



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc

Curso de Mestrado Acadêmico

Raphaela Passos Bomtempo de Castro

As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro: diálogos e reflexões com a Interculturalidade e a Decolonialidade

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2015

As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro: diálogos e reflexões com a Interculturalidade e a Decolonialidade

Raphaela Passos Bomtempo de Castro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Educação Ambiental Crítica, Cultura e Educação indígena.

Orientador: Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2015

Raphaela Passos Bomtempo de Castro

As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro: diálogos e reflexões com a Interculturalidade e a Decolonialidade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora.

Rio de Janeiro, ____/____/____ .

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira – Orientador
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof^a. Dr^a. – Cláudia Miranda
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Mauro Guimarães
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Agradecimentos

Agradeço, sobretudo, aos meus filhos, Maria Flor e Gael, ainda na barriga, que me trazem mais inspiração e o desejo para lutar diariamente por uma educação emancipatória e crítica.

Agradeço ainda ao meu marido, que me ajudou e compreendeu o processo em que me encontro diante deste trabalho.

E finalmente a minha família, pela força e incentivo não só nesse momento, mas em todos os outros ao longo da vida.

BOMTEMPO, Raphaela. Escolarização indígena no território Guarani Mbya Sul Fluminense: Diálogos e reflexões com a Educação Ambiental Crítica - Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

RESUMO:

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o processo de escolarização no território indígena Guarani Mbya, localizado na região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, através do *Projeto Magistério Indígena Guarani Mbya*, proposto para as comunidades locais. São objetivos elementares deste trabalho, analisar o Projeto Político Pedagógico, o currículo e os materiais didáticos que fundamentam o projeto sob a ótica da Educação Ambiental Crítica, numa perspectiva emancipatória. Levando em consideração os conceitos de Território, Colonialidade e Interculturalidade, buscaremos ainda, investigar quais elementos da cultura Guarani Mbya emergem das relações de escolarização e se esse processo pode ou não contribuir com o rompimento da invisibilidade histórica a que estão submetidos alguns grupos indígenas. Para tal, levantaremos dados secundários, a partir do referencial teórico da Educação Ambiental Crítica, seguida de uma pesquisa interdisciplinar, atravessando as áreas da geografia e da antropologia, a partir de entrevistas. Defende-se aqui uma educação contextualizada aos conhecimentos tradicionais, que leve em consideração a cultura Guarani Mbya e o ambiente onde estão inseridos. Sobretudo, que dialogue com o desejo do grupo indígena em questão de ser ator de seu processo de emancipação, diante dos conflitos ambientais e sociais a que estão submetidos.

Palavras-chave: Educação emancipatória; Educação Ambiental Crítica; Escolarização Indígena; Território.

ABSTRACT:

This research aims to study the process of schooling in the Mbya indigenous territory, located in South Fluminense region of the State of Rio de Janeiro , through the Teaching Indigenous Project Mbya proposed for local communities . The basic objectives of this study are to analyze the Pedagogical and Political Project , curriculum instructional materials that support the project from the perspective of Critical Environmental Education , an emancipatory perspective. Taking into account the concepts of territory , Coloniality and Interculturalism , seek further investigate which elements of culture Mbya emerge relations of schooling and this process may or may not contribute to the disruption of historical invisibility that afflicts some indigenous groups . To that we will arise secondary data from the theoretical framework of Critical Environmental Education , followed by an interdisciplinary research across the areas of geography and anthropology for interviews . It is argued here a contextualized education to traditional knowledge , taking into account the Mbya culture and the environment where they live. Above all , the desire to dialogue with indigenous group in question to be an actor of the process of emancipation , on the environmental and social conflicts they face ..

Keywords: Emancipatory education; Critical Environmental Education; Indigenous education; Territory.

•	Sumário	
•	1. Introdução	1
	1.1. Trajetória Pessoal	1
	1.2. Questão de estudo, objetivo e justificativa.....	6
	1.3. Referencial teórico-metodológico.....	7
	1.4. Estrutura do trabalho.....	Erro! Indicador não definido.
•	2. Capítulo. 1: Educação e educação ambiental crítica: relações de complementaridade	12
	2.1. Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido: de quem é a voz nos processos educacionais?	24
	2.2. Estabelecendo um diálogo entre a Colonialidade do Saber, do ser e do poder: o papel da educação nesse processo	28
	2.3. A educação intercultural em direção à decolonização e à transformação como aporte teórico para uma educação ambiental crítica	31
•	3. Capítulo 2 - Breves considerações críticas sobre os índios no Brasil e caracterização geral Guarani Mbya	34
	3.1. Caracterização geral dos Guarani Mbya do litoral sul fluminense do Estado do Rio de Janeiro: contextualização histórica, cultural e geográfica	42
	3.2. As aldeias	49
	3.3. Desenvolvimento regional e conflitos sociambientais do território Guarani Mbya em Angra dos Reis e Paraty: caracterização ambiental	52
•	4. CAPITULO 3: Processo de escolarização Guarani Mbya	56
	4.1. Escola para índio ou escola de índio?	56
	4.2. A escola diferenciada indígena Guarani Mbya.....	61
	4.3. EJA Guarani para agentes de saúde: história, concepções pedagógicas e objetivos do projeto	65
	4.4. Eixos discursivos e conteúdos	73
	4.5. Discussões preliminares	76
•	Referências	77

1. INTRODUÇÃO

1.1. Trajetória Pessoal

Pensar em educação foi durante boa parte da minha trajetória pessoal uma questão especial. Ao me referir à educação, refiro-me ao termo em todos os possíveis sentidos que ele pode abranger, desde o que se leva para a vida, relacionados a valores e princípios, como aos conteúdos, ou à relação que se tem com a aprendizagem, com o professor, com a escola e com tudo o que conduz uma criança, jovem ou adulto a construir sua própria concepção de mundo.

Reconhecendo a escola como uma instituição de grande responsabilidade na formação social de um grupo de indivíduos, concordando com LAYRARGUES (2006), que a aponta como o espaço que recebe o maior número de pessoas das mais variadas classes e grupos sociais (considerando escolas públicas e privadas), nas diferentes idades (mesmo que a seriação contribua para a homogeneização de cada grupo), e pelo maior tempo (Educação Infantil ao Ensino Médio), tem a pesquisa sobre a escola, e a educação de uma forma geral, um sentido importante na minha vida, nos meus estudos, nas minhas buscas pessoais e profissionais.

Enquanto criança, é neste espaço onde se dão as primeiras relações sociais sem a interferência direta da família. Dentro da escola não estão pai e mãe auxiliando na resolução de conflitos. Se o professor ou professora não estiver por perto, é a criança quem terá de se defender, lutar pelo que quer. Nesse sentido, compreendemos a escola como um espaço privilegiado de troca, de aprendizagem, de brincadeira, mas também de frustração, tristeza e mais aprendizagem, assim como a vida.

Celéstin Freinet, um pensador da educação e, sobretudo professor, dizia exatamente que a escola não prepara para a vida, como muitos apontam, mas sim, que a escola é a vida! É o lugar em que a vida acontece.

A partir desta ideia pensamos, agora sim, sobre qual escola/educação estamos falando, levando em consideração a diversidade metodológica que embasam os processos educativos

através dos Projetos Político-pedagógico adotados por cada instituição. Essa reflexão nos remete sobre o papel dessas escolas, mais ainda, sobre a intencionalidade do processo educacional. A escola onde você estudou lhe incentivou a seguir em busca dos seus sonhos ou impôs os sonhos possíveis a você, de acordo com a sua classe social ou com o que ela, a própria escola, julgava oportuno você sonhar? Isso, sem dúvida, faz diferença porque seja qual for a escola e a sua abordagem metodológica, deixará marcas não somente em um estudante, mas em todo o grupo que formou. A longo prazo, em toda uma sociedade.

E como a instituição escola avalia a sua responsabilidade diante destas marcas? As leva em consideração? Quais marcas são essas? Que projeção isso tem na sociedade?

Essas são apenas as primeiras questões norteadoras da nossa investigação. Não são os questionamentos principais do trabalho, mas talvez sejam questionamentos que fundamentem a minha busca por uma educação que se perceba enquanto reprodutora social e, nesta perspectiva, se implique na busca pela mudança de paradigma, desde seus valores e princípios até a relação ensino-aprendizagem.

Com as lembranças e a consciência avivada pelas marcas do meu processo educacional, resolvi, durante a minha trajetória, estudar Pedagogia. Ouvi de todos da família, muitos deles professores, que iria “morrer de fome” como professora no Brasil. De fato, não é uma das profissões mais valorizadas, contudo, esse argumento não me convenceu e resolvi seguir em frente porque, àquela altura, ser professora no Brasil havia se tornado um sonho.

Com um grande esforço financeiro, cursei a graduação na Universidade Cândido Mendes, e não em uma instituição pública. Em se tratando de uma instituição privada, não havia, dentro da Universidade, o incentivo à pesquisa, ao menos naquela época. Apenas leituras, discussões, trabalhos a apresentar e provas ao final de cada semestre. Finalmente, cumprindo a carga horária e obtendo as notas necessárias, o estudante estaria apto ao título de Pedagogo. Foi o que posteriormente aconteceu comigo.

Enquanto estudava, logo no segundo período da graduação, iniciei o estágio na Escola Oga Mitá, localizada no bairro de Vila Isabel, Zona Norte do estado do Rio de Janeiro. Atualmente componho a equipe docente da instituição e tenho a clareza de que a minha pesquisa se deu naquele espaço. As experiências vivenciadas durante esse tempo foram fundamentais às descobertas sobre as minhas próprias marcas e àquelas que eu desejava deixar nos meus alunos daquele momento em diante.

Descobri no período de estágio e ainda hoje, a cada dia que passo entre os estudantes, a responsabilidade que tem a palavra do professor diante da criança, jovem, ou seja quem for o envolvido nesse processo. Na minha concepção, essa responsabilidade não pode ser desmerecida, desvalorizada, desprezada. Descobri ainda que ouvir o que o estudante tem a dizer é, geralmente, o início do grandioso processo de construção do conhecimento.

Nesta escola conheci melhor a *Teoria Dialógica* de Paulo Freire e a escola repleta de vida, sugerida por Celéstin Freinet. Desconstruí alguns dos aspectos da teoria sobre as fases de desenvolvimento propostas por Jean Piaget, decoradas na graduação, compreendendo o ser humano em suas especificidades, para além dos esquemas de padronização. Compreendi que o afeto, a cooperação e o respeito pelo outro e pelo espaço coletivo são fatores imprescindíveis a uma prática educacional transformadora e que o compromisso com a formação de cidadãos críticos e protagonistas da sua própria história deveria ser o principal objetivo da grade curricular.

Enquanto estagiária, circulei por turmas das Séries Iniciais, desde a Educação Infantil ao 4º ano do Ensino Fundamental, nos anos de 2005 e 2006. O estágio chegou ao fim e a escola não abriria vagas naquele momento para contratação. Fui indicada, então, por uma professora para lecionar em outra escola, o Colégio e Curso Equação. Com caráter essencialmente conteudista e uma metodologia tradicional, como o próprio nome da instituição sugere, o objetivo principal desta escola era preparar os estudantes para concursos dos Colégios Pedro II, Aplicação e Colégio Militar, referências no Rio de Janeiro como escolas tradicionais e “fortes”, sobretudo, públicas. Nesse contexto permaneci por um ano como professora do 4º ano.

Buscava neste novo espaço, aliar em minha prática a necessidade da escola aos meus ideais e princípios educacionais. Fazendo referência aos teóricos do construtivismo citados anteriormente, e a partir da experiência obtida na escola anterior, questionava-me constantemente sobre a maneira dos educadores lidarem com o conhecimento e com os estudantes.

No ano seguinte concluí a graduação e devido ao grande interesse despertado pela única disciplina de Ciências Naturais que havia sido oferecida durante o curso de Pedagogia, escrevi o trabalho de monografia sobre o tema “educação ambiental”. Este foi o meu primeiro contato com o tema e o primeiro trabalho de conclusão de curso na Pedagogia da Universidade Cândido Mendes sobre o assunto. Fui aprovada com nota máxima e incentivada

a seguir adiante pelos professores na pesquisa. Este primeiro estudo enriqueceu consideravelmente o meu embasamento teórico, favorecendo a minha construção e prática profissional, embora eu ainda tivesse muito o que aprender sobre o campo.

Outro fator que contribuiu para o interesse na área foram algumas viagens em períodos de férias para a Reserva Ecológica da Joatinga – Cairuçu, em Paraty, no Rio de Janeiro. Lugares como Martin de Sá e Pouso da Cajaíba, trouxeram a reflexão sobre a relação do povo caiçara com a natureza, baseada, entre outras características, na sustentabilidade em uma perspectiva comunitária.

Também me despertava o interesse nas idas e vindas destas viagens, enquanto passava por Paraty para me transportar de barco, a população indígena ali presente. Eram, geralmente, mulheres e crianças sentadas no chão das ruas, vendendo artesanato. Naquela época surgiram as primeiras curiosidades e inquietações a respeito desse povo. Aonde exatamente viviam? Como viviam? Entre outras questões pensava ainda sobre a relação deles com o turismo que marcava fortemente a economia e conseqüentemente a cultura da região, e a relação entre eles, falando uma língua que eu não era capaz de compreender. Hoje os reconheço, eram os Guarani Mbya, que de alguma forma, marcam também a minha trajetória. Mas não falaremos disso neste momento do trabalho e sim mais adiante.

Continuando (e retomando) minha trajetória profissional, não tenho dúvidas quanto à grandiosidade que a experiência da escola tradicional trouxe para a minha vida. Contudo, ao final do ano de 2007, recebi um convite para retornar à escola Oga Mitá, que, a fim de proporcionar maiores esclarecimentos, chama-se em Tupi-Guarani, “Casa da criança”. Desta vez, ocupando o cargo de professora do Horário Integral, na época, uma turma agrupada, configurando-se em um grupo de 23 crianças, com idades discrepantes entre 3 e 11 anos. No ano seguinte, em 2009, assumi o cargo de docente em uma turma de Educação Infantil. Em 2010, 2011 e 2012 lecionei no 1º ano do Ensino Fundamental, retornando no ano seguinte à Educação Infantil que tanto admiro, onde estou até o presente momento.

Durante esse percurso, meus questionamentos não cessaram em relação à educação, cidadania, valores de respeito ao outro e à natureza. Decidi, então, me especializar em Educação Ambiental, reconhecendo nesta área de conhecimento, os valores e princípios citados acima.

Iniciei a Pós-graduação lato sensu “Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis”, na PUC/RJ. Meu objetivo foi aprofundar meus conhecimentos teóricos e práticos na área para, a partir daí, integrar esses conhecimentos à minha prática pedagógica e vida pessoal. Outro objetivo importante esteve relacionado às trocas destes conhecimentos com os meus colegas de trabalho, que pouco conheciam do campo, julgando ser um tema difícil de se trabalhar, sem grande relevância em um currículo já tão extenso e trabalhoso de se dar conta ao longo do ano.

Ao final de 2010, concluí a pós-graduação. Esse curso foi marcante na minha carreira, pois tive maior contato com teorias e práticas relevantes no cenário da educação ambiental, me posicionando de maneira crítica a algumas abordagens, como a conservadora. Na monografia do curso, busquei estabelecer o início de um diálogo entre a Educação Ambiental Crítica e o trabalho com projetos dentro da escola, defendendo uma educação ambiental interdisciplinar, com caráter emancipatório.

Tive no curso professores acolhedores e atenciosos e muitas disciplinas interessantes. Contudo, o currículo era amplo e o desejo por aprofundar-me e dedicar-me à temática cresceu.

Em consonância com a trajetória que venho desenvolvendo, aqui resumida, segui adiante como pesquisadora ingressando em 2013 no Mestrado em Educação da UNIRIO. Em um projeto inicial estudaria a influência das questões socioambientais de uma região comum a duas escolas do Rio de Janeiro. Com o tempo e o envolvimento com o grupo de pesquisa GEASUR, que investiga a Educação Ambiental na perspectiva crítica a partir dos problemas e práticas do Sul, seus conflitos, enfrentamentos e a relação de pluralidade, especialmente na América Latina, entrei em contato com a questão da escolarização indígena Guarani Mbya. A partir de algumas leituras e conversas com o meu orientador Celso Sánchez, resolvemos juntos seguir rumo a outro caminho, mudando o projeto.

Não buscaremos neste trabalho dissertar exclusivamente sobre educação indígena ou somente sobre a cultura Guarani Mbya, o que já seria um grande trabalho, mas nos dedicamos aqui a descobrir como se dá o processo de escolarização desse povo. Desbravaremos a prática pedagógica e as marcas do processo de escolarização na cultura, a partir do quadro teórico da educação ambiental crítica e da educação intercultural, ambas, baseadas em uma perspectiva de autoria e transformação. Este é o tema central da nossa pesquisa.

1.2. Questão de estudo, objetivo e justificativa

OBJETO; OBJETIVOS DO TRABALHO; RELEVÂNCIA TEÓRICA, POLÍTICA E SOCIAL; REFERENCIAIS TEÓRICOS INCORPORAR A RELEVÂNCIA DO TRABALHO PARA A LINHA DE PESQUISA

FALAR DO GEASUR E SEUS PONTOS DE INTERESSE ENQUANTO GRUPO DE PESQUISA

Práticas educativas, linguagens e tecnologia

Investigam-se variadas práticas educativas (alfabetização; formação do educador e metodologias aplicadas ao ensino de ciências; de matemática; de língua materna) e diferentes formas de linguagem - verbais, não-verbais ou imagéticas - presentes no mundo contemporâneo, em diferentes suportes tecnológicos, considerando que, em todos os espaços educativos são construídos conhecimentos e uma grande cadeia de comunicação.

O grupo de pesquisas GEASUR/UNIRIO objetiva analisar as interfaces de diálogos possíveis, que emergem das demandas populares e dos movimentos sociais no contexto dos debates sobre a problemática ambiental.

O objetivo é fazer uma breve análise do processo de educação ambiental no Projeto EJA Guarani, considerando a concepção de educação que o permeia e os conflitos socioambientais presentes no território.

Desejamos ainda saber se o projeto em questão agrega os conceitos de interculturalidade, decolonialidade e territorialidade, numa perspectiva emancipatória, em confluência aos princípios da Educação Ambiental Crítica e finalmente, compreender, a partir da da Resolução da Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECT) , que regulamentou a criação do Projeto EJA Guarani, e de entrevistas com atores envolvidos no processo de escolarização guarani, se o projeto abarca uma abordagem problematizadora do contexto guarani dentro do seu próprio território.

O texto é fruto de pesquisa bibliográfica, de observação e entrevista em campo e da análise da do texto que apresenta o projeto, em anexo no trabalho.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o processo de educação ambiental no projeto EJA Guarani, que ocorre no território indígena Guarani Mbya, localizado na região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Neste trabalho, por uma questão de recorte do objeto de pesquisa, vamos nos ater estritamente ao processo vivenciado pela terceira turma em formação, os estudantes da aldeia Sapukai, no bairro Bracuí, em Angra dos Reis.

Embasados pela Educação Ambiental Crítica, Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire e considerando os conceitos de Território, Lugar, Colonialidade e Interculturalidade, defendemos em nosso texto uma educação contextualizada aos conhecimentos tradicionais, que valorize a cultura Guarani Mbya e o ambiente onde este grupo está inserido.

Para tanto, nosso objetivo geral neste estudo é descobrir, a partir de leituras, idas a aldeia, conversas com atores do projeto e análise dos documentos oficiais do EJA Guarani, se os estudantes indígenas terão condições, através do projeto oferecido, de chegarem ao fim do processo de formação conscientes e imponderados criticamente da própria condição dentro daquele território. **De se posicionar com maior autonomia nesse espaço social, escolhendo os caminhos pedagógicos, éticos e políticos que melhor atendam seus interesses.**

As primeiras questões que nos mobilizam e embasam a construção dos objetivos desta pesquisa são:

- a- O que de fato os Guarani Mbya querem aprender, e com qual finalidade?
- b- O Projeto em questão agrega os conceitos de interculturalidade, decolonialidade e territorialidade, numa perspectiva emancipatória, em confluência aos princípios da Educação Ambiental Crítica?
- c- Quais atores sociais estão envolvidos no processo educativo? Existe um planejamento participativo, que envolve não somente professores e supervisores, como também estudantes e a comunidade local?

A partir destes primeiros questionamentos, chegamos aos seguintes objetivos: compreender a estruturação do projeto e analisar o currículo sob a ótica da Educação Ambiental Crítica; discutir as possíveis relações e aproximações entre as contribuições da

pedagogia decolonial e da educação intercultural, no contexto do projeto educacional em questão.

Seguindo a diante, e a partir do campo, outras dúvidas que ultrapassam meramente o aspecto metodológico surgiram e as representamos através das seguintes perguntas:

Caminhos percorridos

A partir de uma perspectiva crítica, esta pesquisa tem caráter qualitativo, o que para HART (2002, p.27) significa “compreender os eventos humanos, em seus contextos, de tal forma a deixar espaço para a reflexão e para o exame intersubjetivo.”

Optamos como suporte teórico, primeiramente, pelo referencial da Educação Ambiental Crítica e os estudos sobre Educação Intercultural e Pedagogia Decolonial. Buscamos respaldo nos estudos sobre “Modernidade e Colonialidade” (EMC), que contam com autores como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh entre outros.

A Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire também faz parte desta pesquisa como embasamento às possíveis práticas educacionais que buscam a transformação social, nesse caso, incorporadas ao Projeto “EJA GUARANI” - nome pelo qual o projeto ficou conhecido- nosso objeto de estudo.

Em seguida, e ainda se tratando de uma pesquisa bibliográfica, e interdisciplinar, abordamos os conceitos de Território e Lugar, atravessando a área da geografia.

Seguindo nosso caminho teórico-metodológico, este trabalho converge para a Análise de Conteúdo, destacando como material utilizado em nossas análises o texto de apresentação do projeto em questão, a Resolução da Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECT) e a grade curricular do projeto.

Nessa perspectiva, a Análise de Conteúdo considera a fonte, a finalidade, a mensagem (o que aborda), o efeito que provoca e o receptor. A mensagem, por sua vez, contém potencialmente informações sobre as filiações teóricas, as concepções de mundo, de classe e representações sociais. Essas são informações de grande importância em nossa pesquisa e por essa razão, escolhemos esse método.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Constitui um instrumento marcado por uma grande variedade de formas e é adaptável ao campo de aplicação. (BARDIN, 1995)

Finalmente, trabalharemos com a coleta de dados a partir trabalho de campo, que será realizada através de entrevistas em dois momentos. O primeiro contará com a entrevista narrativa, com o mínimo de interferências possível no intuito de perceber o que o entrevistado considerou importante de ser exposto e as possibilidades de análises que emergem de sua fala.

No segundo momento, ocorrido logo em seguida, a entrevista tem continuidade com maior interferência do pesquisador, através de perguntas direcionadas às questões que necessitamos compreender para realizar os objetivos da pesquisa.

Consideramos o olhar dos interlocutores sobre a mesma história, entendendo que cada um deles apresenta sua própria construção parcial da realidade, sendo também intérpretes dessa realidade.

Destacamos como sujeitos entrevistados nesta pesquisa, Domingos Nobre, coordenador do projeto; Algemiro Poty, liderança indígena da aldeia Sapukai; Eunice Pereira da Silva, ex missionária do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Fernando Guerra, responsável pelo Programa de Educação Ambiental da Secretaria de Educação de Angra dos Reis. A indicação para a primeira entrevistada surgiu por parte do orientador deste trabalho e, posteriormente, as outras foram surgindo em decorrência dos fatos ao longo do trabalho de campo. A última entrevista foi recomendada pelo Professor Mauro Guimarães, que compõem a banca de avaliação desta pesquisa.

As informações dos participantes estão diluídas ao longo do último capítulo, denominado “Chegada ao campo”, onde são realizadas breves análises ao longo das elucidações dos interlocutores e aprofundadas nas considerações finais deste trabalho. Destacamos os trechos mais significativos, tentando fazer com que esses fragmentos utilizados revelem os subsídios para responder às questões da pesquisa.

Tendo em vista a necessidade de preservar algumas informações fornecidas pelos entrevistados a pedido deles mesmos, as cópias da transcrição das entrevistas não serão vinculadas como anexo do trabalho.

O estudo, realizado ao longo do curso de mestrado, está organizado em cinco capítulos. No capítulo I, expomos a temática, o objetivo do estudo e a fundamentação teórico-metodológica.

No capítulo II, anunciamos nossa opção epistemológica. Este capítulo é exclusivamente dedicado à fundamentação teórica. Trazemos primeiramente uma discussão sobre a Educação e as teorias que ela abarca, levando em consideração, principalmente a Pedagogia Tradicional e as Teorias Críticas que encontram nas premissas marxistas a base para a sua prática voltada à transformação social.

A Educação Ambiental ganha força a partir da discussão sobre as macrotendências, até chegarmos na perspectiva crítica em diálogo com relações de opressão que marcam a nossa sociedade ao longo da história.

Em seguida, fizemos uma breve análise da Teoria Dialógica de Paulo Freire em sua obra Pedagogia do Oprimido, estabelecendo uma relação com a Pedagogia Decolonial e a Educação Intercultural. Definimos estes conceitos e partimos para o segundo capítulo.

No segundo capítulo fizemos algumas considerações críticas sobre a situação histórica e atual dos índios no Brasil. Posteriormente, a partir da necessidade de compreender o contexto do projeto EJA Guarani, realizamos uma breve caracterização da etnia Guarani Mbyá e suas aldeias na região sul fluminense do estado do Rio de Janeiro. Nesse momento, tratamos de alguns conceitos geográficos, como “território”, “territorialidade”, “lugar” entre outros.

Chegamos ao terceiro capítulo, destinado ao olhar dos povos indígenas sobre a instituição Escola. Em seguida, dedicamo-nos a descrever, a partir do referencial teórico sobre o tema, a concepção pedagógica e outros artifícios e recursos do processo de escolarização Guarani, apresentando especificamente o projeto EJA Guarani. Trouxemos, nesta etapa do trabalho, o início do trabalho de campo ao exibirmos parte do diário de campo da autora e uma entrevista narrativa.

Em seguida, ampliamos a pesquisa, apresentando a descrição do trabalho de campo e o resultado das entrevistas narrativas.

Finalmente, confrontamos os dados obtidos a partir das leituras do texto de apresentação do projeto e da Resolução da SECT, assim como das falas dos nossos interlocutores, configurando-se assim uma análise de conteúdo somada à subjetividade dos encontros (e desencontros) e das conversas no trabalho de campo. Expressamos nossas considerações sobre a temática estudada e sinalizamos os desafios encontrados no que diz respeito à educação ambiental no processo de escolarização do EJA Guarani, baseando-

nos no quadro teórico da Educação Ambiental Crítica, da Pedagogia Decolonial e da Educação Intercultural.

2. CAPÍTULO. 1: EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: RELAÇÕES DE COMPLEMENTARIDADE

2.1 – Sobre educação

Nos primeiros anos da colonização do Brasil, Portugal destinou-se unicamente à exploração das riquezas. Aos grupos indígenas que ocupavam o território brasileiro, atribuiu-se a necessidade da implementação de ordem, fé e lei, imposição esta que ficou a cargo dos jesuítas a partir 1549, visando a expansão do Império.

As igrejas e as escolas surgiram como política de instrução. Foram construídos colégios e templos por toda a colônia, determinando assim a pedagogia da época. O grande objetivo era a eficácia da catequese, instaurando um pensamento uniforme em detrimento da cultura indígena. Para tanto, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra evangelizadora, utilizando, sobretudo, a educação escolar como uma das mais importantes metodologias.

“Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla ‘rede’ de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studioru*, a sua expressão máxima.” (SANGENIS, 2004, p.93)

Funcionando como um estatuto pedagógico, o *Ratio Studioru* abrangia a organização escolar, as orientações pedagógicas e a doutrina católica. Configurando-se como Pedagogia Tradicional, seu método era *estudar, repetir e disputar*, de acordo com FONSECA (2006).*

Observa-se o comprometimento com a padronização a partir dos ideais de ordem e evangelização. E como fôrma/molde a escola é utilizada através da Pedagogia Tradicional, definida por Demerval Saviani (2004, p. 127) como:

“... uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência humana e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define

enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar para fazer por merecer a dádiva sobrenatural.”

Voltados para um sistema educacional que atendesse à finalidade de emoldurar mentes e padronizar comportamentos, os jesuítas tiveram o monopólio da educação por mais de duzentos anos: de 1549, ano em que chegaram ao território brasileiro, a 1759, quando foram expulsos.

Posteriormente vieram os períodos pombalino, joanino, cada um com um sistema educacional específico, mas o que nos cabe ressaltar aqui é que, passados mais de 500 anos, Althusser in LAYRARGUES (2006) nos aponta o papel de uma escola ainda é reprodutora das relações, garantida pelo Estado. Adverte-nos que a instituição Escola é o aparelho ideológico mais importante e dominante do Estado, uma vez que recebe todas as crianças das mais variadas classes e grupos sociais, depositando durante anos, saberes revestidos pela sua ideologia.

Contudo, é certo que atualmente, diferente da hegemonia pedagógica jesuítica, existe uma variedade de escolas: públicas e privadas; algumas onde o professor tem mais e outras em que tem menos autonomia em seu trabalho; onde se há diferentes níveis de relação de poder e distintos níveis de participação. Após tantos anos, podemos dizer que existe uma considerável diversidade no cenário educacional vigente. Entretanto, não se pode perder de vista que educação é um ato político e, a partir dos Projetos Político Pedagógicos formulados por cada instituição especificamente, pode-se tomar rumos que atendam, tanto aos interesses reprodutores das classes dominantes, quanto à perspectiva crítica defendida por autores como Paulo Freire, em sua *Teoria da Ação Dialógica*, que será explicitada mais adiante, entre outros.

Há de se questionar os valores e conteúdos priorizados no sistema de ensino. Destacamos que este aspecto é para nós fortemente relevante, por acreditarmos na importância do tom crítico entre as discussões teóricas e, sobretudo, dentro de cada escola, como processo necessário à quebra de paradigmas. Sem questionamento e posicionamento político a função reprodutora da Escola é mantida. Em contrapartida, e em concordância com os nossos referenciais teóricos, buscamos na educação, as possibilidades de transformação, não somente da instituição Escola, de uma forma geral, mas da sociedade como um todo.

Ao resgatarmos brevemente o percurso da educação no Brasil, nos deparamos com uma história de reprodução dos interesses da classe dominante desde a invasão portuguesa. Hierarquias que inferiorizavam a maioria e desvalorizavam heranças culturais (e o fazem ainda nos dias atuais), reforçavam a divisão de classes através de uma educação com dimensão ideológica em que a escola, ao priorizar certas disciplinas e ao transmitir conhecimentos pré-estabelecidos, legitimava e fortalecia o sistema opressor e suas cômodas estruturas sociais. Este ainda é um entrave que precisa ser levado em consideração, provocando discussões que objetivam avanços no campo da educação e emancipação humana.

Através de práticas educacionais desinteressantes e descontextualizadas, sem algum cunho social crítico, muitas escolas exerceram (e ainda exercem em grande parte da sociedade) seu papel reprodutor e semeador de alienação, distanciando o processo educacional de um posicionamento questionador e transformador, o que poderia ser seu objetivo mais específico.

Defendemos aqui as escolas como espaço coletivo, fruto da ação e da reflexão, da participação direta ou indireta de professores, estudantes, funcionários, pais e moradores que habitam seu entorno. E apesar de reconhecer uma cultura dominante no sistema educacional, reconhecemos também o potencial de cada comunidade na construção coletiva de escolas que façam a diferença, assumindo responsabilidade quanto à formação de indivíduos críticos da realidade em que estão inseridos.

A questão que passa a ser investigada por pesquisadores comprometidos com uma educação contrária aos modelos reprodutivistas das elites dominantes diz respeito à função social da Educação.

Dialogando com uma educação distinta à tradicional, surgem, entre outras, as Pedagogias Críticas. Oriundas das premissas marxistas, trazem à tona a perspectiva de que a construção do conhecimento tem o intuito emancipatório e o desejo de se superarem as relações de dominação.

LOUREIRO (2006) reafirma essa possibilidade ao acrescentar que, no caminho inverso à Pedagogia Tradicional, o conhecimento pode ser construído socialmente e deve atender aos diferentes fins, estando contextualizado à sociedade em questão, recriando relações sociais, inclusive as que se referem ao saber e poder.

Nessa perspectiva, compreendemos a dialética Marxista como “ciência do movimento”, e por acreditarmos que a história é dinâmica e das estruturas e relações vigentes emerge sua superação, pela contraditoriedade do real, é que a abordagem crítica fundamentada em Marx ganha força em nosso trabalho.

Ao recordarmos as palavras de GADOTTI (1984) ampliamos essa reflexão, quando ele afirma que a escola não deve preocupar-se apenas com o conteúdo, mas com o contexto no qual ensina. O autor defendia há trinta anos atrás a ideia de que “a escola tem o papel de estimular a atuação política do estudante, já que um estudante politizado é motivado pela qualidade, pela relevância social e teórica do que lhe é ensinado.” Daqueles anos em diante, algumas concepções de educação mudaram nos sistemas de ensino, contudo, a peça chave dessa engrenagem continua tendo como sua maior frente, a reprodução social dominante.

Trouxemos para esta reflexão teorias educacionais alternativas a este padrão de ensino reprodutor, nos aproximando ideologicamente de uma educação intercultural (conceito que trataremos no decorrer deste capítulo), e do conceito de Educação Ambiental Crítica, na tentativa de contemplar pontos importantes para avançar e materializar estratégias e práticas que atendam aos dilemas do mundo atual.

Encontramos ainda, nos Estudos da Colonialidade/Modernidade (ECM), grupo que se consolidou em 1996, pesquisando sobre processos colonizantes, subalternizantes e opressores que ocorrem na sociedade mundial, o embasamento para discutirmos a educação sob a ótica de uma pedagogia decolonial, intercultural e crítica.

Estabelecendo um diálogo entre uma educação intercultural e decolonial numa perspectiva emancipatória, base da Pedagogia Crítica, chegamos à ideia do que para nós, representa a Educação Ambiental (EA). Desta vez, e seguindo o mesmo caminho epistemológico, trataremos aqui de uma EA Crítica. Não como aperfeiçoamento metodológico ou pelo desenvolvimento qualquer partindo de um referencial, como aponta, GUIMARÃES (2004), mas como contraposição a algo existente. Mais uma vez, a educação como forma de superação.

2.2 – Educação com o adjetivo “Ambiental”

Neste momento, a discussão que trazemos influenciados pelas palavras de LAYRARGUES (2006, p.5) diz respeito ao fato de que “a educação ambiental, antes de tudo,

é Educação, esse é um pressuposto inquestionável” e para nós, um dos pontos mais importantes da pesquisa.

Concordando com o autor, chegamos à conclusão de que, assim como a maneira de se pensar a educação, falando agora de educação, porém, com o adjetivo “ambiental”, o papel desempenhado pelos processos educativos nas escolas vai variar de acordo com cada Projeto Político Pedagógico (PPP), responsável por apresentar sua concepção pedagógica. É o PPP que vai informar se a educação ambiental em determinada escola reproduz os valores, os princípios, os fundamentos e as relações sociais capitalistas dominantes; ou, ao contrário, se leva em consideração o contexto social e a fundamentação política dos seus educandos, com o objetivo de transformar a prática e a atuação desses estudantes na sociedade. A lógica é a mesma de quando pensamos no papel da educação de uma forma geral.

Tratamos aqui de uma educação ambiental que se difere dos princípios da educação conservadora, seja ela denominada de educação ambiental ou não. E o autor continua, trazendo a questão da ecologização da educação ambiental no contexto em que se é considerada a fragilidade dos sistemas ecológicos, devido à relação com o homem...

“Faz cerca de trinta anos que nos acostumamos com a ideia da necessidade da inclusão da dimensão ambiental na Educação, como uma reação do sistema educativo à crise ambiental. Nesse período, uma conjunção de fatores (como a concepção naturalista de meio ambiente, o predomínio de profissionais oriundos da biologia como educadores ambientais, o predomínio de órgãos governamentais ambientais como proponentes de políticas e programas de educação ambiental, a omissão científica na incorporação da educação ambiental como um objeto de estudo da sociologia ambiental e da sociologia da educação) acarretou na ecologização da educação ambiental, moldando-a conforme o modelo de uma educação conservacionista, confundida muitas vezes com o ensino de ecologia, quer dizer, o estudo da organização estrutural e funcionamento dos sistemas ecológicos, embora agora atravessado pela percepção da fragilidade de tais sistemas em função da ação antrópica.”

LAYRARGUES (2006, p.6)

Em outro artigo do mesmo autor em parceria com LIMA (2011), são apresentadas as macrotendências que abrigam as correntes político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. Apoiados pela literatura da área, pelos referenciais da Ecologia Política e pela noção de *Campo Social* formulada por Pierre Bourdieu (2004), as três macrotendências que convivem e disputam a hegemonia na Educação Ambiental são: a *conservacionista*, a *pragmática* e a *crítica*.

Sendo assim, LAYRARGUES (2006) nos confirma a ideia de que a Educação Ambiental, enquanto Educação, está limitada às variadas concepções pedagógicas. E mais...

“Só é possível conjugar a educação ambiental no plural... em função da origem estar vinculada ao movimento ambientalista, ela também sofre influências das inúmeras vertentes do pensamento ambientalista. Se antes bastava adjetivar a Educação como ‘ambiental’, como o contraponto da Educação convencional que não era ambiental, o momento atual evidencia que já não é mais possível estabelecer referências genéricas a uma mera ‘educação ambiental’.

Pensando na Educação Ambiental sob a ótica do *Campo Social*, LAYRARGUES E LIMA (2011) apontam que ela é constituída por diferentes atores, instituições e grupos diversos, que compartilham dos mesmos valores e normas. Entretanto, esses atores têm também divergências de concepções sobre o meio ambiente, a política, a questão epistemológica e pedagógica que defendem para tratar das questões ambientais. Com isso,

“...disputam a hegemonia do campo e a possibilidade de orientá-lo de acordo com a sua interpretação de realidade e seus interesses, que oscilam entre tendências à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente.”

LAYRARGUES e LIMA (2011, P.3)

A partir desse referencial, a noção de *Campo Social* traz para a Educação Ambiental as ideias de “pluralidade, diversidade e de disputa por uma definição legítima deste universo e pelo direito de orientar os rumos da “práxis”. É justamente nesse cenário de onde surgem as macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental (EA), mapeadas e classificadas por LAYRARGUES e LIMA (2011), cientes dos riscos de classificação, porém, sustentando a ideia de que a homogeneização do campo reduziria uma série de características pedagógicas, políticas, éticas e epistemológicas que definem as concepções e práticas em EA.

Ao resgatarmos a história da Educação Ambiental, veremos que ela retira do campo ambientalista os elementos mais significativos de sua identidade e formação. E autores como LIMA, 2005; CARVALHO, 1989; DIAS, 1991, in LAYRARGUES (2011) demonstram que a institucionalização da EA ocorreu primeiro no âmbito ambiental e não no educacional. A aproximação teórica e prática com o campo da educação só aconteceu a partir da década de 90.

A educação Ambiental era vista como uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica”.

Surgiu e se estruturou a partir da cobrança de que o ser humano adotasse uma prática social e visão de mundo que pudesse diminuir os impactos ambientais. Essa seria a vertente *conservacionista*.

Entretanto, com o tempo, essa corrente deixou de ser a mais recorrente, dando espaço ao surgimento de outras duas vertentes: a *crítica* (fazendo contraponto à *conservacionista*) e a *pragmática* como uma derivação da *conservacionista*, atendo-se especialmente à questão do lixo.

“Com o tempo, os educadores foram se dando conta que, da mesma maneira que existem diferentes concepções de natureza, meio ambiente, sociedade e educação, também existem diferentes concepções de Educação Ambiental. Sendo assim, ela deixou de ser uma prática pedagógica monolítica, e começou a ser entendida como plural. (...) Nesse processo, o desenvolvimento dessa prática educativa e sua respectiva área de conhecimento se ramificaram em distintas possibilidades de acordo com as percepções e formações profissionais de seus protagonistas, com os contextos sociais nos quais se inseriam e com as mudanças experimentadas ao longo do tempo pelo ambientalismo.”

LAYRARGUES e LIMA (2011, P.6)

Assim, educadores ambientais que valorizavam o aspecto social nas discussões sobre meio ambiente, descontentes com os caminhos que a EA vinha assumindo, julgavam que a opção conservadora era constituída pelas duas vertentes: *conservacionista* e *pragmática*, se limitando a práticas escolares que enfatizavam as crianças como “futuro do planeta” e valorizavam, sobretudo, ações comportamentais, de forma apolítica e conteudista, perdendo de vista o contexto social. Sendo assim, não superariam o paradigma hegemônico e continuariam tratando o ser humano como o causador e a vítima da crise ambiental. **P.7**

A vertente *pragmática*, segundo LAYRARGUES e LIMA (2011, P.9), abrange, sobretudo:

“a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 80 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello, nos anos 90.”

GUIMARÃES (2004) alimenta essa ideia quando escreve sobre uma Educação Ambiental que tem dificuldades em pensar uma totalidade complexa e produz uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista).

“Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de

transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo.” (p.27)

LAYRARGUES e LIMA (2011, P.7) acrescentam que ambas vertentes (*conservacionista e pragmática*) se complementam por:

“(…) não incorporarem as questões de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais enredados na crise; porque reduzem a enorme complexidade do fenômeno ambiental a uma mera questão de inovação tecnológica e porque, finalmente, creem que os princípios do mercado são capazes de promover a transição social no sentido da sustentabilidade.” P.7

ACCIOLY e SÁNCHEZ (2011) acrescentam a EA crítica justamente como uma possibilidade de superação das antigas posturas e nuances da educação ambiental, muitas vezes relacionada às ciências biológicas, ou baseada na transmissão de conteúdos científicos estanques, descontextualizados ao cenário político do contexto sócio-histórico que vivemos.

Em uma perspectiva diferente se constitui a vertente *crítica*, que além da “crítica”, teria outros adjetivos:

“(…) crítica, emancipatória, transformadora, popular. Isso porque essa nova opção pedagógica se nutriu do pensamento Freireano, dos princípios da Educação Popular, da Teoria Crítica, da Ecologia Política e de autores marxistas e neomarxistas que pregavam a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão político-ideológica dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é medida por relações socioculturais e de classes historicamente construídas. Trazem então uma abordagem pedagógica que problematiza os contextos societários em sua interface com a natureza. (...) As causas constituintes dos problemas ambientais tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes.” P.8

Sustenta-se no destaque da dominação do ser humano e na acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Havendo ainda, um forte viés sociológico e político na vertente crítica da Educação Ambiental. Em decorrência dessa perspectiva são introduzidos no debate desse campo alguns conceitos-chave como os de Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social.

2.3- Opção pela Educação Ambiental Crítica: a escola no processo de emancipação - possibilidades e desafios

Entendemos, portanto, que seria no mínimo incoerente falar em educação, ambientalismo e educação ambiental sem dialogar com a abordagem crítica.

A concepção que se estabelece para uma Educação Ambiental Crítica não dialoga com uma postura “ecologicamente correta”, preocupada apenas com a construção da sustentabilidade planetária. Não objetiva que o cidadão esteja adequado à “onda verde” que o impõe um comportamento que favorece o capital ou o trabalho, o mercado ou a sociedade, os princípios liberais ou o ideal da justiça na distribuição. Nem tampouco sugere ao cidadão que mude seus hábitos individuais cotidianos ou recicle seu lixo.

Em contrapartida, compreende-se como crítica uma concepção de EA que busca a articulação dos diferentes saberes, a construção da noção de pertencimento a um grupo, representado pela comunidade e pela natureza. Implica-se em desvelar a realidade, para a transformação, rompendo com a alienação e assumindo sua postura política. Enxerga-se a possibilidade de ao mesmo tempo, se enfrentar a exploração da natureza e do ser humano pelo próprio ser humano e, finalmente (e ainda com muitas reticências), trabalha na construção de um campo teórico que contribua para a construção coletiva de uma prática diferenciada de educação ambiental.

As ideias críticas conquistaram no campo um importante espaço, contudo, são por vezes deturpadas pelo pragmatismo dominante que tende a:

“converter e a deslocar as intenções educativas no sentido pragmático do mercado, da formação de mão de obra, da geração de emprego e renda, do consumo e, nesse processo, a educação é instrumentalizada como um meio de ascensão social, de capacitação para o trabalho, de promoção dos salários das novas classes médias. Ou seja, os objetivos econômicos são claramente os dominantes em detrimento dos objetivos de cidadania, da vida pública e educação política.”

LAYRARGUES e LIMA (2011, P.13)

Mais do que teorias e discursos, “queremos uma educação ambiental, que crítica por princípio, nos mobilize diante dos problemas e nos ajude na ação coletiva transformadora.” LOUREIRO (2004, p.83).

Reforçando esse ponto de vista, LOUREIRO (2006) aponta que “é papel da escola criticar a todo sentido de dominação e instrumentalização presentes em nossas relações com a natureza.”

Entendemos a partir daí que a busca deve ser pela superação das barreiras entre a teorização a respeito de uma educação ambiental crítica e sua inserção nas escolas, viabilizando a adesão da ação pedagógica ao movimento da realidade social, como sugere GUIMARÃES (2004).

O trabalho com projetos é uma alternativa que vem sendo difundida, embora ainda precise de amadurecimento em algumas esferas do sistema educacional. GUIMARÃES (2004) alerta para o cuidado necessário ao se pensar em projetos já que, muitas das vezes, aborda-se a temática ambiental de maneira descontextualizada à realidade socioambiental onde as escolas estão inseridas, permanecendo-se assim, atendendo às demandas da “armadilha paradigmática”, como vimos nas macrotendências de LAYRARGUES e LIMA (2011).

Outro desafio relacionado à questão anterior diz respeito à interdisciplinaridade, já que existe no contexto escolar, a tendência de se relacionar a temática ambiental principalmente (ou exclusivamente) à disciplina de ciências naturais. Desta forma, as discussões e problematizações socioambientais são reduzidas a questões da natureza separada do homem, retomando o posicionamento conservador a que nos referimos ao longo deste capítulo.

A nova Lei da Educação n. 9.394, promulgada em 30 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira. Em seu artigo 26 são abordados os currículos e é também ressaltada a necessidade do “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política” (BRASIL, 1996).

Contudo, para SAVIANI (1997), o texto da LDB é vago e minimalista, o que favoreceu reformas pontuais, como por exemplo, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O autor acrescenta que os PCNs visam à modernização da escola no Brasil e é apresentado em seu Documento Introdutório como uma orientação que:

“se situa nos princípios construtivistas e apoia-se em um modelo psicológico geral de aprendizagem, que reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo” (p.29).

Os PCNs têm sido criticados, principalmente no que se refere à sua elaboração centralizada, desconsiderando a ampliação do debate com a sociedade, como afirma KRAMER (1997).

Outra crítica levantada pela autora sobre o documento diz respeito à falta de esclarecimento sobre a diferença entre trabalho com projetos, interdisciplinaridade e transversalidade. Para KRAMER (1997), os PCNs não explicam como integrar os conteúdos com os temas transversais.

O documento assinala que a educação ambiental deve ser trabalhada nas esferas global e local, ampliando o entendimento a respeito dos problemas ambientais relacionados à política, economia, sociedade e cultura. De acordo ainda com os PCNs, os problemas regionais também precisam ser cuidados. A educação ambiental passa a ser inserida no currículo escolar a partir de uma relação de transversalidade, o que exigirá uma nova postura do professor e a reformulação dos conteúdos abordados em sua disciplina, o que demanda, além de leituras, um estudo mais sério e específico sobre o como fazer.

São incorporados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os chamados temas transversais. Entre os quais, o relativo à diversidade cultural, aproxima-se mais diretamente da área curricular de História, o que a difere da educação ambiental, vinculada geralmente das ciências naturais.

Sobre a diversidade cultural, destaca-se a importância social do conhecimento histórico e, a partir da análise da trajetória do ensino de história, critica a visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional. Nessa perspectiva, são objetivos específicos: a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominaram o ensino dessa área curricular no Brasil.

CANAU E OLIVEIRA (2010) propõem uma leitura atenta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e identificam que, entre os objetivos, estão “a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura.”

A ideia é que seja produzido um conhecimento motivador da construção de uma identidade étnica, valorização cultural e garantia dos direitos. Tem como ponto de partida (e

de chegada) a valorização da diferença e da luta antirracista, o questionamento e enfrentamento a posturas preconceituosas e discriminatórias, além da ressignificação dos termos raça e etnia.

Apesar das críticas voltadas principalmente ao processo de construção centralizado dos PCNs, não se pode aqui desconsiderar os avanços no que se trata do eixo da diversidade cultural, contribuindo, inclusive, com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas.

“A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.” (BRASIL, 2004b, p. 01) CNE

Contudo, este é um documento e da teoria para a prática, há que se caminhar bastante. Torna-se imprescindível um processo de capacitação docente e de toda a equipe pedagógica, no sentido de estudar, analisar e refletir sobre o que está escrito nele, reavaliando as práticas e estruturas de organização, como currículo, materiais didáticos etc. É um empenho que parte do desejo coletivo, desde o Projeto Político Pedagógico de cada instituição. Requer repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova, uma perspectiva dinâmica, de transformação.

Retomando o texto de CANDAU E OLIVEIRA (2010), compreendemos que os referenciais presentes na nova legislação sobre a diversidade cultural possibilitam a abertura a uma crítica *decolonial*, conceito que abordaremos nos itens a seguir.

Outro autor que contribui com suas ideias para as discussões nesta perspectiva é Paulo Freire, que também trouxe para o campo pedagógico a proposta de que a educação deve ser uma prática crítica e transformadora. Para ele, precisa ainda ser apoiada pela reflexão teórica acerca do que é a sociedade capitalista, através de um trabalho voltado para a construção de uma pedagogia de superação das relações sociais vigentes através da conscientização, de construção coletiva, da ação dialógica e politicamente comprometida com as classes populares.

Todos estes aspectos constituem o que viemos a chamar de Educação Ambiental Crítica, ou o que poderíamos chamar apenas de Educação, embasados novamente pelas afirmações de Philippe Layrargues.

E é sobre Paulo Freire e sua Pedagogia do Oprimido que falaremos no item a seguir, acreditando que apenas uma pedagogia com caráter *decolonial*, *intercultural* e *crítico*, podem servir de aporte teórico para um efetivo trabalho de educação ambiental na educação.

2.4. Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido: de quem é a voz nos processos educacionais?

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire aponta o caminho da entrega à práxis libertadora que transforma a situação geradora de opressão. Compreende a práxis como resultado da dialética ação e reflexão sobre a ação, para o surgimento de novas ações de qualidade distinta. Defende que somente desta maneira, os oprimidos poderiam emergir da situação opressora na qual estão imersos.

A constituição dos opressores se dá na experiência instituída pela classe dominante: ter mais e cada vez mais à custa dos oprimidos terem menos ou nada terem, além da relação de controle e coisificação que é estabelecida para com eles. FREIRE (2005, p.47) observa que esta é uma tendência sádica, “uma visão necrófila do mundo”.

Ainda em diálogo com a liderança revolucionária, o autor afirma que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” FREIRE (2005, p.52). Por meio do diálogo crítico e libertador e da reflexão reconhecem-se como homens e sua vocação ontológica e histórica de ser mais. Para ele, a reflexão conduz à prática, porém se o momento já for de ação, a ação política junto aos oprimidos tem de ser “ação cultural” para a liberdade.

O autor nos oferece também o conceito de educação “bancária” como instrumento da opressão, defendendo a educação problematizadora, como forma de superação.

“Esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores”. (FREIRE, 2005, p. 34).

O autor demonstra que a educação não se dá pela imersão de conteúdos nos educandos, mas pela emergência das consciências destes.

“Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”. (2005, p.9)

Mais uma vez encontramos a aproximação destas ideias com a dialética de Marx, nesse caso, na concepção pedagógica de Paulo Freire, quando o autor defende a ideia de que uma educação problematizadora parte do caráter histórico e da historicidade dos homens, o que uma educação bancária não leva em consideração. Enquanto a primeira enfatiza a permanência, a segunda reforça a mudança, a transformação.

“Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros”. FREIRE (2005, p. 42)

Nesse contexto, o diálogo é entendido como prática de liberdade, enraizado na existência, e comprometido com a vida que se historiciza no seu contexto. De acordo com o pensamento do autor, o diálogo deve ser compreendido como um fenômeno humano, isto é, uma exigência existencial. É ainda um encontro respeitoso e solitário entre aqueles que acreditam que o mundo pode ser transformado e acrescenta: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (2005, p.90).

Pensando na estrutura da escola, Paulo Freire revela a importância do diálogo na escolha do conteúdo programático, a fim de que os alunos participem da construção do que será a base do seu estudo formal. Assim, a educação autêntica seria o ideal de educação, na qual o ensino “não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” FREIRE (2005, p. 97).

Nessa perspectiva, a educação não assume a função de reflexo de uma determinada visão de mundo imposta pelo educador ou pelo PPP da escola, mas sim de uma construção coletiva, pautada na materialidade, no contexto real e significativo de um determinado grupo, revelando assim, a sua situação no mundo, sua forma de entendê-lo, para que, a partir de então, tais visões possam ser problematizadas gerando a tomada de consciência dos sujeitos sociais concebidos no tempo-espaço.

O movimento de pensar criticamente a realidade posta, em sua materialidade e contradições, estaria repleto de idas e vindas, da transformação da postura do sujeito frente às

codificações e decodificações feitas. “A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade, e de autoconsciência, que a escreve como ponto de partida do processo educativo ou da ação cultural de caráter libertador.” FREIRE (2005, p.115.)

De acordo com Paulo Freire é impossível pensar na existência dos homens no mundo sem perceber a presença do universo temático em seu fazer. São reflexos da própria relação do homem com e no mundo e não devem ser distanciados deste. Desta forma, a investigação temática envolve o pensar do próprio povo:

“pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referindo à realidade”... e conclui, “[...] não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros.” (idem, p.117).

No entanto, o que se vê com frequência é justamente o oposto, aquilo que Paulo Freire definiu como *Ação Antidialógica*. FREIRE (2005) justifica o fato alegando que, para dominar, “o dominador não tem outro caminho senão negar aos oprimidos o direito de dizer a sua palavra, de pensar certo.”(p.123)

É esse aspecto que separa a visão libertadora, marcada claramente no posicionamento político de Paulo Freire, das relações opressoras. Neste último caso, pensar *com* as massas significaria não dominá-las. E o que fazem as elites dominantes é justamente o inverso. Os opressores pensam *sobre* as massas e quanto mais as pensam, mais as conhecem e melhor conhecendo-as, melhor as dominam.

Na perspectiva de superar essa relação, Freire estabelece o papel fundamental das lideranças revolucionárias no sentido de fazer as massas populares se conscientizarem criticamente do seu papel transformador.

Impõe-se a dialogicidade entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas em todo o processo de busca de libertação, para que reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram.

Nessa revolução, a relação com as lideranças se dá a partir de uma lógica de companheirismo, em que “as massas são sua matriz constituinte, não a incidência passiva de seu pensar. E distingue-se da relação opressora porque, não sendo um pensar para dominar e sim para libertar, pensando em torno das massas, a liderança se dá ao pensar delas.” FREIRE (2005, p. 178)

Argumentando ainda sobre a comunhão, como um encontro humilde, amoroso e corajoso, o autor acrescenta: “Já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão.” (idem, p.179)

FREIRE (2005) destaca a teoria da *Ação Antidialógica* e suas principais características, sintetizando-a da seguinte forma:

- A necessidade da conquista

CONSTITUÍDA PELO SUJEITO QUE CONQUISTA + OBJETO CONQUISTADO

Neste aspecto, o antidialógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de diferentes maneiras. “Das mais sujas às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo.” FREIRE (2005, p.186)

O anti-diálogo se impõe ao opressor, na situação objetiva da opressão para, pela conquista, oprimir mais, não só emocionalmente, mas culturalmente, roubando do oprimido conquistado sua palavra, sua expressividade, sua originalidade.

- Dividir para manter a opressão

Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias ao seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas é condição indispensável à continuidade de seu poder.

UNIFICAÇÃO DAS MASSAS = AMEAÇA À HEGEMONIA DOMINANTE

- Manipulação

Como um instrumento da conquista, as elites tentam convencer as massas dos seus objetivos. Quanto mais imatura politicamente sejam, mais facilmente se deixam manipular.

- Invasão cultural

Também serve à conquista, como uma imposição de sua visão de mundo. Nessa perspectiva, freia-se a criatividade a partir de seu caráter alienante. Com isso, o oprimido perde sua originalidade, suas tradições, suas raízes.

Estas seriam, para Paulo Freire, as principais características da teoria da Ação Antidialógica, numa relação em que, basicamente, os oprimidos seriam aqueles roubados de sua palavra.

Apoiados pela fundamentação teórica do autor, seguimos em defesa de uma educação problematizadora, pautada no diálogo e no respeito, simpatia e humildade. Compreendendo o outro como um ser em construção, em constante processo de aprendizado situado em um contexto real, onde disputas são muitas vezes legítimas àqueles que buscam manter a ordem vigente, estabelecida, e para tal, o processo educacional serve como alienador ou libertador.

A partir da leitura de Paulo Freire somos convidados a pensar a realidade através de uma metodologia possível, com uma prática curricular diferenciada, significativa e transformadora a partir de uma concepção dialógica da educação.

Trouxemos até aqui a abordagem crítica baseada nas premissas marxistas e em seguida as relações de opressão que marcam a nossa sociedade ao longo da história. Seguindo esse caminho, fica cada vez mais difícil falar em educação, ambientalismo e educação ambiental sem dialogar com uma abordagem crítica.

Situando-nos nessa perspectiva, e após abordarmos os processos de opressão e dominação vigentes em nossa sociedade, principalmente no sistema educativo, discutiremos a partir de agora as possíveis confluências entre a ação dialógica/antidialógica, de Paulo Freire e o processo de colonialidade/decolonialidade do saber, do ser e do poder, na perspectiva do grupo de pesquisa “Modernidade e Decolonialidade” (EMC).

2.5. Estabelecendo um diálogo entre a Colonialidade do Saber, do ser e do poder: o papel da educação nesse processo

Traremos a seguir as definições e conclusões sobre os processos de dominação a partir do quadro teórico do grupo de Estudos da Modernidade e Decolonialidade (EMC), que tem como pensadores centrais o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros.

A colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos centrais dentro do projeto de investigação do grupo, que tem como referência para o desenvolvimento dos seus estudos as

formulações e práticas educacionais de Paulo Freire, daí nossa intencionalidade ao provocar o diálogo e conexão entre os autores e suas teorias.

Após uma leitura atenta de alguns destes estudos, compreendemos a *Colonialidade* como um processo que ocorre tanto no macro, quanto no micro social, afetando a política, economia, cultura, ecologia, arte, religiosidade e as relações.

Nos estudos de QUIJANO (2005), compreende-se que “o colonialismo se transverte de uma maneira sutil de colonialidade”. Diferencia um conceito do outro da seguinte forma:

O *Colonialismo* como um projeto de expansão territorial que se deu através da invasão marítima em continentes e povos, até então desconhecidos. Postura imperialista, que por sua vez seria, de acordo com o **Dicionário Aurélio**, uma “proposta política de expansão e domínio territorial e/ou econômico de uma nação sobre outras”.

Já a *Colonialidade* tem como intencionalidade tirar do ser humano a própria compreensão de humanidade. É determinista ao definir quem é o ser homem civilizado, culto, capaz, espiritualizado... Sua raiz está na definição das populações tradicionais / ancestrais como “sem almas”, “não-humanos”, “sub-humanos” ou “potencialmente humanos”, necessitando do apoio europeu para se tornarem humanos, em geral por meio da evangelização e da submissão aos valores alheios.

PODER CENTRAL E HOMOGEINIZADOR - POPULAÇÃO GLOBALIZADA – COLONIALIDADE

Colonializar, de acordo com a definição deste autor, significa, então, oprimir, subalternizar, explorar, desumanizar, coisificar, servindo ao propósito alheio. Diz respeito à desqualificação do outro.

FIGUEIREDO (2012) considera para se superar este processo, a dimensão educativa privilegiada. Alega que tanto a escola quanto a universidade alimentam o sistema, aliando-se às instituições controladoras.

Conforme apontamos no decorrer do capítulo, e neste caso, a partir do conceito de colonialidade, faz-se mais uma vez necessário que se busque na educação, o cenário potencialmente precursor dessa descolonização, da ação/práxis de se superar a colonialidade, como foram defendidas nas premissas *marxistas* e *freireanas* descritas nos tópicos anteriores.

FIGUEIREDO (2012) reforça com o seu trabalho a ideia de “deformação do humano tornando-o objeto de consumo e agente de produção” e aponta a ação educativa da colonialidade como uma forma de imposição do eurocentrismo no processo de controle social, visto que a escola é a “agência principal para instituir padrões e princípios socialmente aceitos”.

Trazemos ainda, Nelson Maldonado Torres (2007), que nos aponta detalhes destes conceitos, relacionando-os à modernidade.

“O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.” (TORRES, 2007, p. 131).

QUIJANO (2005) amplia essa ideia, propondo o conceito de *colonialidade do poder*. Alega que a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos modelos.

MIGNOLO (2003) nos apresenta ainda o conceito de *colonialidade do saber* como repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, negando o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os à categoria de selvagens e irracionais, uma vez que pertencem a “outra raça”.

MIGNOLO (2005) também nos traz uma discussão importante sobre a geopolítica linguística, em que se foi estabelecido o monopólio linguístico, desfavorecendo as línguas nativas e, como consequência, subvertendo ideias e imaginários. A partir deste ponto, aborda finalmente o conceito de *colonialidade do ser*, como a não-existência, invisibilizando e silenciando os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”.

Em contrapartida a esses processos, torna-se fundamental a construção de processos educacionais a partir das noções de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica, sob a forma de luta contra a não-existência, a dominação, subalternidade e a opressão.

WALSH (2008) afirma, baseando-se nos movimentos sociais indígenas equatorianos e nos afro-equatorianos, que “a decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.” Sugere uma prática educativa que não seja somente denunciativa, mas sobretudo, que remeta à construção coletiva e participativa de novas condições sociais, envolvendo a cultura, a historicidade, as políticas e o pensamento.

2.6. A educação intercultural em direção à decolonização e à transformação como aporte teórico para uma educação ambiental crítica

Sobre a questão intercultural **hoje** na América Latina, especialmente a partir da experiência dos países andinos que tomamos como exemplo, a autora Catherine Walsh (2005, p. 25) afirma que:

“O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.”

Nega a relação de dominação destacada em nosso trabalho e que contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores. (WALSH, 2007, p. 9)

A interculturalidade é concebida como processo e como projeto político que tem como prioridade dar visibilidade a outras formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica. Dedicar-se a pensar e construir estratégias de superação dessas relações de subalternidade especialmente para, com e entre povos indígenas e povos negros.

WALSH (2001, p. 10-11) sintetiza uma educação intercultural com os seguintes significados:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados;
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade;
- Uma meta a alcançar.

Concordando com a autora, entendemos a educação intercultural como aquela que coloca em pauta a discussão das relações étnico-raciais, sociais, culturais, políticas, religiosas e ambientais em diálogo permanente com a educação.

Um conceito profundamente ligado a um projeto ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação, carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latino-americanos e que questiona as relações baseadas na colonialidade do poder, do saber e do ser.

Cabe aqui destacar que o processo educacional baseado na interculturalidade, na decolonialidade e na educação ambiental crítica não requer somente a mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas uma prática pedagógica que reconheça seu potencial na transformação estrutural e sócio-histórica.

Trata-se de um novo olhar, um novo fazer pedagógico que se implique radicalmente na construção de um projeto político baseado no respeito à diferença, concretizado no reconhecimento da paridade de direitos mediante processos democráticos e dialógicos.

“A interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida.” (WALSH, 2007, p. 8)

Estabelecemos até esse momento do trabalho um diálogo entre Educação, Educação Ambiental Crítica, Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire, Pedagogia Decolonial e

Educação Intercultural. Esse diálogo se justifica no desvelar da modernidade/colonialidade, na qual houve um distanciamento na relação homem-homem e homem-natureza. Se justifica, sobretudo, por vislumbrarmos na educação, o espaço potencial de superação dessas relações, capaz de transformar a sociedade historicamente marcada pela opressão e dominação. Pois como dizia Paulo Freire, “educar é um ato político”, e essa premissa não pode ser perdida de vista!

3. CAPÍTULO 2 - BREVES CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE OS ÍNDIOS NO BRASIL E CARACTERIZAÇÃO GERAL GUARANI MBYA

Para a elaboração deste estudo, consideramos neste capítulo a contextualização histórica, as características ambientais da região, os aspectos socioculturais do grupo e os impactos socioambientais gerados a partir dos conflitos existentes no território Guarani Mbya.

Apoiados pelo referencial teórico da Educação Ambiental Crítica, propomos acolher as contribuições oriundas do diálogo entre a Pedagogia Decolonial e a Educação Intercultural para discutirmos as relações entre a sociedade não índia e os povos indígenas, contextualizando-as à constante busca pelo desenvolvimento e progresso a partir dos variados modelos socioeconômicos que marcaram a história do Brasil há mais de cinco séculos. **Falar da educação aqui. Ou a não educação sobre a questão indígena.**

A figura a seguir retrata o histórico de exploração e extermínio iniciado com o processo de colonização e que, até os dias de hoje, deixa suas marcas sob a forma de colonialidade. Com o detalhamento dos números, é evidenciada a valorização do lucro, o eurocentrismo, a incessante busca pelo poder e o domínio do território entre outros processos de destaque na formação e organização da sociedade brasileira.

Interessa-nos neste momento, falar das relações desrespeitosas que afetaram as centenas de povos indígenas do Brasil antes da chegada dos povos europeus, e que se estendem à sociedade contemporânea, parte dela ainda ignorante de sua própria história, colaborando com a desterritorialização do país, como apontam os dados do gráfico abaixo.

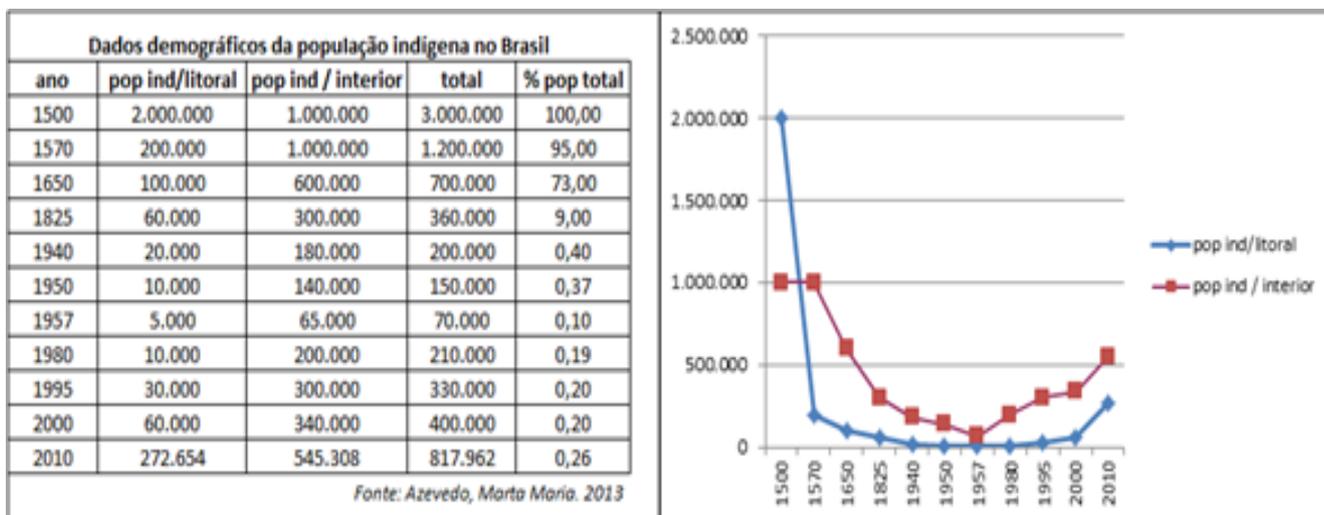


Figura 1: DADOS DEMOGRÁFICOS DA POPULAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL¹

Analisando o gráfico percebe-se que o fato histórico presente nos dados acima destaca, não apenas o declínio da população indígena brasileira, mas seu aniquilamento. Este tema não foi inserido e muito menos valorizado nos currículos escolares desde o surgimento das primeiras escolas instituídas pelos jesuítas, como apontamos no capítulo anterior. Neste momento do trabalho, sabemos das razões – que variam de acordo com o tempo e o espaço - e dos objetivos desse processo que através da Pedagogia Tradicional, é direcionado principalmente para os interesses da classe dominante, tais como a reprodução dos valores capitalistas e a imposição de um comportamento comum. Fica claro, portanto, a falta de comprometimento com um modelo de formação crítica. Contemplamos historicamente, não um processo de construção do conhecimento, mas um processo de alienação e supervalorização do eurocentrismo, ou seja, dos exterminadores das nossas raízes. E no decorrer dos fatos, seguimos nos desterritorializando.

Entretanto, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) aponta para os sinais de mudança a partir de 1980.

“Em 1991, o IBGE incluiu os indígenas no censo demográfico nacional. O contingente de brasileiros que se consideravam indígenas cresceu 150% na década de 90. O ritmo de crescimento foi quase seis vezes maior que o da população em geral. O percentual de indígenas em relação à população total brasileira saltou de 0,2% em 1991 para 0,4% em 2000, totalizando 734 mil pessoas. Houve um aumento anual de 10,8% da população, a maior taxa de crescimento dentre todas as categorias, quando a média total de crescimento foi de 1,6%.”²

O censo do IBGE realizado em 2010 mostrou que a população brasileira somava 190.755.799 milhões de pessoas. Desse quantitativo, 817.963 mil são indígenas,

¹ <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao> - Acesso em 05/05/2014.

² <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao> - Idem.

representando 305 diferentes etnias e falando cerca de 274 línguas, muitos deles praticando suas próprias religiões.

Apesar dos sinais de mudanças, surgem novas questões: o que sabemos sobre esses povos? Aonde adquirirmos esse conhecimento e, sobretudo, em que esfera da sociedade ele é legitimado como um conhecimento importante? Não temos a pretensão de responder a tais perguntas no decorrer deste trabalho, mas desejamos ao menos deixá-las como questões merecedoras de atenção neste debate e nos que surgirão a partir daqui.

Vimos no capítulo anterior o papel das escolas como agentes formadores de concepções arraigadas em qualquer sociedade e a questão indígena não escapou, assim como tantas outras, de uma abordagem estereotipada, determinista e equivocada, como propõe José Ribamar Bessa Freire, 2001.

O autor afirma que pouco foi feito para conhecermos a história indígena e que há alguns anos pesquisas importantes divulgaram o papel da escola e dos textos didáticos na imagem construída pelos brasileiros sobre os índios.

“Em 1987, uma concluiu que, embora não exista “uma imagem única do índio no livro didático”, o que predomina é uma representação “no mínimo, enganadora e equivocada”, com “afirmações inexatas, detalhes exóticos e incompreensíveis, projeções de valores estranhos”, todos eles, enfim, apresentando o índio “como ser inferior” (Silva, 1987, pp. 40 e 89). Um segundo diagnóstico, realizado em 1995 – depois da promulgação da Constituição Federal (1988), mas antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998) –, mostrou que quase nada havia mudado nos oito anos que transcorreram desde o primeiro diagnóstico. Artigos de 22 especialistas constataram a permanência do mesmo “quadro de desinformação, marcado pelo preconceito e pela discriminação”, porque “os manuais didáticos ainda tratam os índios, suas sociedades e seu papel na história a partir de formulações esquemáticas e baseadas em pressupostos ultrapassados”. BESSA FREIRE (2001, p.2)

Propomos a reflexão sobre as relações que se dão em nossa sociedade sob uma perspectiva cultural, o que tem a ver com a maneira como fomos educados a olhar para o mundo. Há gerações, pessoas vivem para “enriquecer”. Este é o sonho e a busca incessante do progresso, que procede a partir da exploração, da busca por lucro, por poder, e por domínio, sobre a natureza e sobre o outro.

BONNEMAISON (2002) problematiza as relações do homem com a natureza, a domesticação do homem sobre ela, como também e questiona a noção de progresso. Nessa perspectiva, o autor cita Waddell, em sua passagem sobre:

“...O homem que é pré-adaptado ao biológico (...) mas deve seu êxito (se podemos dizer assim) à sua capacidade cultural. O papel que atribui à cultura aplica-se tanto ao domínio simbólico quanto ao domínio material. O sentido que o homem dá às coisas torna-se tão importante quanto as próprias coisas.”

(1976, p.7)

Apontamos para a relação entre cultura e gênero de vida, como um conjunto de costumes que permite ao grupo que os pratica assegurar sua existência, trazendo-nos ao conceito de territorialidade. O grupo social é quem territorializa o espaço, dando significado a ele a partir de estratégias sensíveis que o ser humano cria para dominar o seu território. O espaço é então subjetivo, estando diretamente interligado às questões culturais, regionais e étnicas.

Estamos novamente falando de “marcas”. Marcas essas que constituem sociedades através dos fatos vividos e de sua própria história. De caso em caso, o que muda é que cada história pode ser contada de um jeito: de geração em geração, dentro da família, através da mídia ou pela escola.

Deteremo-nos na escola, sobretudo na educação, nosso campo prioritário de estudo, por compreendermos que somente através do conhecimento das culturas indígenas e de uma educação ambiental crítica que leve em consideração o ambiente coletivo e os conflitos existentes em seus território, é que alcançaremos a posição de autores de uma história de autoria e transformação social, como sugeria Paulo Freire.

Concordamos com BESSA FREIRE (2000) quando ele afirma que a sociedade brasileira se revela no relacionamento com os povos indígenas e se não tivermos o conhecimento correto sobre a história indígena não poderemos explicar o Brasil contemporâneo.

Entretanto, a ideia que temos do “índio” e, conseqüentemente, de nós mesmos, compreende muitos equívocos. O autor acima nos remete a alguns deles, que dentre tantos outros, talvez sejam aqueles que mereçam ser discutidos neste trabalho.

O primeiro equívoco trata do índio genérico, compreendido como um bloco único.

“...com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. O Tukano, o Desana, o Munduruku, o Waimiri-Atroari deixa de ser Tukano, Desana, Munduruku e Waimiri-Atroari para se transformar no “índio”, isto é, no “índio genérico”. O equívoco está em que o genérico apaga as diferenças.”

BESSA FREIRE (2002, p.4)

Entretanto, a educação crítica e decolonial prioriza o não apagar das diferenças, mas sua valorização. Dar visibilidade aos conhecimentos indígenas, por exemplo, que foram desprezados e achincalhados, como se fossem a negação da ciência e da objetividade. Os povos indígenas produziram saberes, ciências, arte, literatura, música, religião e suas culturas não são atrasadas, como a grande parte da sociedade a trata (como cultura “primitiva”).

“Esses conhecimentos, no entanto, não foram apropriados pela atual sociedade brasileira, por causa da nossa ignorância, do nosso despreparo e do nosso desprezo em relação aos saberes indígenas, os quais nós desconhecemos. O preconceito não nos tem permitido usufruir desse legado cultural acumulado durante milênios.”

BESSA FREIRE (2002, p.10)

A colonização e, a partir dela, a catequização e a escolarização demonstraram (e ainda o fazem através do processo de colonialidade) a intenção de exterminar a cultura indígena, principalmente pela supressão da língua e da religião, nas suas diversas etnias.

Referimo-nos ao conceito de etnia, neste caso, embasados pelo sentido oferecido por Bonnemaison, que não a reduz a uma questão meramente biológica. De acordo com seu texto, a etnia deve ser levada em consideração através da consciência que tem de si mesma e pela cultura que produz, abrangendo os saberes, a arte, as ciências, a literatura, a música e a religião. É na raiz étnica que se constroem e se perpetuam as crenças, as práticas e os rituais geradores da cultura de um grupo, dentro de um território.

“A etnia elabora a cultura e, reciprocamente, a existência da cultura funda a identidade da etnia. Nesse caso, podemos falar de etnia para todo grupo humano cuja função social, ou a simples existência geográfica, conduza a uma especificidade cultural.” (BONNEMAISON, 1976, p. 284)

A ideia de etnia e de grupo cultural acarreta também, na ideia de “espaço-território”. Trata-se do processo de territorialidade, uma vez que esta se funda na relação cultural vivida entre as pessoas e um lugar composto de hierarquia, ou seja, um território. Assim, BONNEMAISON (1976) aponta que toda cultura se encarna em uma forma de territorialidade. Todo grupo cultural investe em um território.

Nesse sentido, compreendemos o fato de que a territorialidade tem relação direta com os aspectos sociais e culturais que o grupo mantém com o lugar, e menos com a apropriação biológica e com as fronteiras do território.

Entendemos ainda que o conceito de cultura não pode ser destacado do conceito de território, visto que é através das relações culturais que são criados os territórios – **RELAÇÃO CULTURA E ESPAÇO**. O território é ao mesmo tempo, espaço social e cultural.

Mantendo-nos na discussão sobre os conceitos acima, observamos que é a partir das experiências vividas e suas representações que nos tornamos capazes de *territorializar* o espaço. “O território é do “espaço-tempo”, recebendo a impressão de toda uma memória espacial, dos gestos, dos hábitos, dos trabalhos e do cotidiano.” (NORDMAN, in **NORA**, 1986). Destacamos ainda que o território se identifica historicamente e, ainda na sociedade contemporânea, com as relações de poder.

Destacamos a disputa por poder, por exemplo, voltando à questão das línguas indígenas. Como dizia Paulo Freire (2005, p.123), “o dominador não tem outro caminho senão negar aos oprimidos o direito de dizer a sua palavra”. Neste caso, nos apropriamos de sua passagem nos referindo especialmente às raízes linguísticas. Afinal, qual interesse tem o dominador de um novo território em manter as línguas nativas, e sobre o Brasil há cinco séculos atrás, manter as diversas línguas nativas?

“Nos últimos trinta anos, várias universidades brasileiras formaram linguistas que se dedicaram a pesquisar as formas de falar dos índios. Com base no estado atual desses trabalhos, podemos dizer que o território do Estado do Rio de Janeiro foi habitado por povos que falavam pelo menos 20 idiomas diferentes, um deles não classificado e os demais pertencentes a quatro famílias linguísticas.”

BESSA FREIRE (2010, p.7)

A não valorização das línguas nativas afetou conseqüentemente a literatura indígena, que foi menosprezada por não ter sido registrada através do código escrito. Com isso, não foi considerada como parte da literatura nacional e não faz parte, como era de esperar, da grade curricular do ensino de literatura das escolas brasileiras. Fato este que contribui diretamente para a ausência de conhecimento dos estudantes e da população brasileira sobre a literatura indígena e sua cultura de forma geral.

Considerando a importância da língua como fator primordial da identidade, destacamos as palavras de MELIÁ (2013) escritas no trabalho de monografia de Karai Mirim Algemiro da Silva (2013, p. 11):

“La lengua es tan importante para la identidad. La identidad se vê em la piel. De uma persona no vemos más que la piel. La lengua también es piel. La lengua es esa piel que nos identifica.”

BESSA FREIRE nos chama a atenção para mais um equívoco, desta vez, relacionado à imagem que se tem do “índio”. Para a grande maioria da população brasileira, essa imagem está relacionada a um índio estereotipado, vestido com tanga ou nu, com o arco e flecha a punho, percorrendo as trilhas das florestas. E acrescenta:

“Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós. Papo esse que reforça preconceitos.”

(2001, p.12)

A partir dessa discussão, o autor nos remete novamente a uma questão levantada no segundo capítulo deste trabalho, que diz respeito à educação e, sobretudo, à relação intercultural. Ele nos alerta, diante do discurso citado acima, que não admitimos que as culturas indígenas entrem em contato com outras culturas e que mudem, se for preciso e conveniente a elas, a partir desse contato, desconsiderando as influências que toda relação pressupõe.

O autor alega que “os índios, aliás, estão abertos para esse diálogo. O problema é que historicamente eles não escolheram o que queriam tomar emprestado, isto lhes foi imposto a ferro e fogo.” Assim, BESSA FREIRE (2002, p.13), destaca as relações antidialógicas, assimétricas em termos de poder, baseadas na imposição do colonizador.

É urgente a ressignificação do conhecimento sobre os grupos indígenas, buscando o rompimento da visão preconceituosa e carregada de discriminação que permeia a sociedade. Cabe também à educação (por que não?), instituição que por mais tempo reproduziu esta ideia sobre “o índio”, dar visibilidade ao massacre ocorrido durante os mais de 500 anos, que culminou com o extermínio de muitas etnias, estendendo-se até os dias de hoje.

Sabe-se que a cultura indígena e seus respectivos grupos são diversos e, portanto, é fundamental adotar uma prática dentro das escolas estimule e valorize as diferenças, baseando-se na educação intercultural e decolonial, desenvolvendo coletivamente um conteúdo crítico e informativo sobre suas histórias e culturas.

Uma consideração importante sobre o processo educativo diferenciado, trazida por Fabiano Avelino Silva (2013), em sua tese de doutorado sobre os Guarani Mbya, diz respeito

à contextualização e conhecimento sobre a comunidade indígena em que se atua. Baseando-se nas pegadas de Bartolomeu Meliá (1979), a partir da sua obra Educação Indígena e Alfabetização, destaca a seguinte passagem:

“não todos os aspectos relevantes da educação indígena se dão em cada cultura indígena, e nem com a mesma especificidade. Por isso, a análise da educação indígena deve atingir em cada caso a realidade mais concreta da sociedade considerada”

MELIÁ in SILVA (2013, p. 167)

No mesmo trabalho, que foi fonte fundamental para esta pesquisa, o autor nos apresenta a luta do movimento indígena e de seus aliados, que refletiu nas relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, concretizada na Constituição Federal do Brasil, de 1988, “estabelecendo nas suas políticas públicas o paradigma do reconhecimento, da manutenção e da proteção da sociodiversidade indígena” (2013, p.167), reconhecendo a pluralidade cultural e o Estado brasileiro como pluriétnico.

Em diálogo com o campo da educação, SILVA (2013, p. 168) aponta que:

“novas diretrizes passaram a orientar as práticas pedagógicas e curriculares para as escolas indígenas rumo a uma educação escolar própria ou, como passou a ser concebida, uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e autônoma, delineando, assim, um novo quadro de relações jurídicas entre o Estado Brasileiro e os direitos da população nacional indígena a uma educação escolar de qualidade.”

Em 10 de março de 2008 ocorre a implantação da lei 11.645, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todo o sistema de ensino.

O caminho não é simples e cada medida tomada sugere o empenho de professores, estudantes e todos os atores do sistema “educação” envolvidos no movimento de ressignificação da escola, alimentando-a para que se alcance efetivamente a interculturalidade, fato este que abarca tanto o âmbito da formação do professor quanto à conjectura dos projetos político-pedagógicos e seus currículos.

3.1. Dentre os grupos indígenas do Brasil, os Guarani Mbyá do litoral Sul Fluminense: breve contextualização histórica, cultural e geográfica

Ao longo do curso de mestrado, e a partir de conversas sobre as opressões vivenciadas ainda nos tempos atuais, pelas populações indígenas, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina, descobri que meu interesse pela questão indígena e, sobretudo, a educação diferenciada, crescia.

Difícil seria escolher uma das tantas etnias indígenas brasileiras. Entretanto, pela minha relação pessoal com os municípios de Angra dos Reis e Paraty, no Rio de Janeiro, e por uma curiosidade há anos despertada em cada passagem minha pela região, estabeleceu-se como recorte o grupo a ser estudado, os Guarani, mais especificamente os Mbyá, a educação ambiental em seu processo de escolarização e as marcas desse processo na cultura desse povo.

Recordando as palavras de Bartolomeu Meliá, em citação logo na apresentação da obra de LADEIRA (2007, p. 11), “Os Guarani são provavelmente os indígenas das terras baixas da América do Sul – Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai – que têm a mais continuada presença até o dia de hoje” e as leituras a partir daí ampliaram os interesses sobre o tema, enriquecendo as descobertas desta pesquisa.

Conhecidos por preservarem seus costumes, têm por hábito manter o contato com quem vive por perto ou os procura, entretanto, esse envolvimento não costuma ser profundo.

Sobre os Mbya, MELIÁ continua...

“É muito gratificante conhecer como se estrutura um povo a respeito do qual as profecias fatalistas anunciavam um fim inexorável e uma extinção “natural”, mas que continuam aí, vivos, aumentando em número e se espalhando, com dificuldades, é verdade, mas esperançosos.” (IDEM)

É um grupo que tem como alicerce de sua existência a conexão entre a mobilidade e a cosmovisão, onde os laços de parentesco e a busca pela melhor terra para se viver e produzir abarca o verdadeiro sentido de sua essência, “um povo que não abre mão da luz que ilumina seu caminho.” MELIÁ (in LADEIRA, 2007, p.13).

Vivem no Brasil três subgrupos guarani: os Nhandevá, os Kaiova e os Mbyá, nossos sujeitos de estudo. Essa divisão ocorre de acordo com os diferentes dialetos, costumes e rituais, além do território onde cada grupo habita.

Sobre as aldeias e processos de ocupação, LADEIRA (2007) nos informa que os Mbyá estão presentes em aldeias que vão do leste do Paraguai, passando pelo norte da Argentina e Uruguai. No interior e no litoral dos estados do sul do Brasil, encontram-se no Paraná, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Em São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, estão localizados junto à Mata Atlântica.

LADEIRA (2007, p.28) afirma ainda que os Guarani Mbyá representam atualmente a maioria da população Guarani do litoral.

Através de outro ponto de vista e, contextualizando o território Guarani Mbyá a partir de consulta realizada no site da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), descobrimos que, de todo o território nacional brasileiro, as regiões onde ocorrem o menor número de populações indígenas são a região Sudeste e a região Sul, conforme mostra o gráfico a seguir.

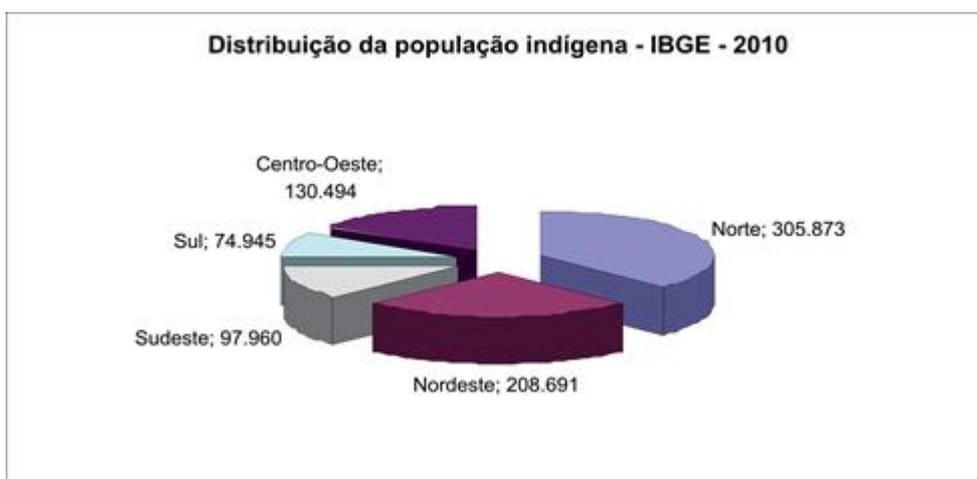


FIGURA 2: POPULAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL³

São Paulo no Sudeste e o Rio Grande do Sul no Sul são os estados com maior número de indígenas em suas regiões, nesse caso, os Guarani Mbyá.

³ <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=1> – Acesso em 05/05/2014

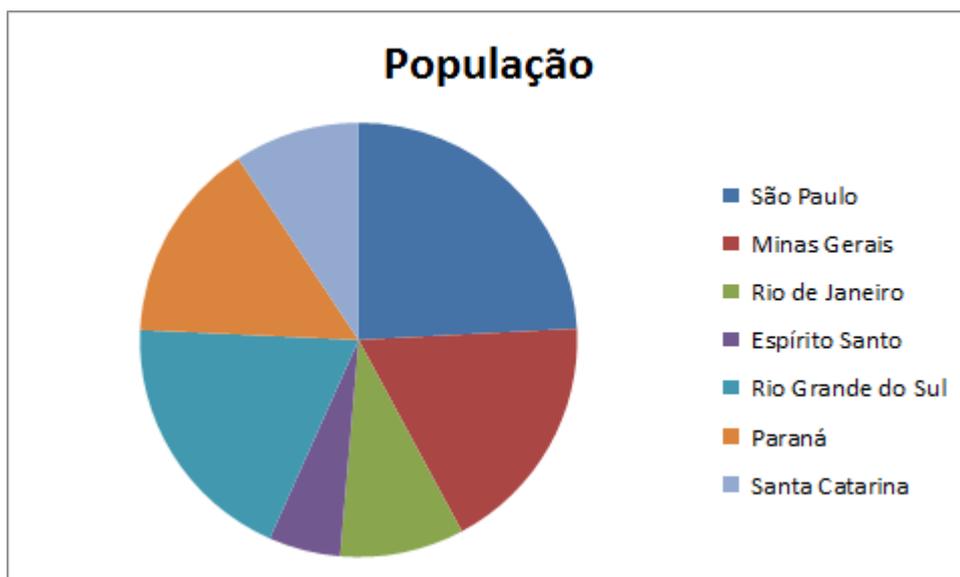


FIGURA 3: POPULAÇÃO INDÍGENA REGIÃO SUL E SUDESTE⁴

Considerados os “índios do Sul”, esse grupo tem a mobilidade como característica elementar. Mobilidade neste caso, como o conceito apresentado por Elizabeth Pissolato (2004, p.2) em que:

“pretende-se tomá-la não apenas do ponto de vista do deslocamento de indivíduos e grupos, mas também como aspecto central para a definição da pessoa e as práticas relacionadas à sua produção e manutenção.”

Segundo LADEIRA (1987, p. 20), a instalação de áreas mbyá no estado do Rio de Janeiro:

“está associada ao movimento de deslocamento desde os estados do sul do Brasil, Argentina e Paraguai, em direção a diversos pontos da Serra do Mar, no sudeste, ou antiga Paranapiacabados Tupi (“dique do mar”, local de proteção e estratégico para o cumprimento do destino guarani.”

(NIMENDAJU, 1944, in LADEIRA e AZANHA)

⁴ <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?start=6> – Acesso em 05/05/2014

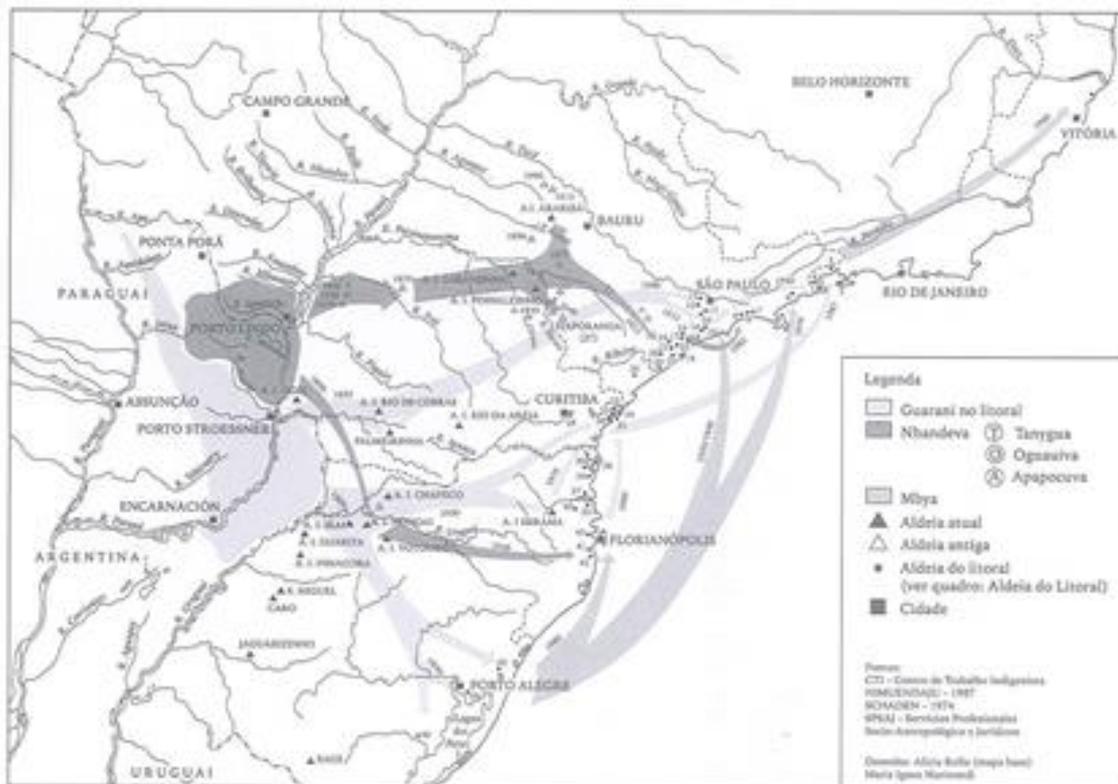


FIGURA 4: MAPA HISTÓRICO DAS MIGRAÇÕES GUARANI, 1988.⁵

Esta seria a chamada “marcha para leste”, convencionada pela literatura etnográfica como a busca da *Terra sem Mal*, que, de acordo Ladeira e outros pesquisadores da etnia Guarani, é o que determina a mobilidade do grupo, rumo ao que seria a busca pela terra perfeita, que se encontra do outro lado do mar.

Outras pesquisas demonstram que esse movimento se intensificou na década de 1980, quando terras Mbyá foram demarcadas e homologadas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro (CEDI/PETI, 1990). Contudo, a presença dos Mbyá na Serra do Mar foi constatada por pesquisadores em períodos distantes, como LADEIRA e AZANHA (1988) que apresentam registros da presença dos Mbyá em área próxima à cidade de Itanhaem, no Estado de São Paulo, datados de 1902.

A mobilidade Guarani Mbya é também frequentemente justificada por:

“sua relação com ideais "religiosos" que orientariam a prática destes grupos: precisamente a "busca da 'terra sem mal'", situada a "leste" ou "além mar" nos relatos míticos (LADEIRA, 1992, tomando por base NIMUENDAJU, [1914] 1987 e LASTRES,1978, quanto ao sentido essencialmente

⁵ LADEIRA (2007, p.69)

"religioso" das migrações tupi e guarani nos séculos passados).” SILVA (2013, p.66)

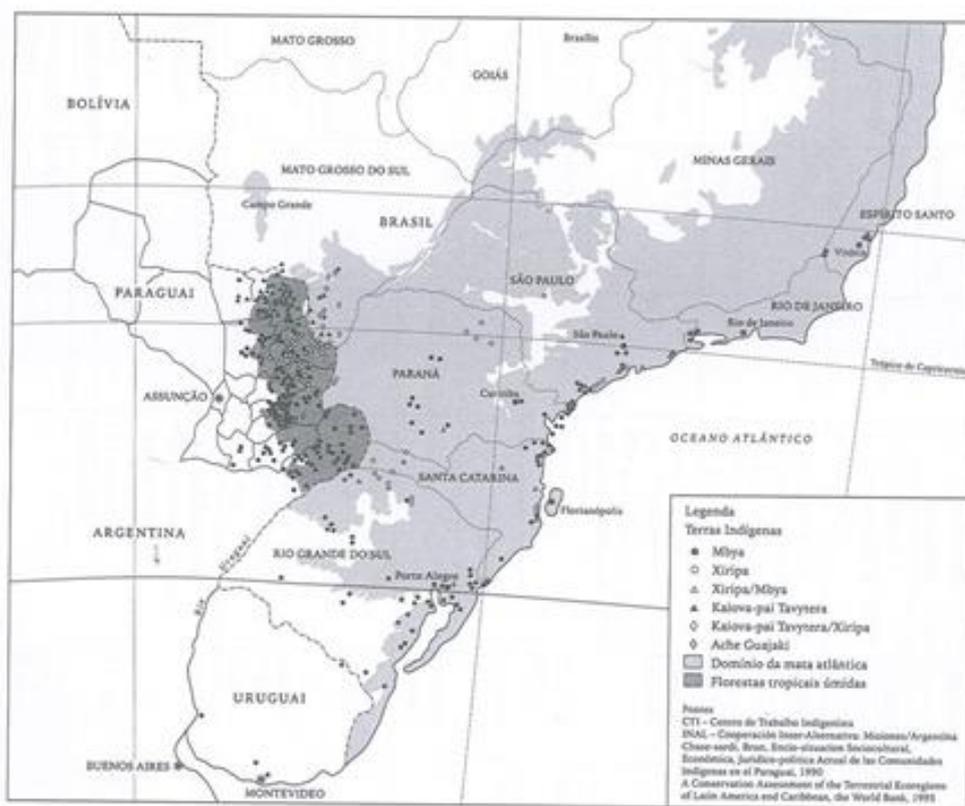


FIGURA 5: TERRITÓRIO GUARANI, 2004. ⁶

O entendimento sobre o deslocamento Mbyá deve ultrapassar uma leitura exclusiva sobre a questão da mobilidade, abordando o processo histórico, as formas de ocupação e organização do grupo. Referimo-nos aqui, à concepção de espaço, aos conteúdos simbólicos presentes e aos processos de territorialização. Este último, passa pela concepção de território contínuo (utilizado de modo "circular") a "território aberto, descontínuo e sem fronteiras definidas, razão pela qual pode ser continuamente ampliado a partir da incorporação de novos espaços". GARLET (1997, p. 22)

Nessa perspectiva, ultrapassamos uma condição generalizada de desenraizamento, e nos aproximamos do conceito de lugar trazido por Anturo Escobar (2005, p. 65). Este autor apoia-se, em parte, nos trabalhos da geografia pós-moderna e na economia política e pós-estruturalista, relacionando o lugar à conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa. Trata-se aqui do sentimento de pertencimento e das relações com o local onde se dão o trabalho e as tradições, assim como as práticas e racionalidades

⁶ LADEIRA (2007, p. 187)

culturais, ecológicas e econômicas que as acompanham. Essa seria, para o autor, uma perspectiva de práticas *baseadas-no-lugar*, em que são levados em consideração os modelos da natureza baseados no lugar, reconcebendo a etnografia para além dos lugares e culturas limitadas espacialmente.

A partir do conceito de lugar, e relacionando-o à prática e resistência cultural Mbyá, compreende-se a questão da mobilidade aqui sob a ótica de LADEIRA (2007, p. 26): “como estratégia para a manutenção de “seus lugares” – que implica preservação de sua organização social e das regras de reciprocidade.”

SILVA (2013) nos acrescenta, a partir de sua pesquisa, que as comunidades Guarani Mbyá podem ser caracterizadas como comunidades tradicionalistas, sagradas e fechadas. E, segundo BESSA FREIRE (2000 in SILVA 2013, p.157) trata de algumas estratégias de resistência:

“os Guarani Mbyá desenvolveram vários mecanismos de resistência para guardar e viver suas tradições culturais e religiosas, garantindo sua reprodução enquanto povo e etnia. Seus métodos não excluíram o convívio inevitável com o branco, com quem sempre procuraram manter um relacionamento amistoso. A demonstração de respeito aos costumes e religiões alheias e o modo de trajar-se copiado da população regional significam uma estratégia de autopreservação, mais do que submissão a um processo contínuo de aculturação. Desta forma, sob o traje que encobre diferenças profundas, os Guarani tentaram, embora nunca renegando sua condição de índios, resguardar-se de novas feridas.”

São considerados “os teólogos da América”, já que a religiosidade marca essa cultura e se manifesta a todo instante do seu dia a dia. É, sobretudo, um ciclo de vida religiosa, sendo a religião um dos aspectos mais respeitáveis na formação identitária dos Mbyá.

Hèléne Clastres (in LADEIRA, 2007, p. 27) acrescenta que “as comunidades Guarani conservam uma tradição religiosa original com o maior empenho, porque nela, e só nela, entraram ao mesmo tempo a razão e o meio de resistirem ao mundo dos brancos.”

LADEIRA (2007, p.27) continua essa afirmação quando aborda a religião Guarani como a própria “condição de sobrevivência num mundo superpovoado pelos brancos, uma vez que ela contém os ensinamentos sobre convivência, tolerância e estratégia.”

A transmissão dos conhecimentos é passada de geração em geração através da ação e do exemplo. Essa cultura é mantida pela tradição oral manifestada no cotidiano, de pessoa para pessoa, onde todos ensinam uns aos outros. Os conhecimentos transmitidos dizem

respeito principalmente às atitudes, convicções e aspirações para que enfim se alcance o *Nhandereko*, jeito de ser e de viver guarani.

De acordo com LADEIRA (2004, p.25), os Mbyá do litoral sul carregam o estigma de “índios aculturados”, em virtude do uso de roupas e de outros bens e por consumirem alimentos industrializados, remetendo-nos outra vez ao equívoco apontado por Bessa Freire no que diz respeito ao índio estereotipado, “como nas cartas de Caminha”, como se fosse possível desconsiderar as influências a partir do contato constante com a população não índia da região.

Sobre a localização e formação das aldeias, LADEIRA (1992, p.39) in PISSOLATO (2007, p. 44) afirma que:

“As primeiras notícias de grupos mbyá instalados na região de Paraty e Angra dos Reis datam do final da década de 1950, quando um grupo vindo de Rio Silveira, uma área então já ocupada pelos mbyá no estado de São Paulo, permaneceu em Parati Mirim por cerca de oito anos e daí partiu para o Espírito Santo, fixando-se na área indígena de Caieiras Velhas, onde foi fundada a aldeia mbya de Boa Esperança. Desde essa primeira ocupação, o local às margens do rio Parati Mirim, no município de Parati, bem como a mata da região de Bracuí (Angra dos Reis) teriam se tornado uma referência para os mbyá que chegassem ao estado do Rio de Janeiro.”



FIGURA 6: ALDEIAS GUARANIS LEVANTADAS NO LITORAL DOS ESTADOS DO RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO (DECADA DE 1980).⁷

Habitam o Estado do Rio de Janeiro atualmente, segundo SILVA (2013), aproximadamente 700 índios Mbyá-Guarani, nos seguintes locais: Aldeia Indígena Itaxi (Terra Indígena de Parati-Mirim – Paraty), Aldeia Indígena Arandu-Mirim (Aldeamento em fase de identificação – bairro Mamanguá – Paraty), Aldeia Indígena Karai-Oca (Terra Indígena Araponga – Paraty), Aldeia Indígena Rio Pequeno (Aldeamento em fase de identificação – Paraty) e Aldeia Indígena Sapukai (Terra Indígena Bracuí – Angra do Reis).

As aldeias

A Aldeia Sapukai é a maior aldeia do Rio de Janeiro em território e em população, abrangendo uma área de 2.127 hectares. Da região, é a aldeia demarcada como terra indígena pela Fundação Nacional do Índio (Funai) há mais tempo, CASTRO (2011, p.32). A garantia de seu território ocorreu em 1989 com a demarcação da terra e sua homologação em 1994, segundo SILVA (2013, p. 154).

Localiza-se no bairro do Bracuí, distrito de Angra dos Reis. Ocupando, de acordo com SILVA (2013), uma posição geográfica “privilegiada”, em um ponto a 350 km de São Paulo e a 170 km do Rio de Janeiro (Litaiff, 1996).

⁷ LADEIRA (2007, p. 52)

Sua subsistência decorre principalmente do artesanato que é vendido ao longo da rodovia Rio-Santos e do precário cultivo da terra. Entre os produtos indígenas destacam-se os colares, arco e flechas, chocalhos e cestos de palha.

A qualidade de vida do grupo que vive nesta aldeia conta com poucos recursos, uma vez que a região montanhosa onde está localizada a aldeia não possui uma terra de boa qualidade para o plantio.

Inseridos na aldeia Sapukai estão um posto de saúde, uma escola de 1º Grau e com a Associação Comunitária Indígena de Bracuí (ACIBRA), que mantém parcerias com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com o Centro de Ação Comunitária (CEDAC), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Associação de Leitura do Brasil (ALB), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, através das Secretarias Municipais de Educação e de Saúde e com uma parceira internacional: a Scottish Catholic International Aid Fund (SCIAF), SILVA (2013, p.158).

- **Aldeia Itaxim, em Parati/ RJ**

Chamada também de Aldeia Paraty Mirim, viveu o processo de demarcação da terra e homologação em 1994, após enfrentar alguns conflitos com posseiros dentro das terras indígenas.

SILVA (2013, p.159) nos informa que esta aldeia está localizada ao sul do Município de Paraty e encontra-se à beira de uma estrada que apresenta um fluxo intenso de carros e de ônibus urbanos, responsável pela travessia moradores da região e turistas para a praia próxima, situada na foz do Rio Paraty Mirim.

Em uma área de aproximadamente 79 hectares, está inserida em uma região mais devastada de mata atlântica e em altitude bastante inferior às altitudes das outras aldeias.

Seu povoado conta com escola, posto de saúde e saneamento básico e se mantém financeiramente através do artesanato vendido, principalmente, para os turistas que visitam a cidade histórica de Paraty.



FIGURA 6: GUARANI MBYA E SUA ARTE EM PARATY

- **Aldeias Rio Pequeno e Arandu Mirim**

Estas aldeias estão localizadas no Saco do Mamanguá, em Paraty e de acordo com Maria Inês Ladeira, ambas surgiram a partir das aldeias de Bracuhy, em Angra, ou de Paraty-Mirim e Araponga, em Paraty, reconhecidas pela FUNAI.

Conservam as tradições da língua e os rituais, cosmologia (que explica a origem da vida) e as técnicas de plantio.

Na aldeia Rio Pequeno, atualmente moram 4 famílias, que vivem de artesanato e estão incluídas no programa Bolsa-Família do Governo Federal. Em Mamanguá, a Aldeia Arandu Mirim também abriga 4 famílias.

Segundo SILVA (2013, p.161), esta aldeia fica distante do continente e seu acesso se dá apenas de barco ou por caminhada, num percurso de duas horas.

- **Aldeia Araponga**

Com uma área de 223,61 hectares, está localizada mais ao sul do município de Paraty, no bairro Patrimônio de Forquilha, a cerca de 25 km da cidade de Paraty e dentro do Parque Nacional da Serra da Bocaina. De acordo com SILVA (idem), essa é a aldeia que apresenta maior dificuldade de acesso.

Foi reconhecida como terra indígena em 1997, sendo a mais antiga área ocupada pelos indígenas na região e a que apresenta maior preservação do seu ambiente natural.

SILVA (2013) nos confirma através de sua pesquisa, que vivem neste território nove famílias, preservando a religião, a música, a culinária e a cestaria, mantendo na sua agricultura o plantio de mandioca, milho, inhame, batata, feijão e algumas frutas.

3.2. Desenvolvimento regional e conflitos sociambientais do território Guarani Mbya em Angra dos Reis e Paraty: caracterização ambiental

Apresentaremos neste item primeiramente os aspectos geográficos da região e em seguida, algumas situações de conflito socioambiental para que se compreendam as vicissitudes da territorialidade Mbya em um período histórico mais recente.

Na microrregião da Costa Verde , situado no Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro, estão localizados Angra dos Reis e Paraty, ambos os municípios que contam com a presença de aldeias Guarani Mbya.

Cabe aqui destacar que as cidades nasceram de um mesmo “*ventre*: afinal, o povoado de Paraty pertencia ao de Angra dos Reis.” CARVALHO (2010, p. 24). A autora as define ainda como Angra sendo valorizada pela sua natureza e Paraty pela sua história, a grosso modo.

Os dois municípios se destacam no Brasil como cidades turísticas, apropriadas para o desenvolvimento do ecoturismo, do turismo histórico e de outras atividades relacionadas ao lazer.

“Essas atividades representariam, de acordo com estimativas realizadas do ano de 1997, o emprego de 10 por cento da população economicamente ativa no país, movimentaria cerca de US\$7,9 trilhões até o ano de 2005 e, entre 1997 e 2005, teria uma taxa de crescimento superior a 20 por cento (Serrano, 1997: .7).”

CARVALHO (2010, p.48)

Os números despertam interesses nas esferas estaduais e federais, envolvendo não apenas aspectos políticos, como também econômicos e sociais.

CARVALHO (2010) aponta para a valorização do turismo estimulada pelas secretarias do turismo municipal, que por sua vez, é responsável, entre outras atividades, pela apresentação da cidade ao turista, escolhendo os elementos que acreditam ser atraentes e importantes diante do olhar do visitante e daqueles que investem na região.



FIGURA 7: MAPA REGIÃO COSTA VERDE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO⁸

Composta por uma área de 816,3 km², Angra dos Reis possui em seu litoral 365 ilhas, sendo a maior delas a Ilha Grande, o que a representa como um local de grande interesse turístico.

Está localizada entre os municípios de Mangaratiba e Paraty, a uma distância aproximada de 150km do Rio de Janeiro (RJ) e 380km da cidade de São Paulo (SP).

Além do turismo recorrente na região, Angra dos Reis tem como principais atividades econômicas a pesca, o comércio, serviços e as atividades portuárias (terminal petrolífero). Conta também com a geração de energia nas usinas Angra I e Angra II e com a indústria naval (estaleiro Keppel Fels, antigo Verolme). Neste município também funciona o importante Porto de Angra dos Reis, um dos mais movimentados do país, por ter como

⁸ [Divisão Territorial do Brasil](#). *Divisão Territorial do Brasil e Limites Territoriais*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (1 de julho de 2008). Acesso em 10/05/2014.

instalação subordinada o Terminal Marítimo da Baía da Ilha Grande - TEBIG da Petrobras, que movimenta grandes quantidades de petróleo.

A respeito de Paraty, Guaranis Mbya, procedentes do sul do país, territorializaram-se no município, nas atuais aldeias de Araponga e Parati Mirim.

Localizado no litoral sul do estado, a 258Km da cidade do Rio de Janeiro (RJ), é conhecido como polo turístico em todo país, visto como destino cultural, tendo sua economia fortalecida principalmente por pousadas, restaurantes, lojas de artesanato e museus, que recebem turistas de diversos países.

Compreende uma área de 930,7 km² e podemos dizer que Paraty seria, na verdade, um centro “acorrentado” na sua vocação estritamente turística, onde milhares de pessoas circulam por seu centro histórico, contudo, ainda desconhecem a memória e a verdadeira identidade do povo que habita a região fora das “altas temporadas”.

De acordo com CARVALHO (2010, p. 49), as autoimagens denominadas como “memórias oficiais”, seriam representações das próprias cidades arquitetadas por repartições públicas, podendo também ser compreendidas como processos culturais que nos impõem questões como: *quem eu sou? Ou o que eu poderia ser? E ainda o que eu quero ser?*

É nesse contexto onde estão localizadas as aldeias Mbyá, uma região marcada pelo capitalismo através do turismo e investimento de grandes indústrias e empresas.

Este é o território que nos interessa como campo de estudo. Um território em que a população indígena está em constante posição de resistência, se territorializando a partir de cada contato, de cada intervenção não índia e tão próxima, fisicamente.

Desperta-nos o interesse pelo processo de educação ambiental a partir dos princípios da vertente crítica, na escolarização guarani, por acreditarmos, como vimos ao longo do trabalho, no potencial de todo processo educativo como agente influente sobre a maneira da sociedade se organizar, produzir e se manter.

Neste trabalho desejamos investigar a escolarização dos Mbyá de Angra dos Reis, mais especificamente da aldeia Sapukai, no bairro Bracuí, recorrendo aos objetivos do presente trabalho. A opção pelo recorte se deu por ser esta aldeia o principal centro de estudos do Projeto EJA Guarani, nosso objeto de investigação.

Buscamos compreender aqui, de que forma a relação entre governo - através da Secretaria de Educação - e corpo docente, parceiros na implementação de um projeto de educação diferenciada, implica na formação crítica de sua população indígena, considerando os conflitos socioambientais a que essa população está submetida.

Concordando, pois, com MELIÁ (in LADEIRA, 2007, p. 12):

“Quando, com ridícula e torpe manifestação de orgulho e prepotência, tomamos a devastação de nossos recursos materiais e culturais como índice de modernidade e desenvolvimento, é bom descobrir que ainda existem aqueles que sabem manter padrões de vida moderados, evitando a depredação e o desperdício, apesar das contínuas e indecentes insinuações que caem sobre eles.”

4. CAPÍTULO 3: PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO GUARANI MBYA

Discutimos no capítulo anterior a educação e sua intencionalidade (ou não intencionalidade) de nos esclarecer sobre a história dos povos indígenas. Percebemos o quanto a escola ainda carece de progresso nesse aspecto, superando estereótipos baseando-se em um processo intercultural. O caminho é longo e guarda muitos desafios.

Discorreremos também, apoiados em importantes educadores que pesquisam o tema, sobre o papel da escola e dos textos didáticos relacionados à imagem estabelecida pelos brasileiros sobre os povos indígenas, apontando os principais equívocos e estereótipos construídos a partir do modelo curricular que legitima uma visão ainda preconceituosa e ignorante a respeito das culturas e tantas etnias presentes não somente em nosso território, como em toda a América Latina.

Priorizaremos nesta etapa do trabalho, inverter o olhar e dar visibilidade a outro ponto de vista: a imagem que os indígenas têm da escola, considerando a longa e traumática experiência deles com a instituição nos últimos séculos.

Em seguida, buscaremos as possíveis articulações e diálogos entre o processo de escolarização indígena, oferecido ao grupo Guarani Mbyá da aldeia Sapukai, e os conflitos socioambientais presentes no território em que está localizada a aldeia.

Debruçaremos-nos sobre os trabalhos acadêmicos e entrevistas de autores/fundadores do Projeto EJA Guarani, abordando os eixos pedagógicos que permearam o processo e outros detalhes importantes da escolarização.

4.1. Escola para índio ou escola de índio?

Como amplamente difundido por diversos estudiosos da temática, antes da chegada dos europeus nas Américas, as tradições e saberes indígenas eram passados de geração em

geração através da tradição oral, pelo exemplo, pela ação e pelo “fazer junto”, de forma que uns aprendiam com os outros.

Nesse tempo a instituição escola ainda era desconhecida. Os conhecimentos eram transmitidos em seus próprios idiomas e não se registravam as aprendizagens pela escrita alfabética, como nos revela BESSA FREIRE (2001). O autor acrescenta ser a escola uma instituição relativamente recente na história desses povos, cujo surgimento se deu pela iniciativa dos missionários jesuítas na segunda metade do século XVI, acarretando na desarticulação das identidades locais, como vimos no primeiro capítulo.

“As primeiras escolas para índios – e não de índios –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, desconsideradas no processo educativo (Freire, 2000a).”

in BESSA FREIRE (2001)

O autor afirma, além disso, que com a escola, por centenas de anos, mais de oitocentas línguas foram eliminadas devido à imposição do uso da língua portuguesa, que foi uma das principais práticas de dominação do território brasileiro, culminando inclusive, na supressão dos saberes vinculados às línguas.

Como resultado desse processo, BESSA FREIRE (2001) alega que atualmente as línguas indígenas são, dependendo do contexto, consideradas “gírias”, “dialetos ágrafos”, “sem gramática” e sem utilidade comunicativa fora da comunidade.

Retomamos novamente a questão da língua como elemento fundamental da formação da identidade de um povo, neste caso, relacionado-a ao processo de “des-educação”. Percebe-se o que poderíamos chamar de desterritorialização dos grupos indígenas diante de sua própria identidade, através de um projeto educacional que pretende claramente conduzir os indivíduos a um padrão “civilizatório”, cujo desprezo manifestado em relação às línguas e às culturas indígenas é evidente.

É essa a imagem da escola construída historicamente pelos índios: a escola como a grande exterminadora das suas identidades.

BESSA FREIRE (2001) destaca que a escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho e ainda hoje os índios não sabem para que ela serve.

Atualmente existem no Brasil cerca de 1.500 escolas indígenas, responsáveis pela formação de aproximadamente 90 mil estudantes.

Nesse grande número, ainda é comum encontrarmos após breve análise curricular, um modelo de escola que não valoriza a cultura e a diferença, de uma forma geral, desmobilizando o necessário enfoque intercultural. Um espaço que deveria conceber-se como lugar de resistência cultural, ainda é muitas das vezes, um espaço de reprodução eurocêntrica, como apontam os teóricos citados no início deste trabalho, referindo-se à *colonialidade do saber, do ser e do poder*.

Confirmando a afirmação acima, José Ribamar Bessa Freire, autor citado diversas vezes neste estudo, nos traz em seu trabalho a reação manifestada pelo professor guarani Algemiro Poty, responsável pela Escola Kyringue Yvotyty, na aldeia Sapukai, em Angra dos Reis. Segundo ele, quando o professor recebeu um livro paradidático editado pela UERJ, cujo texto valoriza os saberes indígenas e redimensiona a contribuição histórica dos índios para a cultura regional, “agradeceu educadamente pelo exemplar que lhe foi dado, sugerindo, no entanto, com um leve tom de ironia, uma ampla distribuição às escolas do “juruá” (não-índio), onde poderia ser mais útil.”

E prosseguiu:

“O que está escrito neste livro, nosso aluno já sabe; ele aprendeu a ter orgulho de ser guarani. Mas, cada vez que sai da aldeia e vai vender artesanato em Angra ou em Parati, desaprende lá tudo o que aprendeu aqui. Essa lição está no olho do “juruá”⁹, que trata o guarani como inferior. A escola do “juruá” não ensina pros seus alunos quem somos nós e nem mostra a importância dos índios para o Brasil. Aí, o aluno que sai dessa escola trata o índio com desprezo, com preconceito e aí acaba ensinando a gente a ter vergonha de ser índio, estragando todo o trabalho da escola guarani. Por isso, é bom levar esse livro pra lá, pra escola dos brancos, pra ver se eles aprendem a conhecer o índio e a tratar a gente com respeito.” (2001, p.5)

Seguindo com a conversa, BESSA FREIRE aponta a reivindicação de Algemiro Poty sobre a escola indígena diferenciada e específica:

⁹ NOTA DE RODAPE DA DISSERTAÇÃO DE RENATA CASTRO (2011), P. 40
Os Guarani Mbya se referem aos não índios como “Juruá”, cujo significado literal, segundo LADEIRA, é “boca com cabelo”, uma alusão à barba e ao bigode dos europeus conquistadores (portugueses e espanhóis). Hoje, jurua pode ser entendido como o não índio.

“A nossa escola tem que falar de nossa história, de nossa língua e respeitar a nossa religião, e hoje eu acho que somente o professor indígena, o professor guarani é que pode dar aula em uma escola indígena”. (IDEM)

Atentamos novamente ao fato de que é urgente o empenho no movimento de todos os atores envolvidos com o processo de escolarização indígena para o fazer na perspectiva da interculturalidade, considerando o cotidiano das aldeias e a linguagem materna (guarani). Além disso, deve-se levar em consideração as relações entre o povo indígena e os conflitos socioambientais a que estão submetidos, buscando-se uma educação crítica e emancipatória, vislumbrando o empoderamento dos estudantes envolvidos no processo de escolarização em relação ao seu território.

Pensando nos desafios enfrentados nesse campo, julgamos oportuno apresentar o trabalho de DIAZ (2013, p.54), que refere-se à I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, com o objetivo de discutir as ofertas da educação indígena e avaliar o que estava sendo realizado para, a partir dela, propor estratégias e novas metas.

A Conferência envolveu lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas. Contou ainda com o Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME -, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil. Teve como parceiros o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED – e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI - e o Ministério da Educação – MEC.

DIAZ (2013, p. 55) destaca o Documento Final da Conferência (2009), considerando-a um marco histórico, uma vez que pela primeira vez:

“o Estado Brasileiro assume a posição clara de considerar os povos indígenas como sujeitos que devem ser protagonistas das decisões políticas sobre seus povos. É uma decisão que implica em pensar e refletir tanto sobre a reconstrução histórica do passado deste meio milênio de contato, quanto em planejar ações sobre o futuro das relações dos povos indígenas entre si e com o Estado Brasileiro.”
(BRASIL, 2009, p.2)

A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONNEI - foi o momento em que se discutiu sobre as reflexões das etapas anteriores, locais e regionais, contando com um total aproximado de 800 participantes. A partir desse encontro, foi eleito um conjunto de compromissos que orientariam a ação e o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena.

DIAZ afirma que entre os objetivos da CONEEI estiveram os seguintes tópicos (BRASIL, 2008:2):

- I- Consultar os representantes dos povos indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil, indígenas e indigenistas, sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;*
- II- Discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Eunoeducacionais;*
- III- Propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade;*
- IV- Pactuar, entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações, a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena.*

De acordo com a autora (2001, p. 57), a Conferência “serviu como termômetro que mediu as condições da educação escolar oferecida aos povos indígenas”, uma avaliação diagnóstica para se pensar nos novos rumos frente às demandas apresentadas e discutidas.

Passados três anos do evento citado, muito ainda se discute a respeito da educação indígena diferenciada, assim como sobre seus métodos de aplicação nos diferentes contextos aos quais atende.

Almejamos ampliar essa discussão através desta investigação, colocando em pé de igualdade os diferentes saberes do espaço social, garantindo o direito de voz àqueles que foram silenciados pelos projetos de desenvolvimento, em um passado inclusive recente, para falarem de seus saberes e emoções dentro da escola.

Desta forma, mesmo que o presente estudo não mude a realidade da educação indígena no que tange à inserção principalmente dos conflitos socioambientais em seus territórios como parte fundamental e interdisciplinar do currículo, acreditamos semear uma nova possibilidade de valorização dos conhecimentos tradicionais, somada a um protagonismo crítico das populações indígenas, ante à afirmação do projeto político do Estado-Nação, que valoriza o espaço como gerador de riquezas e desenvolvimento econômico.

A escola diferenciada indígena deve, portanto, admitir os povos indígenas como sujeitos históricos, considerando suas práticas cotidianas integradas ao ambiente, que precisam ser não somente evidenciadas, mas, sobretudo, respeitadas.

Seguiremos nossa pesquisa, investigando as concepções pedagógicas do processo de escolarização indígena Guarani Mbyá, orientados pelos nossos referenciais teóricos, alguns deles já apresentados no decorrer do trabalho, pelos objetivos da CONNEI, pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, pela legislação brasileira e outros documentos.

4.2. A escola diferenciada indígena e o projeto “EJA Guarani”

“Tudo o que era estável e sólido desmancha no ar; tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados a encarar com olhos desiludidos seu lugar no mundo e suas relações recíprocas.”

(MARX, 2002, p. 20, in LOUREIRO, p. 58)

Ler isso sem dúvida me remete ao primeiro encontro que tive com os Guarani e os envolvidos com o projeto conhecido como EJA Guarani, em Angra dos Reis.

Convidada a participar de um encontro/seminário com a coordenação, professores, assessores do programa e representantes indígenas, fui como “marinheira de primeira viagem”, sem a menor ideia ao menos próxima da realidade, do que iria encontrar. Hipóteses eu tinha muitas, mas ao sair do encontro, algumas delas “caíram por terra” e o que eram dúvidas, questionamentos e interesses, se multiplicaram a partir daquela conversa.

Fui com o meu professor Celso Sánchez, que faz parte do projeto como assessor do Ensino de Ciências. Logo que cheguei fui apresentada às pessoas que estavam na sala aguardando o início da reunião. Todos que estavam presentes pareciam interessantes às minhas questões.

Conhecendo um pouco da história do município de Angra e Paraty, com o turismo que praticamente comanda a economia da região, somada a alguns conflitos ambientais, imaginava que a população indígena envolvida estaria, há tempos, vivendo no mínimo uma opressão cultural.

Esse era o pouco que conhecia, ou ao menos imaginava, daquela história, que já a partir do tal encontro, ganhou reticências...

Foi logo no primeiro encontro que compreendi possíveis questões norteadoras do meu trabalho, uma vez que a troca de ideias a partir da conversa entre os atores desse processo foi reveladora, provocando problematizações relevantes às demandas da pesquisa.

*Embora muitas questões tenham vindo à tona, as duas maiores delas, talvez as principais, tratam sobre o que, de fato, os Guarani querem aprender, e com qual finalidade. E o que os Juruá - maneira como o não índio é chamado por eles - querem ensinar, e **por quê.***

Em meio a tanta conversa falava-se bastante em “Interculturalidade”. Curiosamente, os donos da palavra (nesse caso, o conceito) eram os Juruá! Os Guarani, poucos ali, olhavam-

se e ouviam atentamente o que se dizia. Pareciam extremamente interessados! Seus olhares demonstravam o desejo por algo, e estavam lá, se posicionando através da representatividade. Entretanto, naquele momento apenas ouviam, enquanto os Juruá... como falavam, e a respeito deles!

Foi então, que uma delas, uma índia representante de uma aldeia de Paraty, levantou o braço e depois de muito ouvir sobre o tal conceito tão citado na conversa, perguntou: “Mas afinal, o que é essa interculturalidade que vocês tanto falam?”

Foi aí que meu trabalho efetivamente começou...

Parte do diário de campo da autora

Em meu primeiro encontro com o projeto e com os Guarani Mbyá, voltei com mais questionamentos do que fui antes do campo, como era de se esperar. Daquele momento em diante a escolha dos objetivos e metas da presente pesquisa foram amadurecendo.

Entre as muitas questões que apareceram naquele encontro, destaca-se mais uma vez o tema sobre a interculturalidade e a questão do bilinguismo, aspecto bastante discutido na reunião.

De forma a enriquecer nossa discussão, trazemos mais uma vez as palavras de MELIÁ (2010, p.269 in BESSA FREIRE, 2012, p.9):

“a interculturalidade é, na prática, um repetido fracasso. E é preciso se perguntar por quê? E digo o mesmo sobre o bilinguismo (...). Sem bilinguismo, ao menos intencional, não existe interculturalidade. O fracasso de um leva ao fracasso da outra.”

Diante dessa questão, o autor propõe um *aquém e além do bilinguismo* (p.278), em busca de uma prática efetivamente intercultural.

Nessa perspectiva, Celso Sánchez, professor de etnociências, em interface com a Educação Ambiental, destaca as dificuldades que surgem na relação ensino-aprendizagem/professor-estudante, a partir do desconhecimento da língua guarani. O professor afirma que foi preciso repensar a prática, estabelecendo um nível mínimo de comunicação e empatia. Uma das estratégias utilizadas por ele foi a “aula-passeio”, que contou com caminhadas pela mata atlântica, “recolhendo folha, frutos, flores e sementes e sobretudo, valorizando a taxonomia e os sistemas de classificação Guarani.” BESSA FREIRE (2012, p.9)

Sobre a dificuldade com a língua na relação de ensino-aprendizagem, Sánchez cita um exemplo de sua prática:

“Um dos aspectos mais relevantes da experiência com o EJA Guarani foi a construção de palavras, de conceitos em sua própria língua. A invenção destes conceitos permitiu a apreensão de ideias como célula, biodiversidade e ecossistema, noções científicas presentes na experiência, na tradição e na percepção Guarani, mas que não estavam nomeados pelo grupo. Foi assim que discutimos estes e outros conceitos, como relação parasita-hospedeiro, microorganismo, contaminação etc.”

SÁNCHEZ in BESSA FREIRE (2012, p.10)

Seguindo a diante, e a partir do campo, outras dúvidas que ultrapassam meramente o aspecto metodológico surgiram e as representamos através das seguintes perguntas:

- 1) Até que ponto o referido processo de escolarização abarca em seu projeto político pedagógico, não somente os modos de vida, mas também a ligação emocional das pessoas com aquele território, considerando suas motivações e estratégias para continuar habitando nele mesmo diante dos conflitos ambientais a que estão submetidas?
- 2) Esse processo dá visibilidade aos grupos marginalizados e os revela as contradições e as relações de poder existentes entre os atores envolvidos, no que diz respeito à afirmação territorial, em que se disputa um espaço geográfico comum, porém a partir de desejos e concepções culturais distintas?
- 3) De que maneira a escola inclui em seu currículo, não apenas a comprovação e valorização da relação da população indígena com o território, mas esclarece e discute entre essa população as implicações de interferências sequenciais de empreendimentos que vão de encontro com todo seu modelo e gestão territorial?

Reforçamos que a nossa intenção nesta pesquisa, a partir dos nossos referenciais teóricos, é fazer uma breve análise sobre o processo de educação ambiental na escolarização indígena oferecida no território Guarani Mbyá, considerando os conflitos ambientais e a concepção de educação que dialoga com a realidade desse grupo. **OBJETIVOS**

Nessa perspectiva, apresentaremos a partir de agora os objetivos, a grade curricular, as informações sobre a produção dos materiais didáticos e alguns dos desafios docentes do EJA Guarani sob a forma de síntese. Para tanto, a maior parte dos dados foi destacada dos trabalhos acadêmicos de dois importantes atores do processo de escolarização Guarani: José Ribamar Bessa Freire e Armando Martins de Barros, como também da dissertação de Mestrado de Renata Castro e da Tese de Doutorado de Fabiano Silva. Abordaremos,

sobretudo, os anseios da população indígena e a concepção pedagógica que permeia o processo de escolarização em questão.

Para tanto, iniciamos esta etapa do trabalho trazendo à tona parte dos anseios dos Mbyá em relação à escolarização. Recordamos as palavras de SILVA (2013, p.114) que nos assegura que o processo de escolarização foi reivindicado há bastante tempo pelas lideranças indígenas, a partir das reuniões do Conselho Indígena de Saúde, e através do Ministério Público Federal. O autor destaca o relatório que foi enviado à Procuradoria da República no Estado do Rio de Janeiro – Seção Pericial de 19/03/2010, e elaborado pela antropóloga Maria Bethania Gomes Duarte à Dr^a Daniela Masset Vaz, Procuradora da República no Município de Angra dos Reis, onde são apontadas “algumas falas marcantes dos índios na mencionada reunião”: (ANEXO V):

- *“Vocês gostariam de ter um filho de quinze anos sem estudo, sem saber ler nem escrever? Se o índio tivesse mais terra poderia estar caçando, pescando, mas as áreas aqui são todas de pedra. Sem estudo não há como crescer. Assim índio vai acabar virando bandido, roubando e matando para poder comer e sobreviver.”*
(Jorge, aldeia de Rio Pequeno).
- *“A gente precisa aprender o português, a língua portuguesa para saber se comunicar com o ‘juruá’. Para lutar pelos nossos direitos, ir a Brasília, trabalhar. Precisa de estudo pra isso”.* (João, aldeia de Rio Pequeno)
- *“Não quero que o Estado me jogue na sala de aula sem me dar orientação como ensinar, sem ter responsabilidade comigo.”* (Nírio, aldeia de Araponga).
- *“Estou perdido. Preciso aprender para passar para os meus filhos as leis, os direitos. No Polo Base [da FUNASA] precisa de gente trabalhando que tenha o ensino médio”.* (Nírio, aldeia Araponga).
- *“Minha língua está colada. Não vou perder. Preciso aprender é o português”* (Nírio, aldeia Araponga)
- *“A sabedoria não sai do lugar. Vem uma língua e fica outra. O pessoal da Secretaria [Secretaria de Estado e Educação - SEEDUC] está muito ‘esquecido’ com a gente.”* (Nino, aldeia Araponga)
- *“Ao invés de mandar nossos filhos para a cidade, queremos o nosso direito: educação nas aldeias”.* (Pedro, aldeia de Parati Mirim)
- *“Tem várias crianças matriculadas, mas até agora não entendemos o que fazem em sala de aula”* (Lucas, aldeia de Bracui)
- *“É triste ver um filho seu que frequentou a escola e não aprendeu quase nada. Esse filho agora me dá netos, está casado e continua na mesma situação de antes”.* (Domingos, aldeia de Bracui).

Diante destes relatos e a partir das falas que ouvi em minha primeira ida a campo nesta investigação, retomamos dois **objetivos** da presente pesquisa:

- 1) O que de fato os Guarani Mbyá querem aprender, e com qual finalidade?
- 2) O que os *Juruá* querem ensinar, e por quê?

4.3. EJA Guarani para agentes de saúde: história, concepções pedagógicas e objetivos do projeto

“Como horizonte e utopia o índio, dono de seu próprio sentido e voz, nos auxiliará na produção de uma sociedade mais democrática, assumidamente plural e no diálogo intercultural que se produza como unidade na diversidade do nacional.”

BARROS (S/D, p.13)

O autor acima afirma que a escola diferenciada indígena, como experiência gerida pelas próprias aldeias, é recente, organizada a partir da Constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases, de 1996.

BESSA FREIRE E BARROS (S/D, p.2) consideram que as primeiras experiências da escolarização se deram em uma perspectiva de afirmação etnocultural e de cidadania, através de ações entre as secretarias de educação dos municípios de Angra e de Paraty, da SEE/RJ, da Fundação Nacional do Índio (Funai), Conselho Estadual de Educação, UERJ, UFRJ, UFF) e não governamentais (Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e o Centro de Ação Comunitária (Cedac).

Em entrevista com Domingos Nobre, importante figura que participou ativamente do início do processo de escolarização Guarani e está, ainda hoje, à frente do atual projeto EJA Guarani como coordenador pedagógico, obtivemos o seguinte depoimento:

Há mais de 19 anos atrás o Cedac dava assessoria em um projeto em Angra e uma das mulheres desse grupo de produção, Eunice, uma missionária, era assessora do Cimi. Foi ela uma das pessoas que ajudou os Guarani no processo de demarcação. Logo em seguida, essa população indígena pediu ajuda a ela para montar a escola, não tinha escola. Depois disso quiseram a regularização e o reconhecimento da escola deles, que era embaixo de um pé de maracujá, sem prédio, não tinha sala de aula e eles queriam uma escola... Ela lhes disse que

não era da educação, mas que conhecia o pessoal do Cedac e em seguida fez o contato e a articulação. Eu era pedagogo e tinha acabado de chegar no Cedac. O pessoal me chamou e falou, Domingos atende uma demanda lá de Angra! Desde esse dia eu nunca mais parei de trabalhar com os Guarani! Eles são “f...”: arrumaram uma comitiva; são muito teatrais. Baixaram lá com um bando: o vice cacique, Algemiro (uma liderança comunitária), 3 professores, mulheres, crianças, um cara da associação comunitária indígena... Os coloquei em uma mesa grande e disse a eles que não entendia nada de educação indígena, que só entendia de escola de “Juruá”... E eles contra argumentaram, alegando que sabiam que eu trabalhava com educação popular e que nesse caso, poderia ajudar. Respondi que não sabia o que eles queriam, não sabia o que era uma escola indígena! Mas que, se eles me mostrassem que tipo de escola queriam construir, que projeto de escola estavam idealizando e falassem de suas perspectivas, que eu poderia sim ajudar, pois dominava metodologias participativas. E eles falaram que sim! Dali em diante passamos uns 4 anos dando assessoria ao projeto. Eu não tinha carro e subia aquilo tudo a pé. O Projeto Político Pedagógico que ajudei a construir eles usam até hoje, claro, depois de algumas adequações legais, mas até hoje é aquele! Agora, ocorreu um fato lamentável. A comunidade do Sapukai tinha outra organização enquanto contavam com Luis Euzébio, uma importante liderança comunitária. Ele foi embora e levou seus genros, o que é comum no costume deles. A partir daí a organização social mudou. Dentre eles, dois professores, jovens, muito bons! A escola era viva, não tinha caído nas amarras do Estado. Vivemos um dilema: ou se regularizava para ter salário do professor e merenda, ou ficaríamos com um pires na mão para manter a escola comunitária, fazendo projetinho para ter merenda. Moral da história, em 2003 a escola passou para o Estado e foi só decaindo... entrou o Estado, já viu, né?

Parte do diário de campo da autora

Entrevista narrativa sem intervenções realizada em

7/12/2013

No caso das comunidades indígenas Guarani do Rio de Janeiro e do Brasil, a opção por uma “estadualização” das Escolas Indígenas, visou minimizar os impactos culturais da instituição escolar nas comunidades indígenas, tendo em vista os sistemas de avaliação em comum, assim como planos de carreiras e salários dentro da mesma categoria institucional, no entanto, na prática, no Estado do Rio de Janeiro, desde a criação da categoria “Educação Escolar Indígena” em 2003, o movimento esperado ainda não aconteceu.

Domingos nos conta sobre alguns dos desafios encontrados, inclusive a partir da entrada do Estado na regulamentação da escola, o que também foi, a partir da leitura da comunidade, algo importante a ser feito, devido às condições nas quais se encontravam índios e professores.

Nesse contexto surge então a proposta do Projeto de Escolarização dos Jovens e Adultos de Angra dos Reis e Paraty AIS e AISAN, como um modelo proposto de forma inédita nessa modalidade de ensino, segundo CARVALHO e PIMENTA (2012). O projeto EJA Guarani não foi diretamente ligado à Escola Estadual Guarani, devido às limitações burocráticas no movimento de regulamentação da Escola Indígena.

As mesmas autoras apontam para o fato de que, quando se deu a regulamentação do projeto, em 2007, não havia sido implantada no Sistema Municipal de Ensino de Angra dos Reis a modalidade EJA, nem mesmo para atender aos estudantes não indígenas (2012, p. 17), para se ter ideia do ineditismo do projeto.

Contudo, voltando ao ano de 2003, de acordo com CARVALHO e PIMENTA (2012, p. 17), o Programa de Estudos dos Povos Indígenas, o Pró-Índio/Uerj, o Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar, Leio/UFF, as Secretarias Municipais de Educação de Angra dos Reis e de Paraty, a Etis, a Associação dos Rondonistas de Santa Catarina e a Funasa/RJ se mobilizaram para a realização desse projeto diferenciado, buscando atender às demandas dos jovens e adultos das aldeias de Sapukai, em Angra dos Reis, Itaxi, Araponga e Rio Pequeno, em Paraty. A proposta que pretendia atender os AIS e os AISAN, incorporou também os professores Guarani em formação e as lideranças – pajés, caciques e parteiras.

Sobre o início do projeto, José Ribamar Bessa Freire (2012, p.7) nos conta:

“Em comunhão com os Guarani do Rio de Janeiro, optamos por romper com a experiência de uma escola incapaz de dar conta da diferença, em 2003. Essa tentativa deu-se através do Curso Nhembo’e Texui Regware – Projeto de Escolarização dos Agentes Indígenas de Saúde (AIS) e Saneamento (AISAN) na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA.”

E acrescenta: “Cometemos erros, mais do que desejávamos, e alguns acertos, menos do que planejamos.”

É justamente no contexto do fracasso da Escola Indígena Guarani que surge o EJA Guarani, “conferindo aos índios um sentido especial para o aprendizado, na medida em que o conteúdo do currículo se ancorava no atendimento às demandas da sua realidade”, como afirma no mesmo texto de BESSA FREIRE na página 9, Betânia Duarte.

“Naquele momento, as instituições citadas, comprometidas com as questões que afetam diretamente a qualidade de vida das comunidades Guarani do Rio de Janeiro, principalmente em Educação e Saúde, perceberam que unindo esforços poderiam trabalhar para sanar uma demanda urgente daquele grupo

de agentes comunitários: a escolarização do Ensino Fundamental.”, uma vez que muitos deles já haviam se matriculado em diferentes escolas não indígenas da região, sem concluir o curso, fato que nos mostra mais uma vez que a instituição escola não sabe ainda lidar com a diferença e com a riqueza que a diversidade cultural pode trazer. CARVALHO e PIMENTA (2012, p. 16)

É destacada por BESSA FREIRE (2012, p.7) como meta fundamental do curso:

“oferecer aos AIS e AISAN o Ensino Fundamental e a instrumentalização no que diz respeito à leitura e escrita, focando sua preocupação central no reconhecimento e no fortalecimento dos saberes tradicionais da cultura e da língua guarani em diálogo com o conhecimento escolarizado.”

No texto do projeto, ele é apresentado como *Projeto De Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural E Bilingue “Eja Guarani”*. Modalidade: *Eja 2ª Etapa Do Ensino Fundamental*.

O mesmo é considerado e contextualizado da seguinte forma:

“O Projeto EJA Guarani da SECT – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Tecnologia de Angra dos Reis - RJ, em parceria com o IEAR – Instituto de Educação de Angra dos Reis da UFF – Universidade Federal Fluminense, oferece aos jovens e adultos guarani mbya da Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, o Ensino Fundamental de 2º segmento numa proposta específica e intercultural. O EJA Guarani insere-se no Programa de Extensão: “Magistério Indígena e Escolarização Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro” do IEAR/UFF, que visa garantir políticas públicas de educação escolar indígena às populações indígenas do Estado.” (S/D)

- Destaca-se como objetivo geral do projeto, o atendimento **da** demanda de formação (6º ao 9º ano) dos jovens e adultos que **queiram** cursar o ensino médio, conforme solicitação da comunidade, oferecendo aos jovens e adultos guarani da aldeia sapukai, a escolarização na modalidade **EJA (Educação de Jovens e Adultos)**, **no que tange** as especificidades da educação diferenciada indígena, **garantindo** o exercício da cidadania, valorizando os saberes tradicionais da cultura guarani, **em diálogo** com o conhecimento escolarizado.

Como objetivos específicos, são apontados:

- oferecer aos jovens e adultos guarani da aldeia sapukai, localizada no bairro bracuhy, em angra dos reis – rj ensino fundamental, na modalidade de educação de jovens e adultos;
- Contribuir para a escolarização dos Jovens e Adultos Guarani, de forma que possam realizar cursos de formação a nível médio, instrumentalizando-os no que diz respeito à cultura e à leitura e escrita em Língua Portuguesa e Guarani;

- Conceber e implementar material paradidático, bilíngue, em suporte escrito e audio-visual, concernente ao Ensino Fundamental bilíngüe, diferenciado e intercultural, atentando para as relações entre Educação e formação profissionalizante, envolvendo Cadernos Temáticos de Atividades, vídeos e banners, considerando os conteúdos referentes a línguas (guarani e português), Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física.

De acordo com CASTRO (2011, p.36), a estruturação do projeto foi pautada nas:

- Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁰, artigos 78 e 79:

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

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

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

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

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

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

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

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

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (grifo nosso)”

- Parecer CNE/CEB n. 11/2000¹¹: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

¹⁰ BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 de maio de 2014.

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB n. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

- Resolução CEB n. 3, de 10/11/1999¹², com destaque para o artigo 1º:

Art. 1º. Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Ainda no texto da mesma resolução, em seu Art.2º, é esclarecido que,

“a EJA Guarani será organizada sob o regime específico, diferenciado, intercultural e bilíngue, tendo como referência as orientações do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena).”

E em seu Art.3º, regulamenta “a EJA Guarani na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis, atendendo a clientela específica (Guarani) na escolarização e conclusão do Ensino Fundamental II.”

Em seu ART. 5o, remete-se ao currículo diferenciado do Curso de EJA Guarani, que levará em conta, conforme as orientações emanadas do RCNEI para o currículo das próprias escolas indígenas: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida, o que expressa a necessidade de flexibilidade prescrita na Lei.

No mesmo documento é apresentada a Grade Curricular da EJA Guarani, destacando as áreas do conhecimento, as disciplinas e a carga horária, conforme o quadro a seguir:

Área do Conhecimento	Disciplina	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV
Linguagens e Códigos	Língua Indígena (1)	6	6	6	6
	Língua Portuguesa (2)	6	6	6	6
	Arte	3	3	3	3

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2014.

¹² BRASIL. Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 19 de maio de 2014.

	Educação Física	3	3	3	3
	Língua Estrangeira Moderna (*)	3	3	3	3
Ciências Humanas	História	3	3	3	3
	Geografia	3	3	3	3
Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3
Matemática	Matemática	6	6	6	6
CH semanal:		36	36	36	36
CH semestral:		720	720	720	720
CH Total:		2880			

Em outro artigo, FREIRE E BARROS (S/D, p.5) defendem que:

“pensar o ensino diferenciado é necessariamente propor a desconstrução da instituição escolar, reconstruindo-a na perspectiva do universo indígena, atualizando-a e ressignificando-a como discurso e sentido.”

Ainda sua proposta curricular, foram considerados, de acordo com o referido autor, aspectos como a afirmação do “professor-pesquisador”, reconhecimento do “currículo inacabado” e uma proposta curricular “aberta a contatos interculturais”. BARROS (S/D, p.3)

Na elaboração do projeto político-pedagógico do projeto prevaleceram dois pressupostos:

“- discutir propostas curriculares fundadas em um campo semântico *guarani*, orgânicas à 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);
- incorporar como objeto a *gnose* guarani, considerando a singularidade de sua *episteme*, materializada entre outros campos, em linguagens verbal e não verbal.”

FREIRE E BARROS (S/D, p.3)

Percebe-se que os autores defendem a confluência dos eixos tempo/espaço e sagrado na experiência individual e coletiva, assim como a preservação de sua cultura, a defesa de contatos interculturais e um calendário escolar adequado às exigências da temporalidade do grupo, “como a caça no período de abril a maio”.

“Os guarani das aldeias do Rio de Janeiro consideram que a formação dos educadores e educandos deve atentar às práticas educativas não escolares vinculadas à cultura tradicional, entendendo que a educação diferenciada, descentrada do prédio propriamente escolar, possa acompanhar atividades educativas amplas, tradicionais do *Nhandereko*, isto é, do “ser guarani”. BARROS (S/D, p. 3)

BESSA FREIRE também discorre sobre a socialização do conhecimento:

“a humanidade constrói e refunda respeito às singularidades de seus diferentes sujeitos culturais envolvendo tanto a *Estrutura e Sistema* de ensino quanto os aspectos epistemológicos - materializados sobre a natureza disciplinar (objetivando a recuperação da competência dos campos de saber), interdisciplinar (na confluência e interface de campos), transdisciplinar (produzido na superação dos campos disciplinares), envolvendo os conhecimentos, atualizados/recriados/produzidos nas aldeias *guarani mbyá* do estado do Rio de Janeiro. (S/D, p.2)

Para tanto, pressupõe-se negar concepções pedagógicas que veem a escola como estrutura rígida, tornando-a aberta a um novo modelo.

“A originalidade intercultural da escola guarani pode estar no reconhecimento de que sua cultura tradicional subsume o espaço ao tempo, tempo atualizado de forma recorrente pela oralidade, entendida na materialidade da língua, onde o discurso guarani é balizado por suas belas palavras e por uma periodização fundada na confluência entre sagrado e profano, mito e materialidade, mundo da aldeia e terra do sem mal.”

BESSA FREIRE E BARROS (S/D, p.7)

Os mesmos autores definem os seguintes objetivos como fundamentais do projeto EJA GUARANI:

- A preservação de sua cultura;
- administração dos contatos interculturais;
- a proposição de calendário escolar adequado às exigências de sua temporalidade e a proposição de materiais didáticos de sua própria autoria;

- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso as informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes as respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Outro fator de forte relevância do projeto diz respeito à tradição oral guarani, que mantém relação direta com o que é sagrado. A oralidade nesse caso é, portanto, princípio educativo necessário à escola diferenciada.

Sobre essa questão, BARROS E FREIRE (S/D) defendem a ideia de que a pesquisa e o registro de história/memória oral exigem procedimentos que “repropõem o tempo escolar, de tal maneira que o espaço do ensino-aprendizagem seja móvel, em deslocamento até os lugares-memória, onde a fala dos velhos significa e se ressignifica aos ouvintes-alunos.”, tratando-se aí de uma questão metodológica, em que são priorizadas nesse momento a palavra e as linguagens não verbais.

A partir da concepção pedagógica brevemente citada, assim como os objetivos do processo e algumas possíveis metodologias, a relação ensino-aprendizagem é sistematizada a partir dos eixos discursivos e conteúdos que serão destacados a seguir.

4.4. Eixos discursivos e conteúdos

Como base organizativa do processo de ensino-aprendizagem, definiu-se o livro paradidático, considerando o caráter intercultural e interinstitucional da proposta, que incorporou os seguintes campos do conhecimento:

“Línguas (guarani e português), História, Geografia, Ciências, Matemática e Educação Artística, com uma estrutura curricular integrada, organizada em eixos transversais, mediante projetos pedagógicos.” BESSA FREIRE (2012, p. 8)

De acordo com CASTRO (2011, p.34), o projeto foi organizado em dois módulos, cada um de dez meses. O primeiro módulo reuniu as áreas de Português, Etnociências, Etnomatemática e Artes. O segundo, as áreas Guarani, Etnogeografia e Etno-História.

Nessa organização foram escolhidos dez eixos temáticos:

- 1) Casa/Família;
- 2) Opy;
- 3) Terra/trabalho;
- 4) Alimentação;
- 5) Artesanato;
- 6) Animais e plantas;
- 7) Saúde e doença;
- 8) Escola;
- 9) Cidade e transporte Juruá;
- 10) Direitos e luta guarani.

O curso contou com uma etapa presencial e outra semipresencial. Desta forma, a parte presencial era realizada durante dois dias seguidos, cada dia com duração de oito horas, somando dezesseis horas por mês. A parte semipresencial, semanalmente, ao longo de dois dias, com quatro horas de duração, somando oito horas semanais. A parte do estudo dirigido era realizada também semanalmente, ao longo de três dias, somando doze horas semanais, CASTRO (2011, p. 34).

Segundo a mesma autora, sobre a participação nessas aulas:

“Participavam da parte presencial: agentes indígenas de saúde e de saneamento, professores índios (de 1^a a 4^a séries, atualmente correspondentes ao 2^o ao 5^o anos das séries iniciais do ensino fundamental), monitores não índios, sob a responsabilidade de assessores da UFF, da UFRJ e da Uerj, com o apoio da Etis, Funasa — via Coordenação Regional do Rio de Janeiro (CORE-RJ/Funasa) —, e especialistas em EJA das Secretarias de Educação de Angra dos Reis e Parati. As aulas da parte presencial antecipavam os conteúdos programáticos que eram trabalhados pelos indígenas (alunos/agentes de saúde) ao longo do mês. (...) da parte semipresencial, participavam: AIS, agentes indígenas de saneamento (Aisan) e especialistas em EJA, que auxiliavam os alunos com os conteúdos da semana, contidos no livro paradidático.” (2011, p. 35)

Em relação ao material didático, os livros foram concebidos em dois volumes, reunindo no primeiro volume as áreas em conformidade aos módulos, respectivamente.

O uso dos Cadernos Paradidáticos preparados pelos assessores orientaram os momentos de construção e sistematização dos conhecimentos, funcionando como suporte facilitador de todo o processo.

BARROS acrescenta ainda sobre esse recurso no ensino semipresencial que:

“ao dispor de orientações didáticas complementares, permite-se uma orientação e relativa autonomia de trabalho, dispondo não apenas os objetivos gerais, os objetivos específicos e os conteúdos a serem trabalhados, como estratégias didáticas passíveis de desenvolvimento. (2005 in CARVALHO e PIMENTA, 2012, p. 20)

CASTRO destaca o público alvo do projeto, atendido durante o curso:

“Na aldeia de Sapukai foram atendidos 2 agentes de saúde e 2 agentes de saneamento; Na aldeia de Itaxi, 2 agentes de saúde (sendo uma mulher) e 1 agente de saneamento e na aldeia de Araonga participaram do curso 2 agentes de saúde (sendo uma mulher).” (2011, p.38)

De acordo com BESSA E BARROS (S/D p.5), muitos foram os desafios enfrentados nesse processo. Nesse sentido, o autor ressalta que “a alfabetização na língua materna, assim como surgimento do suporte livro, um tempo novo marcado pela leitura e o surgimento “de uma desconhecida figura social: o autor-narrador-escritor”, foram alguns deles.

Existem ainda a questões pedagógicas relacionadas às:

“diferenças de formulação e apreensão do pensamento (da abstração matemática à elaboração de uma temporalidade); o tratamento e compreensão do educar a criança e o adolescente de diferentes sexos; a gestão de um projeto político-pedagógico (envolvendo da cultura burocrática da escola à partilha de projetos pela comunidade); a criação de suportes intertextuais aos conteúdos; as relações necessárias entre práticas educativas escolares e não escolares.” (S/D. p.4)

4.5. Discussões preliminares

Compreende-se nessa fase da presente investigação, onde nos dispusemos a pesquisar sobre o processo de escolarização e, primeiramente, sobre o EJA GUARANI, a busca pela qualidade do ensino oferecido, assim como o reconhecimento das dificuldades e desafios que permeiam o processo. Defende-se ainda, no primeiro projeto estudado, a desconstrução das tradições escolares ocidentais, rompendo com a lógica da escola que prioriza a escrita descontextualizada à realidade do escritor.

Trata-se, sobretudo, do compromisso com a melhor prática possível, em busca de uma educação essencialmente diferenciada. Contudo, não temos dúvida de que foi um processo que contou com ensaios, erros e acertos, o que caracteriza uma prática pedagógica plena de sentido.

Comprendemos esse projeto como uma experiência coletiva, apoiada no universo sagrado e nas suas divinas palavras, em confluência com os anseios e necessidades Guarani.

Entretanto, ainda temos muitas questões a investigar. Falaremos a seguir, no decorrer do trabalho de campo, sobre outro projeto realizado: o Magistério Indígena Guarani. Afinal, “construir uma práxis intercultural implica não apenas em realizar a escola diferenciada indígena, mas também, inserir em igual contexto a formação de seus educadores”. BARROS (S/D, p. 3)

“Ao defendermos a escola como práxis, cabe sua permanente reinvenção, reinventando com a ajuda dos guarani-mbyá o significado de índio como cidadão.”

S/D, p.12.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, I; SÁNCHEZ, C. A educação ambiental crítica no enfrentamento dos desafios da política ambiental contemporânea no parlamento brasileiro. Seminário Mosaico Ambiental-essentiaeditora.iff.edu.br, 2011.

ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis, Vozes. 1999.

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

BONEMAISON... FALTOU

BRASIL. *Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação*. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASÍLIA: MEC/SECAD, 2005. p. 167-184.

CADOGAN, León. "El concepto Guarani de 'Alma': su interpretación semántica". *FoliaLinguistica Americana*, 1(1): 1-4, 1952.

CANDAU, V. Interculturalidade e educação escolar. In:_____. Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000b. p. 47-60.

CARVALHO, Luiza Helena Martins de; PIMENTA, Sônia Maria dos Santos Teixeira. EJA GUARANI: o registro de uma história e perspectivas atuais. Volume II. Armando Martins de Barros, Fernanda Muniz dos Santos, Gabriela dos Santos Brabosa, (org.). – Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

CARVALHO, Aline Vieira de. Entre ilhas e correntes. A criação do ambiente em Angra dos Reis e Paraty, Brasil. São Paulo: Annablume, 2010.

CASTRO, Renata Pinheiro. A Formação dos Agentes Indígenas de Saúde Guarani Mbya: Nhandereko, Arandu E Texaĩ. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2011.

CEDI/PETI. Terras indígenas no Brasil. São Paulo: CEDI, 1990.

CLASTRES, Hélène . *A Terra sem Mal. O profetismo Tupi-Guarani*. São Paulo, Brasiliense, 1978.

DIAZ, Marianne. “E o índio, tem vez?”- Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), da Universidade Rural do Rio de Janeiro, 2013

DIAZ, MARTINEZ, Noemí. "LaMigrationMbya(Guarani)". *Dédalo*,24, p.147-169, 1985.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza ea natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Mundos y conocimientos de otro modo. Disponível em: <<http://www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf>>. Acessado em 15 de maio de 2014.

FIGUEIREDO, J.B.A. Educador(a) Intercultural numa Perspectiva de Formação Ambientalizada e Descolonizante. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012.

FREIRE, Ribamar Bessa. MALHEIROS, Márcia. Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Programa de Estudos dos Povos Indígenas, Departamento de Extensão/ SR-3, UERJ, 2010.

_____. “La escuela y el museo indígena en Brasil: etnicidad, memoria e interculturalidad”. Atas do Simpósio Estados Nacionales, Etnicidad y Democracia en América Latina. Osaka: Museu Nacional de Etnologia. 18-20 de jan. de 2000.

_____. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. Manaus: Cenesch – Setor de Publicações, Série Conferências, Estudos e Palestras, nº 1, set. de 2002.

_____ e BARROS, Armando Martins. Etnias, Nação, Culturas: A Escola Diferenciada Indígena e a Formação Dos Professores Guarani Mbyá no Rio De Janeiro. In www.sbhe.org.br – acesso realizado em 21 de maio de 2014.

_____. EJA GUARANI: o registro de uma história e perspectivas atuais. Volume II. Armando Martins de Barros, Fernanda Muniz dos Santos, Gabriela dos Santos Barbosa, (org.). – Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995.

LADEIRA, Maria Inês; AZANHA, Gilberto. *Os índios da Serra do Mar e a presença mbyá-guarani em São Paulo*. São Paulo: CTI, 1988.

LADEIRA, Maria Inês. *O caminhar sob a luz. Território mbya à beira do oceano*. São Paulo: UNESP, 2007.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília:Ministério do Meio Ambiente.Diretoria de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2004.

_____. Muito além da natureza: EA e a reprodução social. In: LAYRARGUES, P.P.; LOUREIRO, C.F.B.; CASTRO, R.S. de (Org.). Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72- 10.

LITAIFF, Aldo. *As divinas palavras – Identidade étnica dos Guarani-Mbyá*. Santa Catarina, Florianópolis, Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

_____. O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, p.P. & Castro, R.C. De (Orgs.) Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. Trad. Bebel Orofino Shaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MEC/SECAD. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação Indígena e Alfabetização. São Paulo: Edições Loyola, 1979. p.23.

_____. El Guaraní conquistado y reducido: ensaios de etnohistoria. Assunción: Centro de Estudios Antropológicos, 1988. (Biblioteca Paraguaya de Antropología, 5).

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

ORTIZ RESCANIERE, Alejandro. “El mito de la escuela”. In: OSSIO, Lima. 1973, pp. 238-50.

PIERUCCI, Antonio Flavio. Ciladas da diferença. São Paulo: Editora 34, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. Revista ‘Perú Indígena’, Lima, v. 13, n. 29, p.11-20, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, b. s.; MENEZES, M. P. Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Karai Mirim Algemiro. Três sonhadores do Tekoa Sapukai: história, oralidade, saberes. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Educação – PROGRAD/Licenciatura de Campo – (LEC/URRJ), 2013.

SILVA, Aracy Lopes (org.). A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____ e GRUPIONI, Luís D. (orgs.). A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

VANDERWERT, W. C. Indian Oratory: Famous Speeches by Noted Indian Chieftains. Oklahoma: University of Oklahoma Press, 1971.

WALSH, Catherine. *La educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

_____. (Ed.). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial; reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.