

O que pensam professores indígenas Guarani sobre interculturalidade?

What do indigenous Guarani teachers think about interculturality?

Gabriela dos Santos Barbosa¹

Fernanda Muniz dos Santos²

Alexandre Ribeiro Neto³

Resumo

Desde a Constituição Brasileira de 1988, que os povos indígenas conquistaram o direito a uma escola intercultural, bilingue e específica. Frente a essa conquista, surgiram questões: Como os indígenas querem implementar essa escola? Como devem se processar a interculturalidade e bilinguismo? Sendo a interculturalidade entendida como resultado das trocas que se estabelecem entre culturas, neste artigo analisamos as concepções relacionadas à interculturalidade existentes entre professores indígenas Guarani. Trata-se de um estudo de caso precedido por entrevista semiestruturada com dois sujeitos, isto é, dois professores indígenas de duas escolas Guarani do município de Maricá, Rio de Janeiro. Concluímos que ambos concordam com a presença de conteúdos indígenas e não indígenas no currículo escolar, porém não ministrados simultaneamente. Reverberam que a língua no ambiente escolar é um instrumento de preservação cultural e que a alfabetização deve ser procedida na língua Guarani contribuindo para a aprendizagem da cultura. Defendem que a escola indígena deve ter professores não indígenas e indígenas, para garantir o acesso a aspectos da cultura não indígena e o bilinguismo, mas, para eles, ela só será efetivamente indígena, se for administrada e tiver o corpo docente majoritariamente Guarani.

Palavras-chave: Interculturalidade. Bilinguismo. Escola Indígena. Guarani.

Abstract

¹ Doutora e pós-doutora em Educação Matemática pela PUC/SP. Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: gabrielasb80@hotmail.com

² Formada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: ormada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

³ Professor do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ/FEBF e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da UERJ. E-mail: aleribeironeto@gmail.com

Since the Brazilian Constitution of 1988, indigenous peoples have won the right to an intercultural, bilingual and specific school. Faced with this achievement, questions arose: How do the indigenous people want to implement this school? How should interculturality and bilingualism be processed? Since interculturality is understood as a result of exchanges between cultures, in this article we analyze the concepts related to interculturality among indigenous Guarani teachers. This is a case study preceded by a semi-structured interview with two subjects, that is, two indigenous teachers from two Guarani schools in the municipality of Maricá, Rio de Janeiro. We conclude that both agree with the presence of indigenous and non-indigenous content in the school curriculum, but not taught simultaneously. They reverberated that language in the school environment is an instrument of cultural preservation and that literacy must be done in the Guarani language, contributing to the learning of culture. They argue that the indigenous school should have non-indigenous and indigenous teachers, to guarantee access to aspects of non-indigenous culture and bilingualism, but, for them, it will only be effectively indigenous if it is administered and has the majority of Guarani teaching staff.

Keywords: Interculturality. Bilingualism. Indigenous School. Guarani.

Introdução

Neste artigo temos por objetivo analisar as concepções relacionadas à interculturalidade existentes entre os professores indígenas de duas escolas Guarani: a escola Tekoa Ka'Aguy Ovy Porã e a escola kyringue Aranduá, ambas situadas no município de Maricá, Rio de Janeiro. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla que originou a dissertação de mestrado intitulada *Tensões na construção de uma escola indígena intercultural e diferenciada nas aldeias Guarani do Rio de Janeiro*, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF).

A preocupação com a interculturalidade, definida por Bessa Freire (2010, p. 3) como “o resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas”, se intensificou na pauta das questões indígenas a partir da década de 70 do século XX, quando diferentes organizações começaram a se estruturar com o objetivo de lutar pelos direitos e defender os territórios indígenas. Como fruto das mobilizações sociais e políticas e das reflexões críticas que se intensificaram a partir dessa época, a Constituição de 1988

rompeu legalmente com a tradição integracionista de quase cinco séculos e passou a atribuir aos indígenas o direito à prática de suas formas culturais próprias. No que diz respeito à educação, assegurou às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Garantiu também o ensino bilíngue (língua materna e língua portuguesa) e a proteção do Estado às manifestações culturais indígenas. A educação escolar indígena, deve ser bilíngue, específica e intercultural. Frente a esse novo modelo, as perguntas centrais que permeiam são: Como implementá-lo? Como devem ser as atuações do governo e das comunidades indígenas na implementação?

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

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

Para evitar contradições como essa, ouvir os indígenas, saber suas concepções e anseios é de suma importância para a construção de políticas públicas eficazes na construção da escola indígena bilíngue, específica e intercultural. A esse respeito, Martins (2016) descreveu o contexto de políticas

O que pensam professores indígenas...

públicas existentes no âmbito da educação escolar indígena Guarani para o estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2014 e 2015. A autora identificou uma participação ainda reduzida dos professores e líderes indígenas nos processos decisórios. A descrição principia com a história da aldeia de *Sapukai*, que foi a primeira a ter educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro, e a partir dessa narrativa explica que no momento de definição das formas de financiamento da instituição, havia a possibilidade de escolher entre os financiamentos municipal ou estadual, mas a comunidade decidiu que o financiamento estadual seria uma opção que beneficiaria futuramente as demais aldeias da região. No entanto, essa escolha teve uma consequência na definição do currículo e dos processos de gestão, reduzindo a participação dos indígenas na tomada de decisão a respeito dos conteúdos e da implementação de uma gestão participativa. Acrescentando:

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

Com a resistência liderada pelo professor Algemiro, professor indígena Guarani com mais experiência em todo estado do Rio de Janeiro, e com a mediação realizada pelas universidades envolvidas nas atividades realizadas pela escola, houve um avanço no sentido de se construir um currículo que dialogasse com o estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, mas que fosse sistematizado por professores indígenas e não indígenas da escola, em parceria com professores universitários responsáveis pela formação continuada desses profissionais. Para Martins (2016, p. 54) “a particularidade que é inerente à diversificação cultural indígena pressupõe um entendimento da hibridação cultural como saída que condiciona o movimento fluido da transformação cultural.”

O desconhecimento desses elementos tem levado a tentativas fracassadas, em que a escola é construída para os indígenas e não com e por eles. Um exemplo desse fracasso pôde ser observado, em 2018, quando professores representantes da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em parceria com

profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Maricá tentaram construir o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas indígenas do município. A parceria se materializou em reuniões em que os técnicos das secretarias e os professores universitários buscaram sistematizar tal documento contando com pouca ou nenhuma participação de representantes das comunidades Guarani de Maricá, o que resultou numa proposta verticalizada em que muitos saberes tradicionais dos Guarani estavam ausentes ou eram coadjuvantes. Apesar da participação do município por meio da oferta de subsídios e profissionais para atuação nas escolas indígenas representar um avanço para a consolidação dos direitos dessas comunidades, a construção do PPP de 2018 foi efetivamente um fracasso. À luz das ideias de Barros (2001):

Na elaboração de projetos envolvendo a formação de professores e a realização do ensino fundamental diferenciado, devemos partir de dois pressupostos: primeiro, sermos capazes de discutir propostas curriculares a partir de uma comunidade de sentidos, ou melhor, de uma semântica guarani, presente na esfera do cotidiano, do simbólico e do sagrado, e que resistiram aos modos de educação utilizados pelos diferentes agentes de aculturação (ordens católicas, evangélicas, estatais); segundo, somente seremos bem-sucedidos na elaboração de projetos político-pedagógicos orgânicos se incorporarmos como objeto a gnose guarani, considerando a singularidade de sua episteme, materializada em outros campos, em linguagens verbal e não-verbal (BARROS, 2001, p. 10)

Pressupostos esses que não se concretizaram na experiência de 2018 em Maricá. No entanto, cabe ressaltar que, em consonância com a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) trouxe importantes contribuições, ao também determinar a necessidade de uma educação intercultural, bilíngue e específica para os povos indígenas, em seu artigo nº 78. Mas o que assegura, de fato, a interculturalidade e o bilinguismo da escola indígena? Bessa Freire (2010), ao definir a interculturalidade, defende que o conhecimento humano em quaisquer áreas deve ser compartilhado com os outros homens, independente de quem eles sejam e de onde eles venham. No entanto, uma breve análise histórica nos mostra que as comunidades indígenas sempre estiveram dispostas a compartilhar o conhecimento que produziram com outras comunidades, mas nunca lhes foi concedido o direito de escolher o que queriam compartilhar. Tudo lhes foi tomado e a troca, quando existiu, foi ínfima, de modo que não

puderam se instrumentalizar para conviver de modo igualitário, na medida em que não dispunham de todo o conhecimento produzido pela sociedade envolvente ao seu alcance. O diálogo nunca existiu e lhes restou aceitar o que foi imposto. A pesquisa que apresentamos nesse artigo, ao identificar as concepções de interculturalidade de dois professores indígenas, cada um de uma das duas escolas indígenas de Maricá, visa fornecer um quadro para que as políticas públicas e comunidades indígenas coadunem na construção de uma escola indígena intercultural de modo a superar esses fracassos históricos. Saber o que é interculturalidade para os professores indígenas é o primeiro passo na identificação de que escola querem, de que saberes tradicionais pretendem incluir no PPP da escola e a que saberes não indígenas querem ter acesso nela.

Para tanto, realizamos um estudo de caso cuja coleta de dados se deu por meio de uma entrevista com pauta semiestruturada com os dois professores indígenas das escolas de Maricá. A escolha por esse município se deve ao fato de termos vivenciado o fracasso de 2018, mencionado anteriormente. Fizemos também um levantamento teórico do tema interculturalidade na educação e as respostas das entrevistas foram comparadas com o referencial teórico com o objetivo de identificar as divergências e convergências entre as concepções de interculturalidade dos nossos sujeitos. Na próxima seção, trazemos uma síntese da educação indígena no Brasil e, na sequência, apresentamos nosso quadro teórico, a metodologia da pesquisa e a análise de dados. Finalizamos traçando nossas considerações mais gerais e levantando aspectos para pesquisas futuras.

A educação escolar indígena no Brasil

Iniciamos esta seção propondo a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. Entendendo educação tal como Brandão (1985) e Libâneo (2002), podemos afirmar que, em todos os grupos culturais, surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas, isto é, a processos educativos, à educação. A escola é tida, assim, apenas como mais um ambiente em que se

processa a educação, pois ela ocorre, de fato, em qualquer espaço em há a disseminação de saberes, podendo esse ser, por exemplo, a casa, a rua, o local de trabalho e a instituição religiosa.

A educação escolar não é um elemento originário de todas as culturas e não é, por exemplo, de nenhum grupo indígena brasileiro. As várias etnias indígenas que viveram e ainda vivem no Brasil conheceram a educação escolar após a invasão dos portugueses. Segundo Silva (2010), a educação escolar indígena foi uma imposição dos invasores iniciada em 1549, sob o comando do jesuíta Manuel da Nóbrega. Com base nas discussões sobre cultura proposta por Claude Lévi-Strauss (2012), Silva (2010) analisa que as tentativas de colonização do outros são estratégias de tomada do poder por uma cultura que se pretende dominante, tendo em vista que a cultura que se torna institucionalizada passa a possuir o poder ideológico, político e social sobre as demais. Nessa perspectiva, era importante converter os indígenas e fazê-los acreditar, por meio da catequese, que eles deveriam se submeter ao governo português.

Não obstante, a tentativa de dominação foi fracassada, pois ao tentar submeter os indígenas ao trabalho escravo, embora alguns grupos indígenas apoiassem suas ações, os portugueses contaram com a resistência dos nativos, circunstância que gerou batalhas sangrentas, nas quais milhares de indígenas brasileiros foram assassinados. Desde então, a estratégia adotada para a manutenção do poder da cultura eurocêntrica sobre a indígena é o silenciamento do conhecimento, da língua e da cosmovisão indígena em função de uma folclorização e até mesmo do tratamento desses grupos como se já estivessem extintos ou fossem culturas atrasadas, equívocos frequentes cometidos pela maioria dos brasileiros em relação aos indígenas (FREIRE, 2000).

Mas a história dos indígenas brasileiros é marcada pela resistência. As perdas sofridas pelos povos indígenas do país são inegáveis, mas a resistência também. Embora os jesuítas tenham buscado catequizar crianças indígenas por meio da escolarização, enquanto os seus pais eram escravizados, havia uma resistência ideológica à educação oferecida, como descreve Silva (2010):

O que pensam professores indígenas...

Além dos obstáculos do próprio período, outra dificuldade encontrada para a imposição de costumes e conhecimentos da cultura “branca” sobre a cultura indígena foi o fato de os ambientes posteriormente definidos, localizarem-se no seio de comunidades indígenas, ocorrendo que quando dada a “escolarização” de indígenas, estes retornavam ao convívio do grupo e logo perdiam seus “novos ensinamentos” ou, em muitos casos, eram proibidos pelos mais velhos de manifestá-los (SILVA, 2010, p. 16).

430

Assim, tornou-se necessária a construção de novas estratégias para que os indígenas fossem adaptados à cultura portuguesa, surgindo assim a proposta de aldeamento. Muitos indígenas passaram a ser isolados do contato com outros grupos e submetidos às regras definidas pelos missionários, sem permissão para a manifestação cultural do grupo de origem, de modo a suprimir as culturas indígenas. Mesmo existindo mecanismos de autopreservação e de conservação reconhecidos em quaisquer culturas, essa ação contribuiu com a erradicação de aproximadamente mil línguas nativas.

Ainda, segundo Silva (2010), a partir da metade do século XVIII surgiu a necessidade de aumentar a mão de obra escrava para atendimento aos produtores agrícolas que exigiam trabalhadores e terras à Coroa. Além da escravização de muitos indígenas aldeados, os portugueses também transformaram as aldeias em vilas, de modo a atender aos interesses do mercado agrícola. E foi somente no século XX que o Estado começou a construir políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena. Foram criadas instituições governamentais e não governamentais direcionadas para a prestação de assistência e proteção aos indígenas, permitindo o estabelecimento de relações de parceria entre indígenas e não indígenas na luta pelos seus direitos. Essas parcerias culminaram com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, que foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), na década de 1970.

Tais órgãos assumiram o compromisso com a integração dos indígenas ao resto do país. A educação sempre esteve no centro dos projetos definidos para os indígenas brasileiros, fosse pela aculturação e negação da existência da cultura indígena ou pela formação de indígenas capazes de contribuir com suas comunidades e de transitar de modo igualitário na sociedade envolvente: O Programa de Educação Bilíngue, por exemplo, era uma proposta de aculturação uma vez que ele propunha o aprendizado da língua portuguesa

para que os indígenas se tornassem multiplicadores do conhecimento desse idioma em suas aldeias, formando indígenas intelectuais, mas sem nenhuma relação com as suas culturas e línguas maternas.

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

Na contemporaneidade, de acordo com Baniwa (2006), podemos perceber que o ponto central é justamente o resgate do conceito mais amplo de educação – essa concepção original de ligar a prática educacional à prática da vida, vista como algo capaz de suprir as necessidades emergentes da realidade histórico-cultural dos povos indígenas do Brasil. Nesse sentido, o autor ressalta que é importante fazermos algumas reflexões básicas, e que elas já foram trabalhadas por vários educadores e assessores indígenas e pelo próprio movimento indígena brasileiro. Sendo assim, menciona que:

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

Em outras palavras, tais apontamentos nos esclarecem que a escola e a alfabetização entram em cena como sinônimos de educação, cultura e civilização, como se os indígenas não as tivessem. Dessa forma, uma tarefa central para educadores e pesquisadores é entender o conceito de “escola indígena”, que recebe múltiplas denominações no Brasil, tais como: escola indígena diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue, intercultural (BANIWA, 2006).

Sob o ponto de vista histórico, Silva (2010) destaca que, embora os movimentos indígenas tenham alcançado inúmeros benefícios até a década de

1970, as políticas realmente emancipadoras começaram com a subsequente construção de movimentos voltados para a educação indígena, contribuindo com a reflexão dos indígenas sobre as condições de aculturação e opressão que viviam.

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

O artigo 210 faz emergir a discussão sobre o respeito às especificidades culturais ao assegurar o “respeito aos valores artísticos e culturais” na educação pública. Os indígenas conquistam, a partir daí, a utilização de sua língua materna na educação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, reitera a garantia à educação escolar bilíngue e intercultural e determina que os programas das escolas diferenciadas indígenas sejam planejados com as comunidades. Essa lei

também acompanhou a lógica de maior descentralização e abertura inerente às reformas neoliberais e possibilitou que cada comunidade indígena, para além de cada povo, pudesse desenvolver seu projeto específico de escola intercultural (RUSSO & BORRI-ANADON, 2018, p. 11).

Conquanto, até o momento, ainda está longe de ser materializada em territórios indígenas Com base na Lei de Diretrizes e Bases – LDB – (BRASIL, 1996) , o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento publicado em 1998, traz os depoimentos dos professores indígenas de diferentes comunidades do país sobre as suas práticas docentes, dialogando com vários teóricos indigenistas da América Latina. Nesse sentido, o RCNEI reconhece a escola indígena como

um dos lugares em que a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas devem se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta (BRASIL, 1998, p. 24).

Lucena (2018) ressalta que uma escola indígena que não possui em seu currículo e em suas práticas pedagógicas o ensino da língua tradicional, bem como atuam somente professores não indígenas, não pode ser considerada como tal. Por esse motivo, entendemos que, para o processo de escolarização indígena se concretizar, seja necessário investir na formação dos quadros profissionais indígenas em um modelo de ensino bilíngue que de fato valorize o conhecimento tradicional. A autora defende que a escola indígena, para que seja efetivamente diferenciada, precisa também ser específica. Ela é “diferenciada porque existe uma enorme diversidade cultural dos povos indígenas e específica porque é preciso atender às demandas dessa especificidade cultural e linguística” (LUCENA, 2018, p. 4).

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

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

Diálogos sobre a interculturalidade

Diversos estudos discutem os significados de multiculturalismo e de interculturalidade. Montero (2012) analisa que o conceito de multiculturalismo traz consigo diferentes discursos que o relacionam a uma identidade cultural formada por múltiplas influências, que podem ser linguísticas, religiosas ou relacionadas a hábitos ou territórios. Relaciona-se com uma ideia de formação social a partir da reunião de múltiplas influências ancestrais. Os hábitos indígenas, a religião do invasor, tradições dos imigrantes. Entretanto, apenas esse entendimento não transforma a aceitação

O que pensam professores indígenas...

do multiculturalismo em um instrumento político. É necessário reconhecer os grupos em suas especificidades e as condições de opressão que lhes são impostas para que eles sejam entendidos a partir de uma análise multiculturalista. A análise da sociedade sob a perspectiva do multiculturalismo não pode ser entendida como um edifício para o qual cada grupo pertencente a aquela sociedade contribuiu com um item de alvenaria de modo igualitário, com a anuência dos demais grupos e ocupando a mesma posição no projeto construtivo.

Ela precisa ser entendida como disputa, uma construção na qual todos contribuíram de modos desiguais, na medida em que o desejo de um grupo com maior poder ideológico e econômico se sobrepôs ao desejo dos demais. Ao final, o edifício é ocupado por todos, mas poucos ficam com os melhores espaços e a maioria está na condição de subalternos. O poder de decidir sobre o uso do território, sobre os projetos sociais e políticos e sobre quem deve ser reconhecido ou não como parte daquela sociedade não é igualitário.

Nesse sentido, Russo e Borri-Anadon esclarecem que:

O Brasil, assim como a maior parte dos países latino-americanos, não conheceu em suas histórias, a efetivação de um sistema de educação pública capaz de agir incisivamente sobre as fortes desigualdades socioeconômicas e culturais que caracterizam suas sociedades. Neste ponto de vista, o debate sobre interculturalidade foi recebido como uma possibilidade de reconhecimento de populações indígenas e camponesas vítimas históricas de um sistema escolar excludente e discriminatório (RUSSO & BORRI-ANADON, 2018, p. 35).

Assim, negar a existência da diferença é um caminho para que os grupos diferentes sejam extintos. E algumas perspectivas do multiculturalismo reforçam a homogeneização cultural, sob um entendimento de que multiculturalismo representa a coexistência de múltiplos grupos culturais. De fato, esses grupos coexistem, mas esta coexistência não é pacífica nem igualitária, exigindo que ela seja reconhecida pelos grupos hegemônicos.

Candau (2012) discute as diferenças entre os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade. No entanto, de acordo com a autora, a teoria se divide entre pesquisadores que acreditam que os conceitos são opostos e os que acreditam que eles são convergentes. Há, ainda, aqueles que

defendem se tratar de sinônimos traduzidos de idiomas diferentes. De todo modo, admite-se que a conceito de multiculturalismo é polissêmico, com adjetivações que se multiplicam na teoria, como multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal ou multiculturalismo assimilacionista.

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

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

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

No entanto, embora a interculturalidade venha sendo entendida como uma troca de conhecimentos entre culturas, necessária inclusive para que elas avancem, não há sobre ela uma reflexão que questione as estruturas de

poder subjacentes a essas relações. Ela acaba reforçando o conhecimento dominante e a subalternização de grupos dominados.

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

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

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

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

Destaca-se a intercambialidade dessas relações para que se rompa com a ideia de um relacionamento polarizado entre culturas. O relacionamento entre culturas, mesmo que em campos de disputa territorial e ideológica é mais complexo do que a simplificação entre indígena e branco ou elite e

periferia. Ele é atravessado por disputas, trocas e variações de significados. Não fosse assim e os indígenas do Brasil estariam extintos, já que:

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

Não se deve ignorar o efeito que a opressão de determinadas culturas sobre outras provoca em suas identidades e práticas sociais. Entretanto, não existe uma aceitação passiva desta dominação. Os indígenas brasileiros, por exemplo, resistiram à imposição de hábitos e à catequese dos portugueses. Embora muitas línguas tenham sido extintas com o decorrer do tempo, muitas ainda resistem.

A interculturalidade, para Fleuri (2003) é um conceito que contempla toda a diversidade e o pluralismo presente nas relações entre diferentes culturas, nos campos político, ideológico e educacional. São contextos que coexistem, mas que também interagem entre si e se influenciam, de modo que “enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação” (FLEURI, 2003, p. 20).

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

as mesmas que fundamentam as expectativas de professores indígenas para a escola da aldeia?

Metodologia

Para identificar as concepções relacionadas à interculturalidade de professores indígenas Guarani, entre tantos modelos de pesquisa qualitativa, realizamos um estudo de caso. Gil (2013) afirma que ele consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Dessa forma, nosso estudo de caso foi realizado em duas escolas indígenas Guarani de Maricá, onde entrevistamos dois professores indígenas – Izaque e Vanderlei – contratados pela prefeitura para atuar ali. Esses professores obtiveram a formação no curso de formação de professores em nível médio nomeado Protocolo Guarani e atuam há cerca de 12 anos, com breves interrupções em função da legislação que define a contratação de professores para as escolas indígenas.

A coleta dos dados foi realizada no primeiro semestre de 2018 por meio da realização de uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas. Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o registro da entrevista foi realizado por meio do uso de gravador de voz. Posteriormente, as gravações foram transcritas de modo literal.

Análise dos dados

Entre as indagações que emergiram durante a pesquisa sobre as tensões na construção de uma escola indígena intercultural e diferenciada nas aldeias Guarani do Rio de Janeiro, sempre nos questionamos a respeito do conceito de interculturalidade. Entre os questionamentos estavam os referentes a como a interculturalidade é entendida por todos que participam da construção da escola indígena, como professores universitários, professores indígenas e não indígenas e representantes do Estado. Como mencionamos, neste artigo, privilegiamos as concepções de professores indígenas.

Durante a conversa com o professor indígena Izaque, que possui experiência docente na Aldeia de *Sapukai*, em Angra dos Reis, e a tem como referência de escola indígena diferenciada, foi possível perceber que, para ele, a interculturalidade é definida não como um encontro entre culturas, mas

como um diálogo no qual é necessário, antes, fortalecer os conhecimentos não indígenas. Do contrário, existe o risco de encobrimento dos conhecimentos tradicionais ou mesmo de construção de um currículo confuso, a partir do qual nada é entendido:

eu acho que agora, agora mesmo que estão vindo aqui, estão confundindo um pouco, porque estão querendo no mesmo tempo a língua português e Guarani só que está confundindo um pouco a cabeça das crianças, aí ontem eu falei assim: “eu trabalho desde 2000 já na escola diferenciada, diferente mesmo. Lá do primeiro ao quinto ano (IZAQUE, 2018).

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

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

eu acho que pra mim, na minha visão nós professores Guaranis falando sobre nossa Cultura, fortalecer nossa tradicional língua e cada vez um pouquinho do nosso dialeto, de conhecimento e diferente um pouquinho, algum cacique que trabalha mais a parte da cultura e algum cacique que já trabalha os dois, mas assim buscando conhecimento de fora, trazendo mais cultura, intercultural acho que não faz parte muito bom, na parte que eu vou falar da cultura indígena de Angra, Paraty. Lá a escola é indígena, indígena mesmo, da primeira até o nono ano pode ensinar português professor e português Guarani, pois lá a aula é Guarani mesmo. Misturando assim, tem gente que fala: “professor Guarani tem que falar a mesma coisa que a gente fala.” Eu trabalhei não sei quantos anos na língua português e Guarani, a cabeça das crianças dando aula em língua português, na mesma hora dando língua Guarani, a cabecinha das crianças vão ficar rolando, como eu vou pensar ficar atrapalhando o professor de ser professor Guarani, Guarani mesmo. Como eu vou dizer “não atrapalha as cabeças das crianças.” Não sei como eu vou falar, assim, cada palavra tem planejamento, assim, se a gente faz, tem ciência, em Guarani, ciência Guarani é ensinar qual é a cura, qual remédio curador de cabeça, gripe (IZAQUE, 2018).

O que pensam professores indígenas...

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

Benites (2018) traz argumento semelhante ao de Izaque quando afirma que:

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

Benites (2018) argumenta ainda sobre a importância das reflexões sobre o papel da língua materna (o Guarani) e o da língua portuguesa na construção de uma escola intercultural, o que o professor Izaque também sinalizou implicitamente em sua fala inicial e se tornou explícito quando lhe perguntamos sobre o que a presença do prédio escolar na aldeia poderia ter influenciado, ou mesmo, alterado na educação indígena:

mudou a educação indígena. Então a escola, a educação indígena escrita, escrever a nossa língua e escrever o nome do objeto, da mata, da árvore, qualquer coisa. Alguma coisa que a gente pode produzir na língua portuguesa. Quer dizer, uma coisa, caixa d'água a gente pode produzir em português pro Guarani, a a gente pode falar “..” tem “...” que a gente usa também né ururu é caixa d'água e tem ururu que é pequeno também é outra palavra né no Guarani (IZAQUE, 2018).

Essa fala nos leva a inferir sobre a identificação do prédio escolar, isto é, da educação escolar com a introdução da escrita tanto em português quanto em Guarani e a ocorrência de privilégio da escrita em detrimento da oralidade, característica marcante dos Guarani. A nossa memória e a nossa experiência escolar não indígena indicam que não existe outro modelo possível de educação escolar que não seja centralizado na escrita como instrumento de registro e de comunicação, entretanto, como sinalizam os professores

indígenas, a construção de uma escola indígena intercultural nos conduz a pensar práticas pedagógicas que tragam a oralidade para uma posição de centralidade nas práticas educativas. Isso parece um desafio para o qual somente a parceria entre aqueles que se dispõem a construir essas escolas, com o protagonismo daqueles que têm a oralidade como fundamento de sua cultura, pode indicar possibilidades. Uma possibilidade é indicada por Vanderlei quando afirma:

eu vejo muito nas aldeias, eu passo muito nas aldeias e vejo essa situação forte nesse sentido, essa mistura de língua tá mais pro lado do português que pro lado do Guarani, inclusive uma escola de Santa Catarina, é totalmente dominada pela língua portuguesa, as crianças por exemplo não conversam em Guarani, daqui a 2 ou 3 anos, a partir do momento que aprende a falar, falam em português, isso é preocupante né, muitas vezes é a própria comunidade que incentiva isso né, os próprios pais, aqui nessa escolinha até o segundo ano eles não aprendem a língua portuguesa, primeiro o Guarani e depois a língua portuguesa (VANDERLEI, 2018).

Como pode ser observado, a possibilidade proposta na prática de Vanderlei é a de que o processo de ensino-aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade seja estritamente em Guarani e que a língua portuguesa seja introduzida gradativamente nos anos subsequentes sem, contudo, ser sobreposta ao Guarani. Fica evidente, ainda, que o bilinguismo na educação escolar indígena não se refere somente à tradução idiomática. Ele também tem um aspecto relacionado ao tipo de linguagem que é importante destacar. A oralidade é central na educação Guarani. A educação tradicional Guarani m'byá está associada ao sagrado e à sacralidade das palavras. Já a tradição escolar não indígena está fundamentada na linguagem escrita. A validação e legitimação de discursos na sociedade não indígena está relacionada ao respeito a normas linguísticas atribuídas à norma escrita, sendo ela a referência. Entretanto, para os professores indígenas, qualquer prática que relegue a oralidade a segundo plano estará, na verdade, subalternizando a cultura Guarani.

É importante perceber que o entendimento da oralidade para a cultura Guarani e sua valorização na educação escolar indígena releva outros indivíduos, além dos professores, na construção de uma escola intercultural. Quando questionamos o professor Vanderlei diretamente sobre o papel da oralidade na escola da aldeia, ele respondeu:

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 423 a 447, 2021
ISSN 2177-7691

(...) se tem idade escolar, vem e se matricula né, e faz a atividade escolar, como alfabetização né... tudo que envolve a escola, na escrita, e tem aquela educação que vem dos pais, na oralidade, isso que eles chamam de diferencial, e muitas vezes isso é ela não é válida, muitas vezes não é respeitada, por exemplo: aqui a gente tem muitas pessoas que tem conhecimento, tem educação, tem a filha dele que é a Maria Helena, tem uns conhecimentos tradicionais que são muito forte, mas não é conhecido, isso pra nós já é uma coisa que não foi respeitada, isso então quer dizer que isso não tá sendo respeitado a interpolaridade na escola, não só na escola mas como também no ambiente da comunidade, por exemplo: a partir do momento que a pessoa é reconhecida ela é mais valorizada, mas enquanto ela é isolada, por exemplo: não pra nós, mas na visão popular ela não é reconhecida então não é nada, não representa nada. Mas sabemos que é uma pessoa que tem muito valor pra educação Guarani, por exemplo: a Catarina é parteira, só que não é reconhecida pela população em geral né, entre nós da comunidade a gente sabe que ela é muito importante, mas pra pessoa de fora não, porque ela não tem nada, assim, formação escolar de título, então é como se ela não fosse nada pra ninguém, nesse sentido, então ela não é reconhecida por ninguém. Muitas coisas elas ficam oculta, então não é valorizado (VANDERLEI, 2018).

De acordo com o depoimento do Vanderlei, é possível notar que, para ele, a educação intercultural deve valorizar a educação tradicional Guarani, que é fundamentada na experiência oral, por meio da qual parteiras, pajés, pais e anciãos compartilham com as novas gerações o conhecimento da comunidade. Para ele, a educação será intercultural na medida em que esses sujeitos tiverem espaço e reconhecimento dentro da escola, entretanto, eles não são respeitados pelos não indígenas, são ocultados, porque não possuem o diploma que, para os não indígenas, qualifica aquela experiência. A fala do Vanderlei é confirmada por Benites (2018, p. 66), para quem “Normalmente, os saberes das anciãs e dos anciãos não são valorizados como saberes na ciência dos *jurua*, muitas vezes os saberes tradicionais são vistos como inferiores, não são bem vistos pela maioria e nas academias.”

Cabe mencionar que, na percepção dos professores indígenas sujeitos da nossa pesquisa, esses indivíduos desvalorizados pelos não indígenas, deveriam não só estar presentes na escola transmitindo conhecimentos tradicionais, mas também participando da sua gestão e da construção do currículo. Na sequência, perguntamos ao professor Izaque se a escola onde ele estava atuando era indígena. Ele destacou que, para que isso seja verdade, é necessário que os indígenas participem da gestão escolar, como ocorre na aldeia de *Sapukai*:

Izaque: A escola indígena pode ter organização indígena mesmo, né? É isso que está faltando, né?

Pesquisadora: Quantos índios a gente tem na administração dessa escola indígena?

Izaque: Aqui não tem.

Pesquisadora: Não tem?

Izaque: Só pra Paraty e Angra.

Pesquisadora: E lá foi muita luta, né?

Izaque: Muita luta. Até hoje tá buscando um pouquinho e assim vai continuando, né?

Ele cita a escola indígena de Angra dos Reis como uma referência em Educação Indígena Diferenciada, destacando que lá a comunidade participa de todos os processos da escola, inclusive os administrativos, contrariando a pesquisa de Martins (2016). Vanderlei, em sua fala a respeito do bilinguismo, também indica uma escola híbrida. Ele nos conta que, na escola indígena de Itaipuaçu, a educação prioriza a fala em Guarani, mas em uma perspectiva que se distingue daquela apresentada pelo Izaque.

É tudo em Guarani. Então a partir do 7 anos que a gente começa alfabetizar eles, primeiro em Guarani, ai a partir do momento que ele começar a entender um pouco dessa alfabetização que ele passa para o português para poder começar a dominar as duas né, ai assim só com isso que eu vejo diferença, ele não tem essa vontade de querer falar só português, e sim de escrever Guarani também, por exemplo: eu trabalho com figuras né, ai eu coloco os nomes em português e Guarani, ai eles controlam as duas coisas ao mesmo tempo né, isso ajuda eles a controlar (VANDERLEI, 2018).

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

Uma escola indígena é trabalhar do modo que queremos, a partir do momento que conseguimos trabalhar do jeito que a gente quer, ela é indígena (...) Essa escola é meio indígena, tá se tornando... e aqui é recente, eu tô trabalhando esse ano, no começo não tinha professor, tá bem no começo ainda, não se sabe ainda certo, né? (VANDERLEI, 2018).

O que pensam professores indígenas...

Como é possível observar, ele indica que a escola indígena atual precisa avançar para um modelo de no qual os indígenas tenham mais autonomia e assumam a instituição em sua administração, prática pedagógica e currículo.

A questão curricular, assim como todas as anteriormente apresentadas, é permeada pelo conflito entre as concepções indígenas e não indígenas de interculturalidade, escola e educação escolar indígenas. Voltando-nos para ela, perguntamos ao professor Vanderlei se ele considerava a educação escolar indígena da sua aldeia diferenciada. Ele disse que existem barreiras para a implementação de uma escola diferenciada, algumas delas relacionadas com a questão curricular:

É então... desde 88 que começou a educação diferenciada, mas, até hoje na maioria das escolas, ela não tá sendo executada diferente ensino, pretende ter né, é o desejo que ele tem, que realmente ensinar as crianças a conhecer maior parte, maior aprendizado esteja dentro da nossa cultura, mas isso é uma realidade que não tá acontecendo, na realidade as coisas muitas vezes ela é impedido, porque como a escola é gerenciada pelas instituição do estado ou município, ela já vem com planejamento pronto, como na rede normal, então, a gente não consegue trabalhar muitas da vezes, trabalhar do jeito que a gente quer né, então a escola diferenciada que muitos falam ela não acontecendo entendeu, a gente tenta mas muitas vezes não consegue, porque o planejamento da aula, muitas vezes já vem pronto né, como nas escolas normais, como nos municípios e estados né, que eles já vem pronto, e a gente tem que trabalhar obedecendo aquela ordem né, e as vezes a gente tenta pular esse plano que vem da cidade, e tenta planejar o nosso, só que muitas vezes acaba não dando certo né, igual aqui, essa escola ela é do município, mesmo que eles entendam a diferença da escola intercultural, muitas vezes tem aquela barreira, que nos impede de trabalhar do jeito que a gente quer, aí já vem aquele plano pronto, aí temos que trabalhar com aquele, não temos autonomia, então a diferença pra nós seria ter autonomia, fazer o nosso plano de aula... (VANDERLEI, 2018).

Como vemos, para o professor Vanderlei, o currículo da escola indígena não se constitui somente na sistematização de conhecimentos científicos por parte de professores e pesquisadores presentes na construção da escola. Na sua construção, há que se levar em consideração numa perspectiva intercultural as demandas da comunidade tanto no que concerne à seleção de conteúdos quanto no que se refere a planejamentos, práticas de ensino e recursos didáticos, o que não ocorre nas organizações curriculares que abarcam um grande número de escolas.

Considerações finais

Nesse texto tivemos o objetivo identificar e analisar as concepções relacionadas à interculturalidade existentes entre professores indígenas Guarani. Concluímos que os professores indígenas Guarani concordam que a interculturalidade representa a troca de conhecimentos entre indígenas e não indígenas, como a presença, no ambiente, de conteúdos indígenas e não indígenas no currículo das escolas indígenas. No entanto, esses conteúdos não devem ser ensinados, sobretudo, na Educação Infantil. Já acreditam que a língua materna é um instrumento de preservação cultural e defendem a alfabetização em Guarani, as atividades que favoreçam a oralidade e a presença dos Guarani mais experientes da aldeia na escola, contribuindo para a aprendizagem da sua cultura. Defendem que a escola indígena deve ter professores indígenas e não indígenas, de modo a garantir o acesso a aspectos da cultura não indígena e o bilinguismo, mas, para eles, a escola só será efetivamente indígena, quando administrada técnica e pedagogicamente pela comunidade Guarani.

Referências

- BARROS, Armando Martins de. Produção de livros didáticos para EJA diferenciado, com agentes de saúde guarani. In www.rededesaberes.org. - acesso realizado em 21 de maio de 2014.
- BANIWA, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BENITES. Sandra. Viver na língua Guarani Nhandewa (mulher falando). Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). N° 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus-Amazonas, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

O que pensam professores indígenas...

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/ MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Te mandei um passarinho. Org. Bessa Freire, Et al. – Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Brasília: Senado Federal, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A Antropologia diante dos problemas do mundo moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos para quê? São Paulo. Editora Cortez, 2002.

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

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

MONTERO, Paula. MULTICULTURALISMO, IDENTIDADES DISCURSIVAS E ESPAÇO PÚBLICO. Sociol. Antropol., Rio de Janeiro , v. 2, n. 4, p. 81-101, Dec. 2012.

RUSSO, Kelly; BORRI-ANADON, Corina. Interculturalidade e inclusão na educação no Brasil e no Quebec. In: Periferia, v. 11, n. 3, p. 24-51, 2018.

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