pesquisa envolve riscos aos participantes. Você pode achar que determinados assuntos abordados incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais em relação a sua profissão como docente. Assim você pode escolher não compartilhar quaisquer assuntos que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua participação ajudará a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como também ajudará a compreender o processo de alfabetização na Língua Guarani, a partir do que os Professores Indígenas pensam, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, o sigilo e anonimato são garantidos. Seu nome não aparecerá nas nomeações das narrativas, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento, os pesquisadores não utilizarão suas narrativas, bem como não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para pesquisa de Anna Beatriz Albuquerque Vecchia intitulada acima. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional, nem na participação no Curso de Formação Continuada para Professores.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no Mestrado em Educação. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

através do Programa de Pós-graduação em Educação, sendo a aluna Anna Beatriz Albuquerque Vecchia, a pesquisadora principal, sob a orientação do Prof.^a Carmen Sanches Sampaio e coorientação do Prof. Domingos Nobre. A investigadora e orientadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte Anna Beatriz no telefone **(24)999220351**, ou por e-mail **bbiavecchia@gmail.com** ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você, através do link no fim do formulário, ou, solicitando a pesquisadora o envio pelo *e-mail* ou *WhatsApp*. Caso queira, a qualquer momento, retirar seu consentimento de participação da pesquisa, é só fechar o formulário ou entrar em contato com a pesquisadora.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço _____

Telefone de contato _____

Anna Beatriz Albuquerque Vecchia

Agosto/2021