



DOI: 10.12957/transversos.2020.49768

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEUS CONCEITOS INTEGRADORES

TEACHING OF HISTORY IN THE INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND THEIR CONCEPTS INTEGRATORS

Domingos Barros Nobre

Instituto de Educação de Angra dos Reis - UFF
donobre@gmail.com

Anna Beatriz Albuquerque Vecchia

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
bbiavechia@gmail.com

Carolina Miranda de Oliveira

Universidade de Cádiz
carolinamiranda@id.uff.br
DOI: 10.12957/transversos.2020.49768

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o Ensino de História da Educação com indígenas, partindo da experiência que vem sendo desenvolvida no Rio de Janeiro com os Guarani Mbya, através do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena. O curso é realizado a partir de um Acordo de Cooperação Técnica assinado entre a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ - e o Instituto de Educação de Angra dos Reis - IEAR - da Universidade Federal Fluminense - UFF.

Palavras Chaves: Educação Escolar Indígena; Ensino de História; Magistério Indígena.

Abstract

The article is intended to bring forward theoretical thinking on the Teaching of History of Education with indigenous people, starting from the experience that has been developed in Rio de Janeiro with the Guarani Mbya, through the High School Course with Qualification in Indigenous Teaching. This Course is a result of a Technical Cooperation Agreement between IEAR- Educational Institute Angra dos Reis - Federal Fluminense University (UFF) and SEEDUC-RJ- Rio de Janeiro Educational Department.

Keywords: Academic Indigenous Education; History teaching; Indigenous School Teaching Degree.

1. Apresentação

É necessário promover o diálogo entre essas diversas versões, entre a memória guarani e a extensa documentação produzida a respeito de seu povo. Porém, não se trata de contrapor e confrontar uma documentação com outra, a fim de arrancar a verdade como se arranca uma confissão, mas de uma aposta num possível intercâmbio. Um intercâmbio que não acontece com a facilidade de uma conversa entre amigos à mesa de um café, mas como a conversa tensa de velhos conhecidos que precisam acertar antigas diferenças. (Borges, 1999: p.95)

Este artigo visa trazer algumas reflexões sobre o Ensino de História da Educação com indígenas a partir da nossa vivência com os Guarani Mbya do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena desenvolvido no Rio de Janeiro, possibilitada pelo Acordo de Cooperação Técnica assinado em 2018 entre SEEDUC-RJ e IEAR/UFF em que o Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense coordena a área de Formação Profissional do currículo do curso.

O texto está dividido em 6 partes, a saber: a primeira apresenta a noção de currículo enquanto processo, pois defende a posição conceitual, teórico metodológica que uma proposta de ensino de História com comunidades indígenas deve ser construída *pari passu* e não como um pacote de conteúdos programáticos já pré-definidos; a segunda parte apresenta um mapa conceitual dos conceitos integradores em História aplicados à História na Educação Escolar Indígena, a partir de Nobre & Colaboradores (2019) onde destacam-se 3 grandes conceitos unificadores da temática histórica indígena, que são os próximos tópicos deste artigo: (3º) Identidade e Diferença; (4º) Bilinguismo e (5º) Interculturalidade crítica, que articulados dialeticamente tem uma potência explicativa e propositiva importante para a História dos Guarani Mbya; finalmente, na sexta parte, traz elementos da Cultura e História Guarani Mbya que permeiam a construção de um currículo diferenciado, bilingue e intercultural que buscamos, pois é necessário levar em conta a estrutura da organização social da etnia em questão, sua história de contato com a sociedade envolvente, seu processo de escolarização, sua língua, sua cultura material e imaterial, enfim, sua própria história enquanto sociedade organizada e não a História oficial européia, branca e colonial.

2. Currículo enquanto processo e território de disputas

Um currículo pode ter diversas dimensões: a de um documento que precisa ser produzido para obter autorização legal para sua aplicação num segmento de ensino qualquer em alguma unidade educacional pública ou privada; a de uma “grade” de conteúdos programáticos prescritos

para um curso ou disciplina; a de toda e qualquer atividade educativa intencional promovida por uma escola, que podemos chamar de currículo “pleno” ou real; a de experiências educativas diretas e indiretas, explícitas ou ocultas num percurso formativo escolar qualquer, que podemos chamar de currículo “oculto” ou a de um processo de construção pedagógico e coletivo que integra um PPP – Projeto Político Pedagógico e que envolve toda a comunidade educativa e se insere numa perspectiva maior de projeto de sociedade, de projeto de futuro, portanto num território de disputas de projetos.

Como afirmou Bittencourt (1994), ao refletir sobre o ensino de História com populações indígenas:

Uma proposta curricular não é um produto acabado, feito por um corpo de especialistas que se tornam responsáveis por uma visão unilateral, homogênea e incontestável de determinados conhecimentos e que é apresentado como "pacote" pedagógico, um objeto definitivo e pronto para ser consumido. (p. 110)

É tão grande a diversidade de povos indígenas no Brasil¹, com culturas e línguas tão distintas, que exigem processos de construção de currículos específicos, diferenciados, interculturais, que:

A uniformização de propostas curriculares para áreas indígenas torna-se impossível, assim como é impossível limitar a elaboração desse conhecimento a especialistas distantes da realidade desses povos. (Idem, p. 110)

A proposta curricular original do Curso de Magistério Indígena, elaborada num conjunto de reuniões e oficinas, com diversos atores sociais, elegeu 5 eixos de transversalidade e interdisciplinaridade: *Tempo Espaço*; *Cultura Guarani*; *Língua Guarani*; *Trabalho e Autonomia e Educação Intercultural*.

Estes eixos se relacionam com as Áreas de Conhecimento de forma transversal e interdisciplinar apontando para o estudo de conteúdos curriculares e o exercício de práticas pedagógicas que: colaborem na construção de conhecimentos que respeitem os espaços-tempos próprios da cultura guarani (*Tempo Espaço*); valorizem a cultura guarani, estimulando a preservação de práticas culturais tradicionais ou renovadas (*Cultura Guarani*); reflitam sobre políticas lingüísticas de fortalecimento da língua guarani nas comunidades e nas práticas pedagógicas da escola e do Curso (*Língua Guarani*); Discutam formas autônomas de desenvolvimento local sócio-sustentável, preservação ambiental, geração de trabalho e renda, etc.

¹ 256 povos segundo o ISA – Instituto Socioambiental (2020) e 305 povos segundo o IBGE (2010).

inseridos em um projeto de sociedade e de futuro também construído em bases autônomas (*Trabalho e Autonomia*); Construam coletivamente projetos político-pedagógicos para suas escolas pautados nas necessidades reais de suas comunidades e em suas próprias perspectivas sócio-culturais, também inseridos em seus projetos de sociedade e de futuro (*Educação Intercultural*). (Nobre, 2015)

Em nossa experiência com metodologias participativas de construção curricular, largamente utilizadas no Programa “Escolas do Território”² (IEAR/UFF) como: Temas Geradores (na perspectiva freireana) em Redes Temáticas e Pedagogia de Projetos, discute-se os conteúdos/conhecimentos através de conceitos integradores de cada Área de conhecimento, numa perspectiva intercultural crítica. Busca-se desvendar/estimular componentes curriculares que potencializem o papel da escola na preservação/fortalecimento da língua e da cultura indígena.

O Programa: “Escolas do Território” vem se desenvolvendo com uma consistente base conceitual e metodológica para a reorientação curricular desenvolvida por Nobre (2019), baseada em referências teórico-metodológicas na pedagogia de projetos (Hernández, 1998; Hernández; Ventura, 1998), aprendizagem significativa de Ausubel (Moreira, 1997), interculturalidade crítica (Walsh, 2011; 2012; Candau & Russo, 2010; Tubino, 2004) e temas geradores em redes temáticas (Freire, 1981 e SME-SP, 1989; 1990; 1992).

O desafio a que nos propomos é uma articulação entre formação de professores e construção de currículos integrados e interculturais, numa abordagem inovadora de mediação entre os conceitos integradores de cada área do conhecimento e os conteúdos programáticos no Ensino Fundamental e Médio.

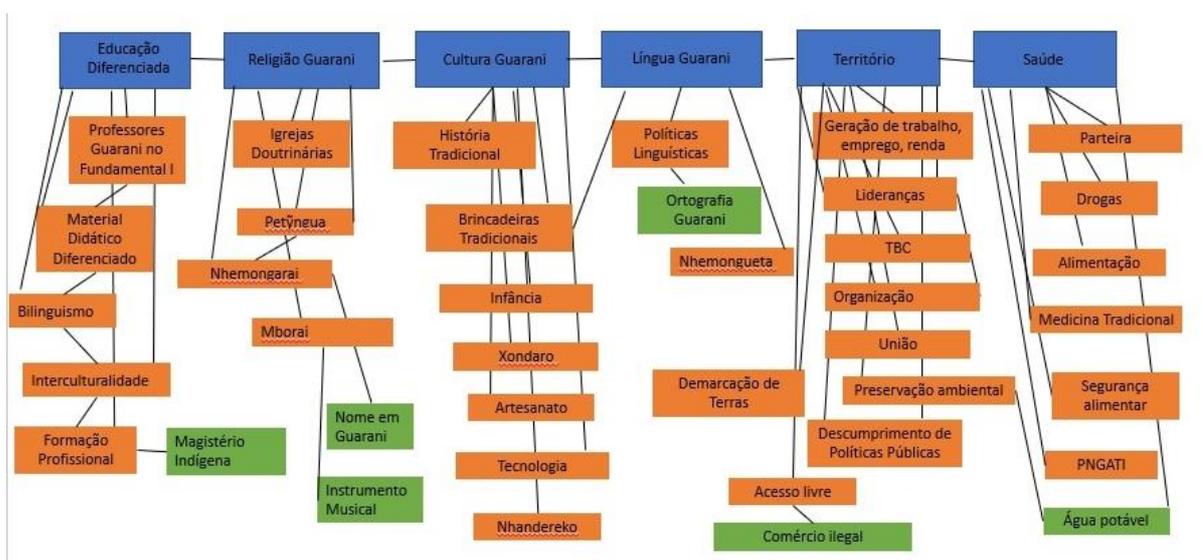
Dentro da metodologia adotada, recupera-se historicamente os três momentos pedagógicos do Movimento de Reorientação Curricular, desenvolvido por Freire à frente da SME de São Paulo em 1989, a saber: *Estudo da Realidade* (Problematização Inicial), *Organização do Conhecimento* e *Aplicação do Conhecimento*.

Iniciamos o estudo da realidade por um Diagnóstico Sociocultural e um Diagnóstico Sociolinguístico da comunidade indígena de Sapukai. Ao elaborar o diagnóstico sociocultural

² Programa “Escolas do Território” desenvolvido pelo IEAR/UFF na Região Sul Fluminense, em escolas localizadas em territórios tradicionais de indígenas (numa parceria com a SEEDUC-RJ), caixaras e quilombolas (numa parceria com a SME de Paraty).

participativo com os alunos do Curso, através de alguns instrumentos como a técnica da FOFA³ e questionários aplicados à comunidade, elaborou-se uma Rede Temática (figura abaixo) cujos temas geradores de primeira ordem são: *Educação Diferenciada*; *Religião Guarani*; *Cultura Guarani*, *Língua Guarani*, *Território e Saúde*. Esses temas geradores se converterão em projetos pedagógicos interdisciplinares, na última etapa da *Aplicação do Conhecimento* na metodologia de construção curricular dotada.

Figura 1- Rede temática do Magistério Indígena



Fonte: Relatório do Curso de Magistério Indígena (2019)

Importante notar como que os temas elencados pelos jovens e adultos guarani na rede temática, identificam-se ou se aproximam dos Eixos apresentados anteriormente pela proposta curricular original do Curso.

Ao longo dos encontros de formação continuada de professores guarani mbya que acontecem *pari passu* às aulas do Curso de Magistério Indígena, vamos objetivando elaborar subsídios para a construção dos currículos do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, que se entrelaçam.

Buscamos assessoria linguística com linguistas parceiras do Museu Nacional/UFRJ⁴, especialistas em Língua Guarani, para a produção de um Diagnóstico Sociolinguístico e a elaboração coletiva de Propostas Curriculares de Ensino de Língua Guarani (Nobre, 2019a) num

³ FOFA – Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças é uma técnica de diagnóstico participativo popular que faz uso do METAPLAN – técnica de visualização móvel, através do uso de tarjetas.

⁴ As linguistas: Marci Fileti, Marcia Damaso e Jaqueline Peixoto.

movimento de reforço à construção curricular, assim como na elaboração de material didático de ensino de Guarani, que é bastante incipiente no campo da educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro.

Entendemos que todos esses processos: formação continuada de professores em serviço, formação inicial com habilitação em Magistério Indígena, elaboração de propostas curriculares de ensino de Guarani, produção de material didático bilingue, diagnóstico sociocultural e diagnóstico sociolinguístico, confluem-se enquanto produção de currículo. Compreendemos o currículo enquanto processo coletivo, histórico, lento e permeado por várias vozes e entrecortado de conflitos e disputas.

É um território de conflitos e disputas pois há discordâncias entre os Guarani quanto a várias decisões de política curricular e de política linguística, tais como: Com que língua alfabetizar? Com que método? Deve-se usar cartilhas de alfabetização? Que textos selecionar? Deve-se traduzir os mitos? Deve-se usar livros didáticos dos *jurua*⁵? Os professores devem ser os Guarani ou os *jurua*? Deve-se aplicar a BNCC?

Enfim, nesse *território contestado* (Silva & Moreira, 1995) que é o currículo, inúmeras decisões de caráter político tem que ser tomadas, pois referem-se a distintos projetos de sociedade que estão em disputa nas comunidades indígenas. Respondem de forma diferente às clássicas perguntas da Filosofia e da Sociologia da Educação: Que ser humano queremos formar? Que tipo de sociedade queremos ajudar a construir? Ou a pergunta formulada por D'Angelis (2001) há quase 20 anos: *a educação escolar indígena* (aqui entendida como currículo em processo de construção) *faz parte de um projeto étnico ou deve integrar um projeto étnico-político transformador e revolucionário*? Ele já esclarecia que há projetos só étnicos e projetos políticos conservadores, que não contrariam os interesses das classes dominantes, que contribuem para a dependência das comunidades indígenas, reforçando sua integração subserviente ao mercado capitalista.

Sabemos que não basta ter uma escola com nome indígena, com um professor indígena, lecionando em língua indígena para se garantir uma educação escolar indígena de qualidade, transformadora e progressista, se o currículo e as práticas pedagógicas são reprodutoras de uma concepção de sociedade capitalista *jurua*, de caráter neoliberal, individualista, competitiva, colonizadora e conservadora.

⁵ *Jurua* - Todos os não indígenas na Língua Guarani.

A seguir, discutiremos os conceitos integradores na Área de História para relacioná-los com o ensino de História na Educação Escolar Indígena.

3. Um Mapa Conceitual dos Conceitos Integradores de História

A elaboração de mapas conceituais faz parte da metodologia de construção curricular adotada pelo Programa “Escolas do Território” (IEAR/UFF)⁶. Os mapas auxiliam o professor a sistematizar a seleção dos conteúdos essenciais a partir dos conceitos integradores no currículo escolar; são como diagramas que organizam de forma hierárquica os conceitos e suas relações, partindo dos mais gerais, para os mais específicos (NOBRE, 2019). São baseados na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.

Os mapas conceituais, enquanto aplicação prática da teoria de aprendizagem significativa, são instrumentos que negociam significados, potencializando a aprendizagem e a prática docente. Há diferentes aplicações do mapeamento conceitual: organizar e analisar o currículo (organizado tanto os conteúdos como os conceitos a serem trabalhados); construção de rede de conceitos; levantamento de conhecimentos prévios; recursos de aprendizagem; planejamento; técnicas didáticas; avaliação; diagnóstico. (NOBRE, 2019: p. 236)

A elaboração de mapas conceituais possibilita o professor ter uma visão mais ampla dos conceitos integradores da sua área/disciplina, facilitando e organizando a seleção e a ordenação sequencial dos conteúdos do currículo escolar. Durante os encontros de formação continuada, os professores são convidados a estudar/elaborar mapas conceituais dos conceitos integradores de cada disciplina, proporcionando uma visão mais integrada do currículo. “Nossa experiência de formação continuada vem mostrando que os mapas conceituais são de grande serventia para o processo de planejamento e avaliação dos projetos pedagógicos em programas de formação continuada.” (NOBRE, 2019: p. 236)

A partir da nossa experiência de utilização de mapas conceituais como uma das técnicas aplicada às etapas da metodologia de construção curricular adotada, podemos afirmar que essa técnica auxilia o professor a ter uma visão mais ampla da sua área de conhecimento na elaboração dos projetos pedagógicos, facilitando o docente relacionar os conteúdos programáticos

⁶ Essa metodologia está detalhada no livro: “Currículos Diferenciados das Escolas Indígenas, Caiçaras e Quilombolas: Política e Metodologia” (NOBRE, Domingos & Colaboradores, 2019).

(acessórios) com os conceitos integradores, que são os “conteúdos” essenciais, tendo assim, uma outra dimensão da sua disciplina no currículo escolar, seus limites e possibilidades.

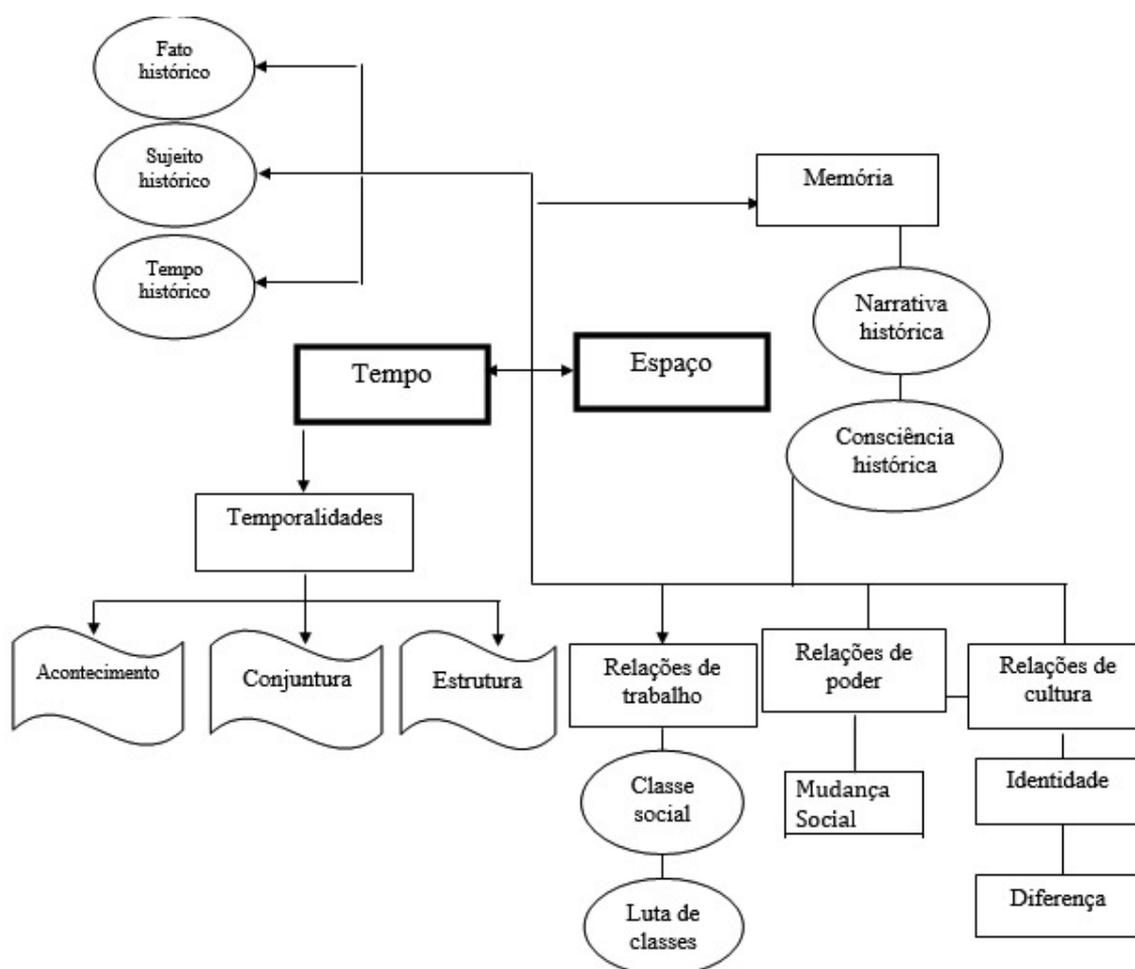
Apoiado em Bittencourt (1994, 1997), Davies (2001) e SEED-PR (2008), Nobre (2019) nos convida a pensar sobre alguns eixos fundamentais no currículo e no ensino de História, que chamaremos de conceitos integradores/unificadores e os debateremos a seguir, no âmbito da História da Educação Escolar Indígena; são eles:

- *Tempo e espaço*: Segundo o autor, a noção de tempo não pode ser compreendida de forma separada da noção de espaço (p. 194). São dialeticamente intrínsecos, pois os fenômenos históricos se desenrolam em determinados espaços geográficos e territoriais. Diferenciam-se as noções de temporalidades, pois nesse sentido, há uma noção de tempo baseada numa visão evolutiva, eurocêntrica e há uma noção de tempo que é vivida individualmente e um tempo social “inserido em durações diversas, como: tempo de permanências e de mudanças, os acontecimentos do dia-a-dia e os acontecimentos conjunturais e estruturais” (p. 195). Tal noção foi construída e modificada historicamente de acordo com as transformações da sociedade.
- *Temporalidades: Acontecimento, Conjuntura e Estrutura*: Segundo Davies (2001), um acontecimento só pode ser compreendido dentro de uma conjuntura, a qual reporta-se à uma estrutura. No ensino de História, o aluno deve conseguir relacionar o particular com o geral, desenvolvendo sua abstração pois é nessa compreensão que “(...) desenvolve-se um maior entendimento da realidade, guiando assim a intervenção sobre ela, para modificá-la” (p.196)
- *Relações de Trabalho: Classe Social e Luta de Classes: Relações de Poder: Mudança Social e Relações de Cultura: Identidade e Diferença*: O aluno precisa compreender que as relações de poder estão presentes em seu cotidiano, seja no mundo do trabalho, nas políticas públicas e em diversas instituições. Segundo o autor, Classe social e Luta de classes são conceitos integradores de segunda ordem, pois, derivam de Relações de Poder, porque “Pelo trabalho expressam-se as relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza, seja no que se refere à produção material como à produção simbólica” (p. 197). A partir do trabalho, é que nos organizamos socialmente, havendo aí uma intrínseca relação de poder.

Segundo o autor, sobre o conceito de Relações de Cultura, entendemos cultura como um conjunto de significados. Ao contrário do pensamento eurocêntrico, cada sociedade vê o mundo de uma maneira diferente e a ele atribui significados diferentes. As populações indígenas têm suas próprias e diferentes maneiras de ver o mundo, suas cosmovisões e por isso o conceito de *Identidade e Diferença* será abordado, em destaque, num tópico mais adiante.

- *Memória: Narrativa Histórica e Consciência Histórica*: Segundo Nobre (2019), o conceito integrador *memória* é fundamental para os povos tradicionais, visto que a produção e a transmissão de conhecimentos acontecem pela oralidade e é através dela que se produz a narrativa histórica. “Assim, através da narrativa histórica, possibilitada pela memória, é que se constrói consciência histórica, que é um processo e um dos objetivos do ensino de História” (p.199).

Figura 2 - Mapa Conceitual dos Conceitos Integradores de História



Fonte: Nobre & Colaboradores (2019)

Este é um mapa conceitual de conceitos integradores de História entre vários possíveis, pois os mapas são produtos socio-históricos da formação continuada de professores, portanto, datados historicamente e também em disputa, pois referem-se a uma Ciência Social.

3.1 Identidade e Diferença

Identidade e Diferença são conceitos integradores que constituem um dos fundamentos do currículo e do ensino de História. No ensino de história com as populações indígenas, incluir esse conceito integrador é reconhecer que essas populações vêem o mundo de uma maneira diferente e a ele atribuem significados diversos e cosmovisões que não seguem os padrões eurocêntricos coloniais. Nesse sentido, Nobre (2019: p. 197) afirma que “entende-se a cultura como aquela que permite conhecer os conjuntos de significados que os homens conferiram à sua realidade para explicar o mundo”.

É comum que muitos não-indígenas pensem nas sociedades indígenas como pertencentes a uma só cultura, conferindo-lhes uma identidade homogênea, de “índios”. No entanto, cada etnia indígena possui sua cultura, tradição, religião e língua – no caso das etnias que mantêm suas línguas nativas vivas. Os grupos indígenas se diferem culturalmente e os processos históricos de contato com a sociedade não-indígena também variam.

A problematização da identidade dos grupos indígenas relaciona-se a duas questões. Uma delas é a história do próprio grupo e de como ocorreram, ou têm ocorrido transformações em seu processo histórico a partir do contato com a sociedade dos brancos. A outra questão, não menos importante, refere-se às formas de identidade entre os diversos grupos indígenas, na construção de uma identidade indígena em contraponto aos brancos. (BITTENCOURT, 1994: p.113)

Podemos dizer que a história das relações entre sociedades indígenas e grupos dominantes não-indígenas reflete-se na situação atual de cada povo. As etnias que habitavam as regiões em que ocorreram os primeiros contatos e de forma mais violenta, são etnias que mais sofreram perdas culturais e linguísticas. Nos dias de hoje, as etnias que estão mais próximas das cidades e possuem contato acentuado com os não indígenas, sofrem bem mais influências, envolvimento e interações com a cultura dominante. Sendo assim, a história de contato de cada povo indígena tem especificidades diferentes entre si.

Os povos indígenas vêm mantendo suas identidades históricas através de registros orais que são transmitidos de gerações a gerações. A oralidade é o “componente linguístico

fundamental para a transmissão de um passado, de uma forma de pensar o tempo, as raízes culturais, suas origens, as visões de mundo e das relações sociais” (BITTENCOURT, 1994: p.113). Na escola, a transmissão da História se dá pelo uso de instrumentos pedagógicos que se apoiam na escrita e/ou outras ferramentas de ensino. Sobre o ensino de História com as populações indígenas, a autora ainda acrescenta:

Poderá o ensino de História afetar algumas das formas tradicionais de transmissão do passado? Escrever os relatos dos mais velhos sobre o passado da aldeia, de seus mitos, de suas festas, poderá levar a quais tipos de conflitos entre o próprio grupo, e como serão estabelecidas as novas relações entre o saber histórico tradicionalmente transmitido, com o saber histórico desenvolvido pela cultura escolar? (BITTENCOURT, 1994: p.113)

Seguindo as indagações de Bittencourt, como dissociar o saber histórico “da escola” do saber histórico tradicional da cultura? Como não “ensinar” na escola o que deve ser ensinado nos espaços de socialização das crianças e jovens com os velhos na aldeia? Como bem disse D’Angelis (2006: p.157), a comunidade indígena tem suas próprias maneiras de ensinar e não está provado que a escola, ou o ensino escolar, é a maneira mais apropriada e segura de garantir o acompanhamento e o aprofundamento dos muitos conhecimentos existentes. Entretanto:

Por outro lado, deve-se refletir sobre a importância que o registro escrito da história pode fornecer para determinados grupos mais integrados à sociedade dos brancos cuja identidade tem sido ameaçada e que têm sido constantemente forçados a convívios onde predomina o preconceito frente aos elementos nativos. Ao se recuperar, junto com a escola, essa memória histórica, parcialmente esquecida ou omitida, o saber histórico deverá desempenhar um outro papel na vida da comunidade. (BITTENCOURT, 1994: p.113-114)

O ensino de História para as populações indígenas poderá contribuir na valorização e reconhecimento dos indígenas à sua história e identidade. Se desenvolvido com esse objetivo tem a capacidade de levar os alunos indígenas a entenderem sua participação na construção da sociedade nacional e o desdobramento de suas próprias histórias como população oprimida e subjugada. Os povos indígenas foram, por muitos anos, omitidos da História do Brasil, sendo mencionados nos livros como um índio genérico do passado, um indígena sem presente e sem futuro. O lugar histórico ocupado pelos indígenas, na concepção dominante, contribuía e ainda contribui na construção desta imagem deturpada, levando muitas etnias a negarem suas histórias e se envergonharem de suas identidades.

Levando em consideração essas questões, é necessário pensar sobre qual ensino de História a escola deve trabalhar com os indígenas. É importante inserir a concepção de Identidade

e Diferença como conceito integrador no ensino de História em busca de levar esses alunos a se reconhecerem e conhecerem suas histórias.

Incorporar a construção da identidade nas propostas educacionais para o ensino de História merece, portanto, um tratamento capaz de estabelecer a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e papel nas aldeias, quer se trate dos grupos indígenas em suas relações interétnicas e com a sociedade nacional (BITTENCOURT, 1994: p. 114). Faz-se necessário refletir sobre:

Que tipo de pessoa, que tipo de cidadão queremos formar? Um educando ajustado ao meio, tal como pretenderam e ainda pretendem muitos currículos de Estudos Sociais ou História? Que aceite a ordem social tal como existe hoje? Ou levá-lo a perceber a lógica da realidade social de modo a poder nela intervir? Se conscientes de que a escola numa sociedade capitalista ou em qualquer outra não é neutra politicamente, mas acha-se, ainda que contraditoriamente, a serviço das classes dominantes, precisamos definir as possibilidades libertadoras da escola. (DAVIES, 1995: p.1)

Referindo-se a formação de professores indígenas, como é o caso da experiência que está sendo desenvolvida e que resultou nesse artigo, é preciso pensar que tipo de professores queremos formar. Um professor que ensine os alunos a olharem para sua História de maneira crítica ou que apenas ofereça um ensino que reproduza o olhar do branco europeu sobre sua História? Que o ensino de História com as populações indígenas seja um trabalho que leve os alunos a valorizarem suas identidades e a construírem noções de diferença.

3.2 Bilinguismo

Articulado ao ensino de História com populações indígenas, é importante considerar o bilinguismo como parte necessária desse processo. A educação escolar indígena em todas as suas modalidades de ensino, deve estrategicamente favorecer um espaço que contribua para o fortalecimento e modernização das línguas indígenas, que sofrem processos acentuados de ameaças de perda linguística. Sendo assim, vincular o uso do bilinguismo em todas as disciplinas escolares é uma maneira de favorecer seu fortalecimento.

Levando em conta o que explicitamos acima, no Curso Magistério Indígena, buscamos dar lugar ao exercício oral e escrito da língua guarani, a fim de permitir que a mesma circule em um espaço (escolar) de prestígio, pois “se a escola pode contribuir para o processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela, por outro lado, também pode ser mais um elemento que, significativamente, incentive e favoreça a sua manutenção ou revitalização”

(ALBUQUERQUE, 2011: p. 303). Nesse sentido, o curso possibilita que coordenadores, professores ministrantes e todos os envolvidos, permitam, de forma regular e sistemática, a discussão em sala de aula em língua guarani nos intervalos das explicações/explanações dos conteúdos/temas, assim como cria alternativas de produção escrita em língua guarani (Nobre, 2018: p. 13).

Pedagogicamente os professores são orientados para que em todas as aulas indiquem um aluno que assuma as funções de relator, dinamizador e tradutor. O aluno *relator* é o responsável por registrar os momentos/atividades da aula de forma escrita. Não necessariamente tal como um relatório, mas seguindo essa ideia, o aluno faz um registro escrito dos momentos mais importantes da aula. O aluno *dinamizador* fica com a tarefa de animar a aula com alguma dinâmica quando, em algum momento, os alunos se dispersam ou se cansam. Por fim, é de responsabilidade do *tradutor*, traduzir para a língua Guarani as explicações dos conteúdos em cada intervalo.

O tradutor ajuda os alunos a compreender melhor o assunto abordado, posto que em sua língua materna terão mais facilidade de entender algo que foi explicado em língua portuguesa. O tradutor também traduz para a língua portuguesa o que foi discutido em língua guarani, já que também há uma aluna da etnia Pataxó Hã Hã Hã cursando o Magistério. Essa ação garante o uso da língua nesse espaço de aprendizagem, fomentando discussões entre os alunos na língua guarani.

Os alunos indígenas falantes de suas línguas maternas, de todas as etapas de ensino, mas, principalmente, nos anos em que predominantemente os professores não são indígenas (Fundamental II e Médio), precisam encontrar na sala de aula espaços que possam se expressar de forma oral e escrita em suas línguas. Pensar estratégias que potencializem o uso da língua vernácula na escola é promover seu fortalecimento, pois:

A única forma de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena é fazer frente, deliberadamente, à perda de espaços para a língua portuguesa, garantindo (ou criando), para a língua indígena funções e usos sociais relevantes e prestigiados. (D' ANGELIS, 2005: p 15)

A produção de material didático também é uma preocupação do curso em questão. Essa produção acompanha diversos componentes curriculares e disciplinas que incluem a língua indígena como protagonista. Os cursistas devem encontrar espaços próprios de comunicação e reflexão em Guarani e construir portadores de textos “nobres” para sua língua - como:

apresentações em Power Point, vídeos, filmes documentários ou de ficção, músicas, livros didáticos etc. (Nobre, 2018: p. 13). A formação de professores indígenas é essencial para o despertar da expansão da escrita, visto que:

Desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes, e, possivelmente, uma das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena frente às pressões da língua majoritária. E é também um dos instrumentos mais eficazes de uma política indigenista de fortalecimento e modernização da língua indígena, indispensável para sua sobrevivência futura. (D' ANGELIS, 2005: p 15)

A perda ou resistência de uma língua indígena, está intrinsecamente associada a história de contato de cada etnia com a cultura dominante. Muitas etnias já não falam suas línguas nativas pelo agressivo contato que tiveram com os não-indígenas a partir da colonização e o histórico processo de perda linguística e cultural ligados a um projeto político de aniquilação das culturas indígenas e integração à sociedade nacional. Atualmente essas populações seguem enfrentando diversos problemas como a falta de demarcação de terras, graves conflitos com latifundiários e fazendeiros, precariedade nas escolas, precário atendimento à saúde básica e outros problemas que só se intensificam devido as intenções negativas do governo federal atual.

A situação sociolinguística dos povos indígenas atualmente é bastante preocupante, mesmo para aquela etnia que possui sua língua materna em uso constante, como os Guarani Mbya. São muitos os fatores que levam a substituição da língua indígena pela nacional. Ivo (2019), apoiada em Monserrat (2011), pontua alguns desses fatores:

- deslocamentos de populações indígenas para as (periferias das) cidades
- índios vivendo em aldeia, mas estudando em escolas urbanas
- nas aldeias: presença e uso exacerbado da televisão
- falta de autoestima indígena
- falta de incentivo institucional para a manutenção e desenvolvimento cultural e linguístico
- falta de visibilidade da importância da língua indígena como veículo da cultura e da identidade. (p. 44)

As línguas indígenas, não só no Brasil, mas em toda a América Latina resistem há longos anos à pressão das línguas dominantes. A existência dessas línguas futuramente é algo bastante incerto. Para frear isso é fundamental adotar medidas de planejamento linguístico que contribuam para o revigoramento, fortalecimento, dinamização e atualização da língua indígena “para que ela possa fazer frente à força da língua portuguesa” (D' Angelis, 2005).

Hoje, algumas etnias que já não possuem suas línguas indígenas vivas, tem buscado recuperá-las a partir da escola. Outras comunidades encontram em programas de revitalização

linguística ou modernização linguística, estratégias para o fortalecimento de suas línguas. Essas atuações são de extrema necessidade para que as línguas indígenas e conseqüentemente as culturas desses povos, se mantenham fortes frente aos perigos de dizimação de suas populações.

A partir das reflexões expostas entendemos que o bilinguismo de manutenção ou de resistência, onde a língua minoritária é estimulada e empregada efetivamente em todo o ensino escolar (D'Angelis, 2001), deve estar presente em todas as disciplinas dos Cursos de Magistério ou Licenciaturas Interculturais Indígenas. Nesse sentido, o ensino de História com as populações indígenas, precisa estar também com a preocupação de fortalecer as línguas vernáculas desses povos através de um bilinguismo de resistência.

3.3 Interculturalidade Crítica

O termo interculturalidade surge na América Latina, principalmente no contexto educativo, a partir das discussões sobre a educação escolar indígena no continente (CANDA; RUSSO, 2010), ganhando destaque durante os anos 1990. No Brasil, culminou com o clima da redemocratização, pois o país acabava de sair de um regime ditatorial e estava no processo de elaboração da Constituinte de 1988.

Embora os alunos indígenas sejam conscientes e críticos sobre os anos de tentativas violentas de apagamento da sua História, é fundamental sempre frisarmos que todas as conquistas, não somente no âmbito da educação escolar indígena, como da demarcação de territórios e por direitos de manutenção e preservação da cultura, de seus modos de viver e de organização social, foram frutos de muitas lutas e reivindicações dos povos indígenas.

El marco central para tal contextualización se encuentra en la trabazón histórica entre la idea de “raza” como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial eurocentrado), que se inició como parte constitutiva de la constitución histórica de América. (WALSH, 2009: p. 3)

Walsh, em diálogo com Quijano (2000), nos convida a discutir que a *colonialidade do poder* se afirmou na ideia de que uma raça, a europeia, era superior e isso levou a inferiorização das culturas e línguas indígenas existentes na América do Sul no período da invasão. A constituição da América se deu por essa violência subjetiva, de que existia uma superioridade natural dos povos europeus, classificando todas as outras culturas como atrasadas.

Esta matriz de la colonialidad con cuatro dimensiones evidencia que la diferencia construida e impuesta desde la colonia hasta los momentos actuales, no es una diferencia simplemente asentada sobre la cultura, tampoco es reflejo

de una dominación enraizada en cuestiones de clase como eje central, como ha venido argumentando gran parte de la intelectualidad latinoamericana, incluyendo Paulo Freire. Más bien, la matriz de la colonialidad afirma el lugar central de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación. (WALSH, 2009: p. 4)

Tais relações de dominação foram a base da constituição dos países latino-americanos que supõe uma homogeneização cultural de olhar eurocêntrico, em que a escola teve um papel primordial de disseminação e consolidação de uma cultura de base ocidental.

Walsh (2009) diferencia a interculturalidade funcional da interculturalidade crítica, visto que a primeira está a serviço do modelo neoliberal, de reconhecimento das diferenças culturais, todavia, incorporadas, naturalizadas e esvaziadas dos seus significados, portanto, despolitizadas.

En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad “funcional” entendida de manera integracionista. (p. 4)

A segunda, faz crítica ao modelo econômico vigente. Enquanto a interculturalidade funcional reconhece a diversidade cultural, mas elimina conflitos, tolera a diferença, incorporando-a para que no fim chegue ao ideal europeu, a interculturalidade crítica, critica as causas socioculturais, socioeconômicas e políticas que mantêm a desigualdade.

A interculturalidade crítica nasceu dos movimentos sociais dos povos que vêm sofrendo com o apagamento histórico, a negação das suas culturas, a desvalorização de suas crenças, línguas e modos de viver, e busca a justiça social. Já a interculturalidade funcional responde aos interesses hegemônicos, de manutenção do padrão ocidental. Assim, o capitalismo se apodera da diferença cultural e lucra com isso.

A autora, ainda acrescenta que:

Recordar que la interculturalidad crítica tienen sus raíces y antecedentes no en el Estado (ni tampoco en la academia) sino en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales, hace resaltar su sentido contra-hegemónico, su orientación com relación al problema estructural-colonial-capitalista, y su acción de transformación y creación. (p. 10)

Dito isso, ao recuperarmos a história da educação escolar indígena no Brasil, muito bem apresentada por D'Angelis (2012), vemos que a discussão da presença da escola nas aldeias indígenas, do bilinguismo de resistência, se afluou na década de 1970. Foi fruto de experiências indigenistas alternativas, iniciadas com o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), que fomentaram a criação de uma consciência indigenista, como também, da presença do movimento

indígena, que se desdobrou na emergência de um grande número de organizações indigenistas laicas a partir da segunda metade da década (p.24) e cada vez mais reflexivo e crítico sobre suas questões e desafios atuais.

Dessa forma e sob os auspícios do Cimi, o Movimento Indígena brasileiro foi tomando forma e ganhando força, porque foi assumindo uma característica própria do momento mesmo em que as assembleias davam notoriedade à ação da Igreja Católica a favor dos povos indígenas. (MUNDURUKU, 2012: p. 53)

Candau & Russo (2010), ao realizarem pesquisas sobre o tema da interculturalidade na América Latina, afirmam que esse tema surgiu no contexto educacional, referente à educação escolar indígena e que as experiências interculturais das escolas nas aldeias indígenas, na década de 1970, renovaram a visão do papel desta na cultura escolar. Ou seja, a escola, em algumas aldeias, passou a ser um espaço de resistência.

Como citado anteriormente, o clima da redemocratização, criou um espaço de amadurecimento e o Movimento Indígena incorporou, além das questões de demarcação de terras indígenas, de reconhecimento da sua organização social, as questões educacionais no processo da criação da Constituição de 1988, marcado simbolicamente pelo discurso memorável da liderança indígena Ailton Krenak, pintando seu rosto com jenipapo. Mais tarde, com a LDB de 1996, que define uma educação intercultural e bilíngue, garantindo o uso escolar das línguas indígenas. (D'Angelis, 2012). Pela primeira vez na história, novas modalidades de ensino bilíngue eram pensadas para as escolas das aldeias indígenas.

O que nos parece interessante, caros indígenas, é que a relação com o Estado brasileiro começaria a ter uma nova dinâmica, pois muitos jovens passaram a frequentar as escolas, ter diploma universitário, a fazer cursos técnicos que lhes ofereciam um olhar diferenciado sobre a sociedade brasileira e sobre a participação cidadã numa sociedade em transformação. A linguagem utilizada por estas novas gerações era baseada num ideário que passava pelo protagonismo indígena, ou seja, pela capacidade de dar respostas próprias e criativas às novas demandas sociais ou, como prefere Boaventura Santos, às “realidades emergentes”. (MUNDURUKU, 2012: p. 57)

Os anos 1980 e 1990 foram marcados por mudanças sobre a questão indígena, as reivindicações desses povos sobre reformas educativas e constitucionais passaram a ser pautadas nos marcos legais, não só no Brasil, como na América Latina. No país, os povos indígenas passaram a ter apoio das universidades no desenvolvimento de projetos de formação de professores indígenas para atuarem nas aldeias. Hoje, em diversas universidades públicas há licenciaturas interculturais indígenas específicas para esses povos.

É evidente que ainda existe um atraso histórico no atendimento às demandas por políticas públicas em educação escolar indígena. O protagonismo indígena foi fundamental para que esse cenário fosse minimamente alterado. Tendo em vista os recorrentes ataques às comunidades tradicionais, principalmente, aos territórios indígenas, é necessário que continuemos sendo parceiros dos indígenas, lutando para implementação e efetivação de políticas públicas, para que no futuro tenhamos um período diferente na história da educação escolar indígena. Mas para isso, é preciso desvelar o mito de uma interculturalidade asséptica, que não toca nas contradições socioculturais e econômicas das causas da assimetria entre as culturas que estão em contato. As culturas indígenas minoritárias não estão em pé de igualdade para as trocas interculturais. As culturas são assimétricas e precisamos, indígenas e não indígenas, lutar pra superar as causas sociais e econômicas dessas desigualdades.

4. Cultura e História Guarani Mbya

*Seres do devir,
para os Guarani a destruição do mundo não é um termo,
mas uma linha de fuga que os arrasta para um além sempre adiado
– e isto é o presente.
Melancolia, ou orgulho, deste povo imperceptível?
(CASTRO, 1987: xxxiii)*

Um currículo de História da Educação Indígena deve dialogar com a História da Educação Indígena propriamente dita e com a cultura Guarani Mbya em geral, pois a história de escolarização indígena Guarani Mbya acompanha os processos históricos mais amplos de contato com a sociedade envolvente, que incluem os movimentos migratórios dos Mbya reocupando o litoral brasileiro, desde aqueles do início do século XX, de caráter religioso e profético até os mais contemporâneos que refundam aldeias em busca de melhores condições de vida e bem viver.

Autores clássicos importantes como: Curt Nimuendaju (1987), Pierre Clastres (1990), Hélène Clastres (1978), Egon Schaden (1974; 1976; 1976a e 1989), Alfred Métraux (1979), León Cadogan (1992), Bartomeu Melià (1979; 1988; 1991; 1995; 1997 e 2000) e recentemente Pissolato (2007), Ladeira (2001), Chamorro (1995; 1998; 1998a; 1999 e 2008), Brant (1993; 1994 e 2004), Ciccarone (1998; 1999; 2011) Bergamaschi (2004; 2005 e 2008) e diversos outros, produziram uma vasta etnologia indígena Guarani e que continua em franca produção de novos trabalhos de pesquisa sobre eles, determinantes para o estudo de História.

Não dá pra continuar ignorando que esse povo resiste há 520 anos preservando sua língua e cultura e que tem uma rica História que precisa ser conhecida e recontada na escola, povoada de heróis ainda desconhecidos como Sepé Tiaraju, Cacique Cunhambebe e Oberá; de historiadores/escritores não indígenas clássicos ignorados como Roa Bastos e Meliá que nos ensinam que os movimentos de resistência ativa à invasão e dominação colonial espanhola e portuguesa por parte dos índios Guarani no século XVI foram muito mais numerosos e intensos do que nos conta a historiografia tradicional e a oficial, que mais falam de “aliança hispano-guarani” e de mestiçagem (Meliá, 1980).

“Oberá, como digo, se llamava,
que suena resplendor em castellano:
en el Paraná grande éste habitava
el bautismo tenía de cristiano:
mas la fe prometida no guardaba,
que con bestial designio a Dios, tirano,
su hijo dice ser, y concebido
de virgen, y que virgen lo ha parido” (...)
(Martín Barco de Centenera, 1602⁷
In: Meliá, 2003: p. 23)

As inúmeras rebeliões de caráter messiânico Guarani ao longo da segunda metade do século XVI e da primeira metade do século XVII, tais como a liderada pelo indígena Oberá em 1579 na região de Guarambaré, no Paraguai, eram expressão de uma crise político-religiosa com múltiplas manifestações. Como afirma Meliá (1980), a resposta messiânica contra os abusos coloniais não é uma simples rebelião contra a opressão e uma luta pela libertação da escravidão, mas sim, uma afirmação da identidade e uma vontade de autenticidade, permanecendo no modo de ser tradicional, especificamente religioso (p. 5).

O currículo não pode ignorar que dois dos fundamentos da cultura Guarani Mbya são a religião e a língua e eles precisam de ser incorporados à História da Educação Escolar Indígena.

Segundo Nobre (2007), Meliá (1995) aponta que houve uma revolução copernicana na etnologia guarani no dia que alguém descobriu que para o Guarani a palavra é o todo, e citava Cadogan: “*León Cadogan recordava que a grande experiência de sua vida ‘foi o dia em que descobri – disse ele – que palavra e alma são sinônimos para o homem primitivo. Para o Guarani a palavra é a uma só vez*

⁷ Martín Barco de Centenera, sacerdote e soldado, dedica o canto XX de seu poema épico “*Argentina*” à insurreição de Oberá, um índio guarani da região do Rio Paraná, quem, por algum tempo, representou um sério perigo para a nascente colônia espanhola no Paraguai. (Meliá, 2003)

palavra e alma. A parte espiritual do homem é sua palavra' [...] A palavra é a essência" (p. 31; tradução livre).

Nesse sentido, o fortalecimento e modernização da língua Guarani Mbya é estruturante num currículo progressista de História e a inclusão de elementos culturais tradicionais indígenas é fator determinante.

Assim, os conceitos integradores de História precisam ser socialmente referenciados à cultura indígena Guarani Mbya para dar criticidade ao currículo com populações indígenas e neste sentido os autores clássicos e contemporâneos da História e Cultura Guarani, aqui citados anteriormente, são importantes de serem recuperados e utilizados na escola indígena.

Há que se estabelecer uma diferença estruturante para um currículo de História: a diferença entre conteúdos programáticos, que muitas vezes são acessórios e mero acúmulo de informações e os verdadeiros conceitos integradores, estes sim, essenciais para serem construídos pelos alunos indígenas e não indígenas.

Há que se relacionar os eixos transversais e interdisciplinares (no nosso caso em estudo: *Tempo Espaço; Cultura Guarani; Língua Guarani; Trabalho e Autonomia e Educação Intercultural*) e os temas geradores (no nosso caso em estudo: *Educação Diferenciada; Religião Guarani; Cultura Guarani; Língua Guarani; Território e Saúde*) do currículo proposto e em construção, com os conceitos integradores da área de História, apresentados no mapa conceitual. Esse é o desafio pedagógico histórico que está posto para um ensino de História na educação escolar indígena realmente intercultural, bilíngue e diferenciado que fortaleça a identidade, a cultura e a língua indígena.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural*. Brasília: Revista Brasileira de Pós-Graduação. v. 8, ano. 2, n. 8, dez. 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Por Que Querem e Por Que Não Querem Escola os Guarani?* *Tellus*, Campo Grande: UCDB, ano 4, n.7. p. 107-120, out. 2004.

_____. *Nhembo'é: Enquanto o Encanto Permanece: Processos e Práticas de Escolarização nas Aldeias Guarani*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. *Educação Escolar nas Aldeias Kaingang e Guarani Indianizando a Escola?* Apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, GT06 - Educação Popular, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3944-int.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2020.

BITTENCOURT, Circe M.F. *O Ensino de História para Populações Indígenas*. In: Brasília: Em Aberto. Ano 14, n.63, jul/set 1994.

_____. (Org.) *Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História*. In: *O Saber Histórico na sala de Aula*. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

BRAND, Antonio. *O Confinamento e Seu Impacto Sobre os Pai-Kaiowa*. Dissertação de Mestrado em História - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

_____. *O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowa e os Guarani: os Difíceis Caminhos da Palavra*. Tese de Doutorado em História - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

_____. *Os Complexos Caminhos da Luta Pela Terra Entre os Kaiowá e Guarani do MS*. *Tellus*, Campo Grande: UCBD, v.6, n.1, p. 137-150, 2004.

CADOGAN, León. *Ayvu Rapyta. Textos Míticos de los Mbya-Guarani del Guairá*. Asunción: CEADUC-CEPAG 1992

CANDAU, Vera & RUSSO, Kelly. *Interculturalidade e Educação na América Latina: Uma Construção Plural, Original e Complexa*. In: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: V. 10, n. 29, p. 151-169 jan./abr. 2010

CASTRO, Eduardo B. Viveiros de. *Nimueñdaju e os Guarani*. In: NIMUENDAJU, Curt Unkel. *As Lendas da Criação e Destruição do Mundo Como Fundamentos da Religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo: Hucitec - EDUSP. 1987 p. xvii - xxxviii

CICCARONE, Celeste. *A Viagem Anterior*. *Suplemento Antropológico*. Asunción, CEADUC, 34 (2):39-62, 1999.

_____. *Uma Incursão Teórica Sobre o Xamanismo ou os Motivos da Paisagem Cultural*. *Mosaico*, Vitória, v. 1, p. 85-104, 1998.

_____. *Um Povo que Caminha: Notas Sobre Movimentações Territoriais Guarani em Tempos Históricos e Neocoloniais*. *Dimensões - Revista de História da UFES*, v. 26, p. 136-151, 2011.

CHAMORRO, Graciela. *Terra Madura, Yvy Araguayje: Fundamento da Palavra Guarani*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. 368p.

_____. *A Espiritualidade Guarani: Uma Teologia Ameríndia da Palavra*. São Leopoldo, Sinodal/IEPG, 1998. (Teses e Dissertações, 10).

_____. *Kurusu Ñe'ëngatu: Palavras Que la Historia no Podría Olvidar*. Asunción, CEADUC; São Leopoldo, IEPG/COMIN, 1995. 250p. (Biblioteca Paraguaya de Antropología, 25).

_____. *O Rito de Nominação Numa Aldeia Mbyá-Guarani do Paraná*. Diálogos, Maringá, 2(2):201-216. 1998a.

_____. *Teologia da Palavra Ameríndia, o Exemplo Guarani*. In: KOCH, Ingelore Starke (org.). *Brasil: Outros 500; Protestantismo e a Resistência Indígena, Negra e Popular*. São Leopoldo, COMIN/SINODAL/IEPG, 1999, p. 90-107.

CLASTRES, Hélène. *Terra Sem Mal*. São Paulo: Editora Brasiliense. 1978

CLASTRES, Pierre. *A Fala Sagrada. Mitos e Cantos Sagrados dos Índios Guarani*. Campinas: Papirus. 1990. 144 p.

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

_____, *Línguas Indígenas Precisam de Escritores? Como Formá-los?* Campinas: Cefiel-IEL - UNICAMP. (2005).

_____, *Relatório Curso de Formação de Educadores Kaingang*. Aldeia de Votouro. RS: CGAEI/MEC Mimeo. 2001

_____, *Contra a Ditadura da Escola*. Coleção Educação Para todos, Brasília (8), 1-230. 2006.

DAVIES, Nicholas (Org.) *Para Além dos Conteúdos no Ensino de História*. Rio de Janeiro: Access, 2001.

_____, *Elementos Para a Construção do Currículo de História*. In: Revista História & Ensino, Londrina, 02: 23-33, 1996.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____ & VENTURA, Montserrat. *A Organização do Currículo Por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é Um Caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998

LADEIRA, Maria Inês. *Espaço Geográfico Guarani-Mbya: Significado, Constituição e Uso*. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola. 1979. 91 p.

_____, *El Indio Obera. Una Respuesta Mesianica Contra la Opresion Colonial*. Instituto Superior del Profesorado "Antonio Ruiz de Montoya". Mimeo. 1980.

_____, *El Guarani, Conquistado e Reducido: Ensayos de Etnohistoria*. 2ª Edição. Asunción, Universidad Católica. 1988

_____, *El Guarani: Experiência Religiosa*. Asunción: CEADUC-CEPAG. 1991

_____, *Elogio de la Lengua Guarani*. Asunción: CEADUC-CEPAG. 1995. 179 p.

_____, *Bilingüismo e Escrita*. In: D'ANGELIS, Wilmar & VEIGA, Juracilda (Orgs.) *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas: ALB Mercado das Letras. 1997 p. 89-104.

_____, *Educação Indígena na Escola*. In: *Educação Indígena e Interculturalidade*. Cadernos CEDES no 49 Campinas: CEDES UNICAMP. 2000. p. 11-17

_____, *La Lengua Guaraní En El Paraguay Colonial*. Asunción. Paraguay: CEPAG. 2003

MÉTRAUX, Alfred. *A Religião dos Tupinambás e suas Relações com as Demais Tribos Tupi- Guarani*. Trad. Estevão Pinto. 2ª Edição Coleção Brasileira, 267. Nacional. São Paulo: Edusp. 1979

MONSERRAT, Ruth. (2011). *Por Que, Afinal, Parece Ser Tão Fácil Abandonar a Própria Língua?* In: Consuelo P. G. Costa (Org.), *Pensando as Línguas Indígenas na Bahia: C-Indy em Vitória da Conquista*. Campinas, SP: Ed. Curt Nimeundajú, p. 9-17.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente*. In: MOREIRA, M.A.; CABALLERO, M.C. & RODRIGUES, M.L. (Orgs.) *Actas Del Encuentro Internacional Sobre El Aprendizaje Significativo*. Burgos. 1997

MUNDURUKU, Daniel. *O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970/1990)*. 1 Ed. São Paulo: Paulinas. 2012

NIMUENDAJU, Curt Unkel. *As Lendas da Criação e Destruição do Mundo Como Fundamentos da Religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo: Hucitec - EDUSP. 1987. 156 p.

NOBRE, Domingos (Org.) *Proposta Curricular do Curso de Ensino Médio com Habilitação Magistério Indígena Guarani do Estado do Rio de Janeiro*. Angra dos Reis: SEEDUC-RJ e IEAR/UFF. 2015; 2018

_____ & Colaboradores. *Currículos Diferenciados das Escolas Indígenas, Caiçaras e Quilombolas: Política e Metodologia*. Niterói: Gráfica da UFF. 2019

NOBRE, Domingos (Org.) *Proposta Curricular de Ensino de Língua Guarani. Ensino Fundamental I e II e Médio*. Angra dos Reis. Mimeo. 2019a

_____, *Infância Indígena Guarani Mbya*. In: *Infância (In) Visível*, de Vera M. R. Vasconcellos & Manoel Sarmiento. Araraquara, S.P.: Junqueira & Marim. 2007.

PISSOLATO, Elisabeth. *A Duração da Pessoa. Mobilidade, Parentesco e Xamanismo Mbya (Guarani)*. São Paulo: Editora UNESP. 2007

QUIJANO, Aníbal “*Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*”, In: LANDER, Edgardo (Comp.). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 2000

SÃO PAULO. *Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de São Paulo. Documento I*. São Paulo: SME, 1989.

_____, *Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Cadernos de Formação 01, 02 e 03. Série Ação Pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade*. São Paulo: DOT/SME, 1990.

_____, *Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Visões de Área. Coleção de Autores Coletivos*. São Paulo: SME-SP, 1992.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. SEED-PR. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História*. Curitiba: SEED-PR. 2008

SCHADEN, Egon. *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*. São Paulo: EPU. EDUSP. 1974. 527p.

_____, *Educação Indígena*. In: *Problemas Brasileiros*. Ano XIV, no 152. São Paulo. 1976. p. 23-32.

_____, *Leituras de Etnologia Brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1976a 534 p.

_____, *A Mitologia Heróica de Tribos Indígenas do Brasil*. 3ª edição. São Paulo. Edusp. 1989

SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio. (Org.) *Territórios Contestados. O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Petrópolis: Vozes. 1995

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

WALSH, Catherine. *Etnoeducación e Interculturalidad en Perspectiva Decolonial*. In: *Seminario Internacional Etnoeducacion e Interculturalidad*, 4., 2011, Lima, Perú. Anais... Lima, Perú: CEDET, 2011.

_____, *Interculturalidad y (De)Colonialidad: Perspectivas Críticas y Políticas*. Joaçaba: Visão Global. v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez, 2012.

_____, *Interculturalidad Crítica Y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir*. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13582@1>> Acesso em: 20 mar. 2020

* * *

Domingos Barros Nobre: Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-1987); especialização em Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1997)

e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005); Pós-Doutorado no IEL - UNICAMP (2014), com pesquisa sobre educação e cultura indígena. Pós-Doutorado em Linguística na Faculdade de Letras da UFRJ, com pesquisa sobre Ensino de Língua Guarani. Foi professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde lecionou na Graduação, na Pós-Graduação *Latu Senso* e no Mestrado. Atualmente é professor associado do IEAR - Instituto de Educação de Angra dos Reis - UFF, tendo sido Diretor e Vice-Diretor de 2012 a 2017. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar indígena, educação de jovens e adultos, formação de educadores indígenas e construção de currículos diferenciados para populações tradicionais (escolas indígenas, caixaras e quilombolas). Coordenador do Grupo de Pesquisa (CNPQ): "Espaços Educativos e Diversidades Culturais". Atualmente é Coordenador Pedagógico do Curso de Magistério Indígena, através de Acordo de Cooperação Técnica entre UFF e SEEDUC-RJ. Desenvolve trabalhos de assessoria pedagógica, pesquisa e extensão há 25 anos entre os Guarani Mbya da Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis no Rio de Janeiro, nas áreas de Educação e Cultura.

Anna Beatriz Albuquerque Vecchia: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, situada no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF), Atualmente é Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGedu-UNIRIO. Integrante do Grupo de Pesquisa: "Espaços Educativos e Diversidades Culturais" (CNPQ), do GPPF: "Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores" e do programa "Escolas no Território". Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) do projeto "A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas e Caixaras na Costa Verde" (2014-2017). Suas pesquisas são voltadas para os temas de Educação Diferenciada e Educação Escolar Indígena.

Carolina Miranda de Oliveira: Formada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, integrante do Grupo de Pesquisa "Espaços Educativos e Diversidades Culturais". Foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID: "Magistério Indígena e Escolarização Guarani Mbya". Trabalhou como alfabetizadora voluntária no Programa Governamental Brasil Alfabetizado no Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Rendar de 2012 a 2014 na aldeia indígena Guarani Sapukai. No ano de 2014, realizou Intercambio Acadêmico na Universidade do Algarve (Faro/Portugal) onde estudou Arte e Educação e Estudos Literários realizando também estágio em uma escola portuguesa. Foi membra do Centro Acadêmico de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense - Instituto de Educação de Angra dos Reis. cursou mestrado na Universidad de Cádiz-Espanha, no máster universitario em: "Investigacion Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente". Atualmente é doutoranda no programa de doutorado em Ciencias Sociales y Jurídicas na mesma Universidade. Pesquisas desenvolvidas principalmente no seguinte tema: Educação Escolar Indígena.

Artigo recebido para publicação em: Março de 2020.

Artigo aprovado para publicação em: Abril de 2020.

Como citar:

NOBRE, Domingos Barros; VECCHIA, Anna Beatriz Albuquerque; OLIVEIRA, Carolina Miranda de. Ensino de história na educação escolar indígena e seus conceitos integradores. *Revista Transversos*.

“Dossiê: **Historiografia e Ensino de História em tempos de crise democrática**”. Rio de Janeiro, n.º. 18, 2020. pp. 151-176. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2020.49768.

