



GT12 - Currículo – Trabalho 1166

ENTRELAÇAMENTO EM MEIO A CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA, COLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE

Patrícia Dias - UFMT

Agência Financiadora: Capes

Resumo

Este texto expõe reflexões sobre o currículo da Aldeia-escola do Povo indígena Zoró, mais especificamente a respeito das relações entre currículo, colonialidade e interculturalidade no fazer escolar desse grupo. A Aldeia-escola é uma instituição pensada pelas lideranças tradicionais, funciona por meio da alternância indígena, se constitui como um espaço ressignificado tanto em seu formato como sua proposta curricular, e está voltada para práticas interculturais nas quais os Zoró buscam fortalecer suas identidades. A metodologia adotada se pauta na etnografia pós-moderna em educação, aportada nos estudos de Klein e Damico (2012). Quanto ao campo de análise dos dados da pesquisa, refere-se a uma leitura epistemológica que articula o pressuposto do campo da educação, currículo e teoria pós-colonial. A pesquisa evidenciou que a interculturalidade é uma preocupação constante no fazer escolar do Povo Zoró, expresso tanto no currículo construído pela comunidade educativa quanto no formato da escola.

Palavras chave: Currículo intercultural. Colonialidade. Educação escolar indígena. Povo indígena Zoró.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo dar visibilidade e problematizar outras maneiras de pensar e fazer currículo. Embora a tendência nas escolas indígenas e não indígenas, por meio dos ideais da colonialidade, seja privilegiar os conhecimentos da cultura hegemônica e desqualificar as demais formas de conhecimentos, é sempre possível perceber outros currículos presentes nas escolas.

A pesquisa ocorreu na Aldeia-Escola que atende exclusivamente estudantes indígenas do Povo Zoró. Esse grupo habita secularmente a região Noroeste do Estado de Mato Grosso, se autodenominam Pangyjej, vivem em 24 aldeias em uma área de

355.789,5492 hectares de terra, constituem uma sociedade de falantes da língua Panyjeje, do tronco Tupi família Mondé¹.

A instituição escolar, no contexto do Povo Zoró, surgiu com a necessidade dos indígenas em lidarem com o entorno regional, principalmente após o contato com os não índios, ocorrido em 1977. A escola é uma instituição reivindicada e defendida pela comunidade como um instrumento importante na luta pela autonomia do Povo.

A metodologia adotada na pesquisa segue na perspectiva da etnografia pós-moderna em educação (KLEIN; DAMICO, 2012), que tem produzido importantes indagações a respeito da construção de verdade, tensionando o conceito de cultura e representação. As mudanças produzidas pela etnografia pós-moderna no campo da pesquisa em educação não significou a total ruptura com as técnicas de produção de dados da etnografia clássica, mas implementou novos ancores teóricos capazes de ampliar as formas de como os dados são produzidos, e a presença do autor no texto se faz de maneira mais diluída. A produção de dados se deu por meio de entrevistas (semiestruturadas) com 05 professores/as da Aldeia-escola e análise do PPP da instituição.

Para melhor organização estrutural do texto, o artigo está dividido em duas partes: na primeira buscou-se realizar uma introdução breve a respeito dos conceitos de colonialidade e interculturalidade, e suas relações com currículo e educação escolar indígena, não como oposição binária, mas como relação de poder, que embora antagônicas, se manifestam no currículo da Aldeia-escola, e uma busca se sobrepor a outra. Na segunda, abordou-se a organização curricular da Aldeia-escola do povo indígena Zoró, bem como os relatos dos/das professores/as sobre as estratégias adotadas para promover a educação intercultural na instituição escolar.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA RELAÇÃO COM A COLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE

Ao considerarmos o processo histórico da educação escolar indígena no Brasil, pode-se afirmar que esse período está, resumidamente, dividido em dois momentos distintos, tendo a Constituição Federal de 1988 como o divisor de águas entre esses dois momentos (LUCIANO BANIWA, 2013).

¹ Disponível em: <<http://www.kaninde.org.br/wp-content/uploads/2016/02/zoro.pdf>>.

No primeiro momento apontado por Luciano Baniwa (2013), período de 1500 a 1988, a denominada “escola para índio”² foi comandada pela igreja que, por meio de padres jesuítas, promoveu ações marcadas pela negação cultural, cujo objetivo maior propunha que os indígenas fossem integrados à sociedade nacional. De modo que a vida habitual, as línguas, as tradições, as culturas, os saberes tradicionais, fossem completamente ignorados, negados e proibidos pela escola.

Historicamente, a educação escolar, na vida dos povos indígenas brasileiros, foi conduzida com propósitos de aniquilar suas culturas, dominá-los, lhes impondo o saber e a cultura dominante (ocidental), preparando-os como mão de obra para atender aos interesses da colônia.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou diversos direitos aos povos indígenas - dentre eles a educação específica, diferenciada, bilíngue - a instituição escolar passou a ser considerada mais um elemento externo que foi incorporado à cultura dos povos indígenas, passando a ser desejada e idealizada pelas comunidades ameríndias.

Para Tassinari (2001, p. 57) não dá para negar que a educação escolar, imposta às populações indígenas ao longo dos anos, tem evidenciado um efeito “demolidor” das tradições culturais, “criada por uma tradição não indígena que historicamente assumiu uma postura dominante política e economicamente”. No entanto, para a mesma autora, a partir de novas perspectivas da atuação indígena na luta por uma educação que atenda as necessidades específicas de cada povo, vem sendo possível o surgimento de escolas, no cenário nacional, como espaços ressignificados.

Na atualidade, a instituição escolar indígena contemporânea tem enfrentado um grande desafio, o de transformar uma escola que historicamente promoveu a negação do modo de vida indígena em promotora de diferença cultural e linguística, de autonomia, de interculturalidade, buscando incorporar os conhecimentos tradicionais no ambiente escolar.

A escola em contexto indígena pode ser categorizada a partir de duas vertentes: a da colonialidade, como um saber dito universal que ameaça o modo de vida tradicional, à cultura indígena; e da interculturalidade como um espaço que vem sendo ressignificado de acordo com a cultura e os interesses dos povos indígenas. A partir

² Para Luciano Baniwa (2013), no período de 1500 a 1988, não cabe a denominação de escola indígena, uma vez que esta pressupõe algum nível de participação e protagonismo indígena.

daqui farei uma breve contextualização sobre os conceitos de colonialidade e interculturalidade e suas relações com o currículo escolar indígena.

Antes de abordar a colonialidade, vale esclarecer as diferentes abordagens que envolvem os conceitos de colonialidade e colonialismo no campo de estudo sobre povos indígenas, desse modo,

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 a ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Colonialidade é um termo utilizado pelo grupo denominado Modernidade/Colonialidade (M/C), instituído por intelectuais que atuam em diferentes países e universidades. O grupo, constituído a partir de 1990, é responsável por colocar a América Latina no centro dos debates críticos pós-coloniais. Intelectuais de maior destaque no grupo são: o sociólogo peruano Aníbal Quijano; o filósofo argentino Enrique Dussel; a linguista norte-americana radicada no equador, Catherine Walsh; o sociólogo radicado na Venezuela, Edgardo Lander; o semiólogo argentino Walter Mignolo; o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres; o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros (GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

Esses autores aprofundaram, coletivamente, temas recorrentes aos seus respectivos centros de estudos, como os da colonialidade e decolonialidade; modernidade; eurocentrismo; globalização; democracia e educação intercultural. O objeto central de seus estudos é o processo de dominação e opressão que ocorre nas sociedades latino-americanas. Nesse sentido, a colonialidade é a forma de expressão do ideal colonialista que se torna hegemônico por meio um longo processo de imposição econômica, política e cultural de um padrão de poder e de saber, tidos como universais.

Na concepção do sociólogo Quijano (2005, p. 107), “a América constitui-se o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo, como a primeira identidade da modernidade [...]”. Para o autor, o processo histórico de

colonização da América Latina se estabeleceu como os “dois eixos fundamentais do novo padrão de poder”. O primeiro eixo trata da “codificação das diferenças” entre colonizadores e colonizados na “ideia de raça”, e se pauta na suposta diferença “biológica que situa a uns em condição natural de inferioridade em relação a outros”. O segundo eixo consiste na “[...] articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial”.

Ainda para Quijano (2005, p. 107), a ideia de raça “[...] foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia”. A partir desse imaginário e desse novo padrão de poder, foi classificada a população da América e, mais tarde, do mundo. No seu entender, a colonialidade fez surgir a modernidade em vários pontos do continente e não apenas centrada na Europa, como historicamente é retratado. A descoberta do “Novo Mundo” consolidou a colonialidade que se mundializou fundada na ideia da classificação das raças. Nesse contexto, a “[...] modernidade pode ser entendida como a fusão entre as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, a partir da hegemonia eurocêntrica” (QUIJANO, 2005, p. 107).

Autores do grupo Colonialidade/Modernidade procuram evidenciar a decolonialidade do saber, do ser e do poder ao retratar a Europa como uma parte - e não a mais importante - do sistema mundo que possibilitou a modernização, a globalização e o capitalismo. Os recursos minerais extraídos das Américas e o trabalho forçado de indígenas e negros africanos são apontados como os fatores que contribuíram para colocar a Europa na rota do comércio mundial.

Desde o início da colonização da América Latina os europeus associaram o trabalho não remunerado à ideia de raças inferiores ou raças dominadas. O que provocou um vasto genocídio dos povos indígenas, não só pelas doenças trazidas pelos não índios ou pela violência da conquista, mas, principalmente, porque os ameríndios eram forçados a trabalhar até morrer (GALEANO, 1979).

Para o grupo Colonialidade/Modernidade, de modo geral a população latino-americana já conseguiu se descolonizar, no entanto, predomina no imaginário das pessoas a ideia de superioridade/inferioridade de raças, culturas, saberes, etc. Para Quijano (1992) a colonialidade é a forma mais perversa de dominação em todo o mundo.

Na concepção do sociólogo Walter Mignolo (2005), um dos efeitos mais marcantes da colonialidade foi o que gerou no imaginário das pessoas, a ideia de que as comunidades (raciais, nacionais, sexuais, entre outras) se definem a si mesmas, mantendo a cultura do colonizador como o modelo ideal.

Para Lander (2005, p. 09), é preciso decolonizar o saber e o modo de ser subalterno, criando alternativas para um pensamento crítico que desnaturaliza a submissão. O autor afirma que a desconstrução do conhecimento globalizado como único e verdadeiro é um trabalho árduo de um “[...] esforço extraordinário, vigoroso e multifacetado que vem sendo realizado nos últimos anos em todas as partes do mundo”. Decolonizar o saber consiste em romper com o pensamento universal, buscando valorizar outros saberes que não sejam o “eurocêntrico”.

A partir dessa perspectiva, de romper com os ideais da colonialidade, a interculturalidade vem sendo categorizada como o caminho necessário para se alcançar tal realidade. Desde 1990, a temática interculturalidade tem se convertido em principal debate a respeito das escolas indígenas, presente na constituição, nas políticas públicas e nas reformas educacionais tanto de caráter nacional como no âmbito da América Latina.

“Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena oferece novas perceptivas, como a valorização cultural, da língua, dos costumes em geral, dentro e fora da escola nas aldeias” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 15). Nos artigos 215 e 242 da Constituição Federal de 1988, fica explícito o reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições dos diferentes povos na formação do povo brasileiro.

Como desdobramento da Constituição Federal, outras leis e políticas públicas surgem garantindo, aos povos indígenas brasileiros, direitos à escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, como a LDB 9394/96, Parecer 14/99 Resolução 03/99/CNE, Plano Nacional de Educação de 2001 e de 2014. Pretende-se, com a escola e currículo intercultural, romper com o paradigma de uma educação utilizada como instrumento para impor os valores da cultura ocidental sob o modo de vida e tradições indígenas.

Para Luciano Baniwa (2011), a educação escolar intercultural se constitui um “campo fértil em construção”, no entanto, há necessidade de superar as dicotomias em três campos que são interligados, a saber: o campo epistemológico, coloca-se a necessidade de formação do educador intercultural no intuito de articular os diferentes saberes, promovendo a ruptura dos padrões da ciência dominante; o campo

metodológico, levando em conta a lógica do outro em suas diferentes expressões, a partir de sua relação histórica em seus territórios tradicionais; e o campo político, no qual se destaca a relevância das lutas dos povos indígenas em prol de seus direitos e a participação dos mesmos na elaboração das políticas públicas voltadas aos seus interesses.

Para a professora Catherine Walsh, a interculturalidade precisa ser construída a partir da perspectiva crítica, como uma “pedagogia decolonial”, buscando promover relações menos assimétricas de poder e saber, afirmando “[...] a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação” (WALSH, 2009, p. 02).

A autora acrescenta, que a interculturalidade não deve ser entendida apenas como o reconhecimento e a tolerância da diferença dentro de uma estrutura estabelecida. Mas, ao contrário, como desígnio e proposta de sociedade em que todos respeitem e valorizem as diferenças. Por isso o foco problemático da interculturalidade não reside somente nas populações indígenas, mas em todos os setores da sociedade.

Para Fleuri (2003, p. 17),

[...] Considerar a educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação consiste basicamente em pensar a diversidade a partir da compreensão e do respeito à diferença e à paridade de direitos. Pensar, agir e viver a partir de uma perspectiva intercultural transpõe a descoberta de si mesmo e do outro; requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, sensível e prospectiva com vistas à justiça e à equidade social.

A interculturalidade na instituição escolar indígena questiona o modelo de escola constituída a partir da perspectiva do ser e do saber instituídos nas sociedades Latino-Americanas com a perspectiva ocidental, hegemônica, por meio de um longo processo de dominação e imposição de um saber universal, naturalmente estabelecido, que ainda hoje ocupa lugar privilegiado (SCARAMUZZA, 2013).

A escola, o currículo, ao mesmo tempo em que tem se tornado “[...] campo de produção e disseminação de saberes tem representado o ocidente e as matrizes de saberes que alimentam essa ideia”, a de produzir conhecimentos universalizados, a partir dos interesses da colonialidade (SCARAMUZZA, 2013, p. 45).

A educação intercultural poderá ser uma estratégia para o enfrentamento da colonialidade, na busca de romper com paradigmas e decolonizar o ser, o saber e o modo de viver. Vale lembrar que “[...] decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 09).

A partir das teorias crítica e pós-crítica da educação e do currículo, a escola passa a ser vista com outro olhar, não apenas como um “braço ideológico” de um modelo colonial, mas como possibilidade de ruptura com a reprodução, como defende Apple (1997). Assim, o espaço escolar passa a ser considerado ideal para aquisição dos conhecimentos necessários para reflexões e questionamentos sobre as diferenças culturais, entre outras, e as aldeias podem ser um ambiente propício para reinventar e ressignificar essa instituição.

O currículo escolar pensado pela própria comunidade indígena, como orientação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena - RCNEI (1998), poderá ser um importante instrumento decolonial. Na concepção de Moreira e Candau (2008), o currículo escolar deve favorecer o reconhecimento das diferenças e o diálogo entre elas. Os autores defendem, ainda, que o currículo precisa ser orientado no sentido de contribuir para a construção de um mundo que aceita e respeita as diferenças, favorecendo para o combate às desigualdades sociais e econômicas, se aproximando assim de um currículo intercultural.

No campo do currículo, as teorias críticas e pós-críticas insurgem com questões importantes para a compreensão e questionamentos do espaço escolar, especialmente pelo aspecto da reprodução, dominação e exploração. A teoria pós-colonialista do currículo, segundo Silva (2011, p. 125), tem como objetivo “[...] analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõe a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura o presente momento”.

A teoria pós-colonialista apresenta um importante debate que pode contribuir para o entendimento entre o processo de colonização e a instituição escolar em contexto indígena, uma vez que a ideia central dessa teoria focaliza as relações entre indígenas e não indígenas em dois grandes momentos históricos: o primeiro, no período colonial, em que ocorreu a exploração econômica e ocupação militar do território tradicional indígena; e, no segundo momento, a dominação cultural que, historicamente, tentou assimilar os povos indígenas a sociedade nacional (SILVA, 2011, p. 127).

Nesse sentido “a dimensão epistemológica e cultural do processo de dominação colonial não se limitava, entretanto, à produção de conhecimento sobre o sujeito colonizado e seu ambiente” (SILVA, 2011, p. 128), o processo de dominação ocorreu além “da fase de extermínio e subjogação física” e se consolida também culturalmente. No contexto colonial, o que se tornou importante foi a transmissão ao outro subjogado, de uma forma de conhecimento alheio para ser incorporada ao seu cotidiano cultural (SILVA, 2011, p. 128).

Por isso,

A cosmovisão “primitiva” dos povos nativos precisava ser convertida à visão europeia e “civilizada” de mundo, expressa através da religião, da ciência, das artes e da linguagem e convenientemente adaptada ao estágio de “desenvolvimento” das populações submetidas ao poder. (SILVA, 2011, p. 128, grifos do autor).

A concepção pós-colonial demanda um currículo com perspectiva da diferença, que não “separa questões de conhecimento, cultural e estética de questões de poder, política e interpretação” (SILVA, 2011, p. 130), mas exige um currículo decolonial. Considerando as teorias críticas em currículo, ainda para o mesmo autor, não devemos limitar a perguntas sobre o que deve ser ensinado na escola, e a questão central passa a ser o “por quê?”. “Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esses conhecimentos e não outros estejam no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (SILVA, 2011, p. 16).

Esses questionamentos têm movido o campo de estudo da educação escolar indígena. Afinal, é possível produzir outros tipos de currículos, que valorizem as diferenças culturais, as identidades? Ou, como a instituição escolar detentora dos ideais da colonialidade, produtora de um saber dito universal, poderá reconhecer e valorizar, de maneira menos assimétrica, os saberes autóctones? Instigada por essas questões, esta pesquisa se propõe a evidenciar o modelo de currículo da escola do Povo indígena Zoró, bem como as estratégias adotadas pelos/as professores/as na busca de promover uma educação intercultural.

ALDEIA-ESCOLA DO POVO INDÍGENA ZORÓ: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO À COLONIALIDADE

A colonialidade nas escolas indígenas, embora produza “epistemicídios não está dada”, vale ressaltar que, por meio de currículo a partir da perspectiva intercultural, a colonialidade vem sendo colocada em xeque no cotidiano, o que tem evidenciado “um processo decolonial em curso”. Levando a acreditar que outros currículos, outros processos de ensino aprendizagem são possíveis (BACKES; PAVAN, 2016, p. 04).

Movidos pela possibilidade de uma educação intercultural, o Povo indígena Zoró reivindicou a instituição escolar para sua comunidade, e se propuseram a pensar formas específicas de ressignificar a escola. Apoiando-se em leis e políticas públicas que lhes asseguram uma educação diferenciada, os Zoró construíram escolas específicas, não só em seus formatos, como também em seu currículo escolar.

A Aldeia-escola, uma instituição pensada pelas lideranças Zoró, se constitui em uma aldeia não habitada permanentemente, construída especificamente para abrigar a escola. Trata-se de uma construção no modelo semitradicional, inspirado na maloca tradicional Zoró, com cobertura de palha, porém com paredes de tijolos, divisórias internas portas e janelas.

A organização da Aldeia-escola se pauta em uma proposta intercultural de ensino, pensada pelo coletivo. Nessa instituição, busca-se valorizar o modo de vida tradicional do Povo Zoró, trabalhando os aspectos organizativos da comunidade, com a intenção de “revitalizar” as raízes culturais do povo, dentro e fora do espaço escolar. A Aldeia-escola é apresentada, no PPP, como um ambiente em que o/a estudante está fora de sua aldeia de origem, porém, o/a mesmo/a não deixa de ter contato com sua cultura. Pelo contrário, a proposta pedagógica da escola objetiva a intensificação dessa vivência e o resgate de importantes aspectos culturais, muitos deles já esquecidos pela comunidade, devido ao processo de contato com a sociedade não indígena (PPP, 2010).

A proposta do currículo da Aldeia-escola é oferecer aos/as estudantes, além dos conteúdos da base nacional comum, condições tradicionais de vida do povo, possibilitando o ensinamento e a prática de atividades próprias de sobrevivência, como: a caça, a pesca, a coleta, os roçados. O currículo proposto busca articular ensinamentos da cultura nacional com os saberes do próprio povo na escola.

Seguindo o modelo tradicional de educação Zoró, a Aldeia-escola tem um pandet (o homem mais velho - geralmente essa denominação lhe cabe após se tornar avô); no ambiente da instituição os pandets são denominados de mestres da cultura. Na Aldeia-escola o mestre da cultura ajuda na educação dos/as alunos/as, orienta os/as

professores/as sobre as questões tradicionais e resolve quaisquer prováveis conflitos que vierem a surgir.

A organização do tempo na Aldeia-escola é inspirada no modelo da Pedagogia da Alternância, adotada geralmente pelas escolas Família Agrícolas, da educação no campo. Devido à distância entre as aldeias, que não permite que os/as estudantes possam frequentar a escola com aula regularmente, a alternância se tornou um caminho viável para promover a educação escolar na comunidade Zoró.

O calendário escolar, na Aldeia-escola, está organizado em 07 sessões escolares alternadas com sessão de aplicação. Nas sessões escolares professores/as e estudantes ficam integralmente na escola, em torno de 12 a 20 dias sequenciais, por sessão. Nesse período os/as estudantes têm acesso aos conteúdos da base nacional comum, bem como aos conhecimentos tradicionais, por meio do convívio com o mestre da cultura e outras lideranças tradicionais. E, nas sessões de aplicação, que acontecem no retorno dos/das estudantes em suas respectivas aldeias, acompanhados dos pais realizam atividades tradicionais e cotidianas, registrando-as no caderno de campo.

Na Aldeia-escola busca-se articular para que o calendário tradicional possa ser inserido no ambiente escolar. Nessa instituição, diferentemente da escola em outras comunidades indígenas, a instituição não compete com atividades tradicionais, as mesmas são incorporadas à programação da escola.

O ano letivo na Aldeia-escola tem início em maio, momento em que tradicionalmente os Zoró, nas aldeias, estariam iniciando a preparação do terreno para o roçado. Na Aldeia-escola há um espaço destinado ao plantio de roças que permite que os/as estudantes desenvolvam também as atividades tradicionais de acordo com o calendário. Os alimentos colhidos no roçado os auxiliam na complementação da alimentação durante as sessões escolares, na Aldeia-escola pratica-se também a caça, pesca e se realiza alguns rituais tradicionais. Com término das aulas em dezembro, momento de colheitas de algumas plantações, os/as estudantes realizam a colheita e retornam às suas aldeias, desse modo, frequentam a escola sem necessariamente deixar de praticar atividades tradicionais.

Quanto ao conteúdo da base nacional comum, obrigatório a todas as instituições escolares, os/as professores adotam algumas estratégias para promover o ensino de maneira intercultural no âmbito da Aldeia-escola. No que segue, o relato de alguns

professores/a da instituição³ sobre suas estratégias para inserir os saberes tradicionais concomitantemente aos conteúdos escolares:

Na matemática, a gente tem uma matemática própria tradicional que tem uma forma de contar os números na língua materna, na geometria agente trabalha as construções tradicionais, na história trabalha assim: pré-história, e depois relaciona como surgiu o homem para nós, geografia da para trabalhar a localização na própria área indígena, onde ficam as aldeias, novas e antigas, os rios e aí vai, e a gente trabalha assim relacionando os conhecimentos dos não índios com o nosso. (Entrevista, Alfredo SepKiat Zoró, junho de 2016).

Eu chamo o orientador para ajudar, na aula de história ele explica a história do povo, porque nós novo, não sabemos o que aconteceu com o povo antigo e o mestre da cultura tem esse conhecimento para passar para os alunos, é assim que a gente acompanha e as crianças, eles aprendem um pouco, e é uma maneira para eu ir aprendendo também. (Entrevista, Joel ZapKala La Zoró, julho 2016).

Eu sou professor que alfabetiza duas vezes, primeiro na língua materna e depois em língua portuguesa. Eu chamo o orientador (mestre da cultura) na hora do planejamento né, para saber como foi o surgimento do povo Zoró, e na história do povo tudo surgiu, chuva, sol, povo, escuridão, comida, milho, mandioca, ele sabe tudo do surgimento, pergunto para ele como que aconteceu na história, é animais também né, música de animais, canto deles, ele conta tudo, sabe tudo isso aí. Daí aos poucos vou passando essas histórias para os alunos, primeiro na língua materna depois em português também. (Entrevista, Edilson Waratan Zoró, novembro, 2015).

Faço primeiro uma parte da aula na sala, falo o que é explico a matéria, faço uma conversa com os alunos e depois chamo o mestre da cultura para orientar os alunos para fazer artesanatos, na aula de arte. Quando tem aula prática a gente vai na mata buscar matéria prima e depois confecciona. Faz coçar, flecha com a ajuda do orientador. A mulher não faz flecha, isso só homem faz, flecha, arco. Mulher só faz panero, esteira. E mulher não faz fecha porque é coisa que ela não usa. (Entrevista com Márcia Xinahv Zoró, julho de 2016).

A instituição escolar, no contexto do povo indígena Zoró, vem sendo ressignificada, as entrevistas evidenciaram a importância do mestre da cultura no planejamento e desenvolvimento das aulas. A comunidade tem alimentado grandes expectativas em relação à escola, em que, além de lhes oferecer subsídios para lidar com

³ Optou-se em trabalhar com o nome verdadeiro dos/das colaboradores/as da pesquisa, previamente autorizado por escrito por cada entrevistado/a. Por se tratar de sujeitos que almejam uma educação intercultural, buscamos evidenciar a luta permanente desse processo, negociações, conflitos desafios enfrentados pelos/as participantes. O anonimato não parece pertinente, pois desconsidera a sua identidade, o que torna incoerente com o referencial teórico que orienta a pesquisa.

o entrono regional, espera-se que a escola possa contribuir para a formação identitária dos/das estudantes Zoró.

Os Zoró, em meio a muitas demandas de um povo indígena contemporâneo, com participação em associações, em movimentos indígenas, o trabalho remunerado nas escolas, como agente de saúde, entre outros, e o espaço ocupado pelos programas televisivos nas aldeias, tem consumido parte considerável do tempo que, tradicionalmente, era destinado à educação tradicional Zoró. Desse modo, o mestre da cultura cumpre um papel fundamental na Aldeia-escola, contribuindo para a formação da identidade dos/das estudantes, não só com as participações nas aulas em sala, mas também realizando alguns rituais considerados relevantes para a cultura Zoró, que são realizados na escola.

Observou-se que o modelo curricular da Aldeia-escola vem sofrendo algumas críticas da representação de ensino, Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso - SEDUC/MT. As críticas giram em torno da parte tradicional desenvolvida na escola; para a SEDUC, o conteúdo tradicional no currículo estaria muito acentuado, principalmente durante as sessões escolares, orientando que os conteúdos relacionados à parte tradicional deveriam ocorrer preferivelmente durante as sessões de aplicação nas aldeias e não na escola.

A legislação vigente garante que a educação escolar indígena deverá ser pensada a partir da perspectiva dos próprios indígenas, uma vez que os mesmos são conhecedores de sua cultura e sabem de suas demandas. E acredita-se que as políticas públicas devem ser pensadas a partir do protagonismo indígena pautado na desconstrução da colonialidade e na frutificação da educação escolar intercultural. Como anuncia Mignolo (2005), uma ação somente pode ser decolonial se proposta por quem a sofre, e não o inverso.

A proposta curricular do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, destaca que,

[...] muitos professores ressaltam a importância de a escola estar articulada às necessidades de suas comunidades, com grande ênfase nos conhecimentos próprios do que costumam chamar de "sua cultura e sua tradição", mas sem negar a importância do acesso a outros conhecimentos, inclusive vendo nessa articulação o grande propósito da existência da escola nas aldeias. (BRASIL, MEC, 1998, p. 58).

O Povo indígena Zoró não nega o acesso dos/das estudantes a outros conhecimentos, pelo contrário, reconhece sua importância perante o cenário atual. Observa-se que conhecimento tradicional e conhecimentos da sociedade nacional se relacionam de maneira menos assimétrica no ambiente da Aldeia-escola. Segundo Moreira e Silva (1995), é preciso saber que o poder “não é apenas um mal”, e que esse não será removido de uma vez por todas, mas é preciso combatê-lo sempre. Desse modo,

Essa luta levará não a uma situação de não-poder, mas a relações de poder transformadas. O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 30).

O campo do currículo da escola indígena, de acordo com Nascimento e Urquiza (2010, p. 115), pode ser entendido como “[...] uma linguagem, um evento que expressa uma realidade que percorre um caminho, que vive um tempo: um tempo de negociações internas, locais, elaboradas no fragmento, no cotidiano e que no *continuum* vão sendo coletivizadas, assimiladas”. No âmbito da Aldeia-escola o currículo está permeado dos ideais da colonialidade, porém a interculturalidade pode ser compreendida como uma “constante no horizonte” do Povo indígena Zoró.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que o modo de pensar a instituição escolar da comunidade educativa Zoró é muito diferente da visão não indígena. Com olhar atento aos detalhes da interação com o entorno regional, essa comunidade elaborou uma proposta completamente diferente de escola, construíram uma Aldeia-escola.

Percebe-se, tanto no PPP quanto nas falas dos/das professores/as, que a interculturalidade é uma preocupação constante no fazer escolar do Povo Indígena Zoró, expresso tanto no projeto político pedagógico, construído pela comunidade educativa, quanto no formato da escola. A Aldeia-escola pode ser considerada um excelente projeto, elaborado pelo próprio povo em busca da perspectiva intercultural, que procura valorizar a cultura, os saberes e costumes da comunidade.

Esta pesquisa evidenciou, ainda, que a interculturalidade e a colonialidade, embora antagônicas, se manifestam no currículo da Aldeia-escola, funcionam em uma

relação de poder, num acirrado campo de disputa, em que uma busca se sobrepor à outra. Tem-se consciência de que algumas formas de poder são claramente mais insolentes e ameaçadoras do que outras, como alerta Silva (2011). E que, possivelmente, a colonialidade tende a ocupar mais espaço nessa relação de poder. Porém, por meio da interculturalidade é possível pensar e constituir outros currículos, outras escolas que articulam para valorização e reconhecimento de outros saberes, outras maneiras de ser, promovendo relações menos assimétricas.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial**: Educação democrática numa era conservadora. Porto Alegre: Vozes, 1997.
- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A avaliação em larga escola: uma forma de colonialidade do currículo que produz epistemicídios. REUNIÃO REGIONAL DA ANPED, REGIÃO CENTROESTE, 13, 2016, Brasília, DF. **Anais...**, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedco2016.com.br/anais-do-evento/>>. Acesso em: 25 de fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Assembleia Nacional Constituinte, 05.10.1988.
- FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Trad. Galeano de Freitas. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GÓMEZ, Santiago Castro; GROSFUGUEL, Ramón. (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.
- KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Setembro 2005. (Colección Sur Sur).

LUCIANO BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia, GO. **Anais...**, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhosencomendados_gersen.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: Os dilemas da educação escolar indígena no alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ranón. (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.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. Governo do Estado do Mato Grosso. **Projeto Político Pedagógico da Educação Básica Intercultural Específica para o Povo Indígena Zoró**. Rondolândia: SEDUC/MT, 2010.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Setembro 2005. (Colección Sur Sur).

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Sociologia e Teoria do Currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Aquilara A. H. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 10, n. 1, p.113-132, Jan/Jun 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nascimento-urquiza.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, [online], v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 nov. 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro 2005. (Colección Sur Sur).

_____. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. Faz sentido pensar um currículo intercultural? In: NEVES, Josélia Gomes et al. (Orgs.). **Universidade, licenciatura e interculturalidade**: anúncios de aprendizagens na floresta. Rondônia: [s.n.], 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: FERREIRA, Mariana Kwall; SILVA, Aracy Lopes da. (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena na escola. São Paulo: Global, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.