



ESCOLA INDÍGENA E SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Flavia Obino Corrêa Werle¹

Jauri dos Santos Sá²

RESUMO

Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de escola pública indígena, pertencente à rede administrada pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. O corpus empírico é a legislação nacional e estadual e documentação da escola. Observa-se como o PPP atende a pressupostos relacionados aos valores da cultura indígena bem como da LDBEN e demais legislações pertinentes. Os povos indígenas no Brasil, em 2010, alcançam um total de 896,900 mil indivíduos, dos quais 36,2% estavam em zonas urbanas e 63,2% em áreas rurais. Esse total de indígenas envolvia 305 etnias e 274 idiomas. A análise focaliza o Projeto Político Pedagógico, considerando sua caracterização, os registros acerca do jeito de ser da Escola e da comunidade, as relações com a terra, a natureza, a língua materna.

Palavras-chave: Etnia guarani. Organização escolar. Projeto de escola.

A SCHOOL FOR INDIGENOUS PEOPLE AND ITS POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT

1

ABSTRACT

Analysis of the Political-Pedagogical Project (PPP) of a public school for indigenous people belonging to the system administrated by the Department of Education of the State of Rio Grande do Sul, Brazil. The empirical corpus is national and state legislation and the documents pertaining to the school. It is observed how the PPP meets the assumptions related to values of the indigenous culture as well as those of the LDBEN and other relevant legislations. In Brazil, in 2010, indigenous peoples reached a total of 896,900 individuals, 36.2% in urban areas and 63.2 % in rural areas. This total number of indigenous people in Brazil involved 305 ethnic groups and 274 languages. The analysis focuses on the Political Pedagogical Project, considering its characterization, records on the manner of being of the school and community and its relations with soil, nature and mother tongue.

Keywords: Guarani ethnic group. School organization. School project.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho, Portugal. Professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, orientadora de mestrado e doutorado. É bolsista produtividade do CNPq. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5795-2537>. E-mail: flaviaw2015@gmail.com

² Doutor em Arquitetura pela Universidade Politécnic da Catalunha (UPC), Espanha, com título revalidado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É professor na Universidade do Vale do Taquari (Univates), no curso de Arquitetura e Urbanismo. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5268-3566>. E-mail: jauri.sa@univates.br

LA ESCUELA INDÍGENA Y SU PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO

RESUMEN

Análisis del Proyecto Político Pedagógico (PPP) de una escuela pública indígena, perteneciente a la red administrada por la Secretaría de Educación del Estado de Rio Grande do Sul, Brasil. El *corpus* empírico es la legislación nacional y estatal y la documentación escolar. Se observa como el PPP cumple con supuestos relacionados con los valores de la cultura indígena, así como con la LDBEN y demás legislación pertinente. Los pueblos indígenas en Brasil, en 2010, alcanzaban un total de 896.900 individuos, de los cuales 36,2% estaban en áreas urbanas y 63,2% en áreas rurales. Este total de indígenas involucraba 305 etnias y 274 lenguas. El análisis se centra en el Proyecto Político Pedagógico, considerando su caracterización, los registros sobre el modo de ser de la Escuela y de la comunidad, las relaciones con la tierra, la naturaleza, la lengua materna.

Palabras clave: Etnia guaraní. Organización escolar. Proyecto escolar.

INTRODUÇÃO

No Brasil, falar de educação para regiões rurais é referir que a escola, como aparelho político administrativo do Estado, responsável pela educação pública básica, é chamada, preferencialmente, de *escola do campo*. A designação *escola rural* verifica-se especialmente em estudos históricos. Entretanto, a designação *escola do campo*, ou *escola rural*, não indicam, necessariamente, diferentes ruralidades. Se por um lado, o urbano e o rural, aparentemente, esclarecem as formas de ocupação do território, muita diversidade permanece invisível sob a designação *escola do campo/escola rural*, pois as formas de ocupação, de vida nos territórios permanecem despercebidas, desconhecidas, como que escondidas.

Falar de escolas rurais na América Latina, é apontar para diferentes ruralidades em decorrência dos espaços, dos lugares, das regiões e dos períodos, da época e suas políticas, tradições, das relações de poder, das interrelações entre as os grupos que formam a comunidade escolar, a cultura local, as interações entre docentes, as famílias e dinâmicas específicas, mediante as quais estabelecimentos se desenvolveram.

Trabalhamos com a ideia de múltiplas ruralidades o que decorre não apenas das paisagens e ambientes físicos onde as escolas se encontram, ou das formas de exploração dos recursos naturais adotadas pelas populações,

mas das relações de poder que se estabelecem no território, as relações entre os espaços urbanos e rurais, as normas, legislação, o acesso às novas tecnologias de comunicação, formas de controle e práticas adotadas, estabelecendo os “território-zona” conforme Haesbaert (2007), e seus significados e usos, ou seja, como os grupos de pessoas se organizam no espaço, os valores, os usos e símbolos que vão instituindo.

Zeila de Brito Fabri Demartini, ao prefaciar o livro “Educação e ruralidades” afirma, que “as ruralidades são muitas” e é preciso compreender “os vários contextos educativos rurais” (DEMARTINI, 2012, p. 12-13). Na mesma direção, Suertegarai (2017, p 6), reflete, no prefácio da obra “Geografias e invisibilidades: paisagens, corpos, memórias”, ponderando que é preciso considerar a multiplicidade e a desigualdade da vida humana, pois considerando a complexidade da vida humana, é possível, inclusive, identificar poderes, dessemelhanças, a ponto de possibilitar transpor a barreira das designações padronizadoras e uniformizantes que encobrem a heterogeneidade das situações. Designar processos educacionais exige análise apurada, bem como a consideração do contexto, das potencialidades, experiência, e (in)compreensões dos atores sociais que se encontram em diferentes níveis da hierarquia dos sistemas de ensino, bem como dos atores das escolas e das comunidades do entorno de tais estabelecimentos.

As designações escola do campo assim como a designação escola rural deixam na sombra as peculiaridades dos muitos mundos rurais do Brasil, os valores das comunidades, suas tradições e formas de relacionamento interpessoais, sua articulação com a natureza, e relações com o meio urbano.

O Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu artigo 1º, § 1º, inciso I caracteriza como a legislação brasileira define que a população do campo:

I – (...) [são] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Entretanto, há que se considerar que trabalho no meio rural envolve práticas diferenciadas. Entende-se, com Favareto (2006), que há metamorfoses da ruralidade ao longo do tempo, e que a ruralidade se constitui de três dimensões fundamentais e caracterizadoras: as relações urbano-rural, a proximidade com a natureza e os laços interpessoais, embora, nos dias de hoje estejam ocorrendo formas novas de “racionalização da vida rural” (FAVARETO, 2006, f. 192). Entende-se, também, que a dualidade rural/urbano são representações sociais cujos conteúdos se alteram conforme os momentos históricos, são formas de pensar os modos de vida e qualidades das relações sociais, podendo inclusive, expressar traços de discriminação. Ademais, não há como pensar o urbano e o rural como um binômio antagônico, pois, atualmente, como afirma Favareto (2006, f. 191), “desaparece todo o sentido em tratar o rural exclusivamente como o oposto do urbano, em proclamar seu desaparecimento, ou em resumi-lo apenas a uma das dimensões atuais: o agrário”. Ao contrário, urbano e rural são categorias que precisam ser exploradas de forma mais ampla, para além de suas conotações estritas, devendo-se analisar as práticas cotidianas desenvolvidas pelos grupos sociais que habitam os diferentes tempos e espaços. Observa-se, entretanto, que ainda, eventualmente, permanece entre algumas populações o registro de oposição urbano/rural o qual deixa, entrever a ideia de estagnação, de paralização, de atraso em relação ao campo, ao rural, favorecendo, por outro lado, que o urbano seja visto como desenvolvido, como inovador, como local de poder e prosperidade, local de melhoria e evolução, frente a um rural arcaico, parado no tempo, pouco dinâmico. Há que observar-se, atualmente,

4

[...] o encurtamento das distâncias entre o rural e urbano, [as] amenidades rurais como objeto de consumo urbano, acesso a equipamentos outrora típicos do urbano às populações situadas nas áreas rurais [...] diversificação e diferenciação das atividades produtivas nos espaços rurais” (FAVARETO, 2006, f. 169).

Neste aspecto, as contribuições de Haesbaert (2007) são bastante esclarecedoras.

Portanto, entendemos, que cidade/campo constituem formas concretas, materialidades, vinculadas a paisagem e espaços específicos. Por outro lado, rural/urbano, expressa modos de vida, representações sociais, qualidades das relações sociais (BIAZZO, 2008; NUNES; BEZERA NETO, 2016). Ou seja, as categorias rural e urbano “[...] não mais podem ser pensadas como binômio antagônico [...], mas sobretudo integrados em uma rede de relações econômicas, sociais e históricas” (SILVEIRA, 2015, p. 152), ou seja, o “[...] urbano e rural são categorias que devem ser analisadas extrapolando suas conotações territoriais e espaciais, ampliando o olhar para as práticas cotidianas desenvolvidas pelas pessoas que habitam o espaço” (SILVEIRA, 2015, p. 158). Portanto, é importante compreender a cidade/campo como um conjunto de espaços, sejam rurais ou urbanos, continuamente reconstruídos e em interação.

Frente à situação brasileira, de um país com dimensões continentais, reafirmamos que é preciso diferenciar a diversidade e multiplicidade das áreas rurais, diferenciação entre os territórios, as paisagens rurais e seus habitantes, assim como as urbanas, confirmando que a designação rural e a designação urbana não se caracterizam como de oposição. Na direção desta compreensão de diversas ruralidades, e concordando com Haesbaert (2007, p. 21) reitero que “enquanto ‘espaço-tempo vivido’, o território sempre é múltiplo, ‘diverso e complexo’ [...]”. Ou seja, partimos da compreensão que os muitos territórios rurais contêm e produzem inúmeras diversidades, seguidamente tornadas opacas pela lógica padronizadora da sociedade capitalista, a lógica territorial do lucro/mercado. Portanto, entendo que a territorialização tem uma dimensão sociocultural, decorrente da forma de vida dos grupos sociais que nela vivem e que estas formas de vida precisam ser consideradas pelo sistema de ensino e escolas. Ademais, alguns grupos sociais encontram-se precariamente territorializados como os grupos indígenas no Brasil.

Esta teorização acerca de territorialização remete e fundamenta a compreensão da multiplicidade de ruralidades, portanto, em linha convergente com esta argumentação e, dialogando com Haesbaert (2007)

compreendo, ao discutir território, que a territorialização tem uma dimensão social, envolvendo diferentes grupos sociais sendo que, os mais destituídos frente aos processos de dominação e controle dos territórios, acham-se “**precarizadamente territorializados**”, conforme assinalamos anteriormente em relação a populações indígenas. Para Haesbaert (2007, p. 22):

Enquanto *continuum*, dentro de um processo de dominação e/ou apropriação, o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações - que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes [...].

SITUANDO A TERRITORIALIDADES DESTE ESTUDO EM RELAÇÃO A UM GRUPO INDÍGENA

Formalmente e de acordo com instituições públicas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2017), no Brasil, a Escola do Campo é aquela situada em área rural ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (incluindo todos os que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, seja como agricultores familiares, ou como extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, assalariados rurais, quilombolas, incluindo grupos indígenas, povos da floresta, ...).

No Brasil a Constituição Federal de 1988 dedica o capítulo VIII para os Indígenas. O primeiro artigo deste capítulo artigo 231, afirma

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

Assim, há um texto legal brasileiro que reconhece a diferenciação cultural e os direitos sobre as terras indígenas, os quais dependem da ocorrência de procedimentos técnico-administrativos institucionais. Ou seja, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI -, constitui um grupo técnico que realiza estudo de delimitação de quais são as áreas de ocupação tradicional, com

base no artigo 231 da CF/88. Ver a respeito do marco temporal e disputas recentes acerca de terras indígenas na entrevista com o advogado Rafael Modesto dos Santos, publicada na página web do IHU, 17 agosto de 2020 (SANTOS, 2020).

No Rio Grande do Sul, a educação escolar indígena é considerada, pela Constituição Estadual como responsabilidade do Estado, entretanto, respeitando a iniciativa e interesse da própria comunidade, não há obrigatoriedade da escolarização das comunidades indígenas (RIO GRANDE DO SUL, 1989). O Estado do Rio Grande do Sul, portanto, declara que promove e incentiva a autopreservação das comunidades indígenas, de forma a assegurar-lhes o direito à sua cultura e organização social, proteção à saúde.

O Plano Estadual de implementação das Diretrizes Curriculares Educação das relações étnico-raciais e o ensino das culturas & Histórias Afro-brasileiras, africanas e dos povos Indígenas (RIO GRANDE DO SUL, 2017), destaca a educação indígena, educação quilombola, educação do campo, como modalidades de ensino, afirmando que estas modalidades não se subordinam umas às outras. Faz-se necessário, entretanto, distinguir as diferenças que há, dentro de uma mesma modalidade, entre escolas e condições de redes de ensino.

7

Etnias indígenas do RS

No Rio Grande do Sul, encontramos quatro etnias **Guarani, Charrua, Kaingang e Xokleng**. Existiam também na região do Pampa, no RS e no Uruguai índios seminômades, designados de **Guenoa-Minuano**, que eram exímios cavaleiros e criadores de gado nos séculos XVII a XIX, os quais, hoje, estão extintos. No caso da etnia Xokleng que atualmente ocupa áreas de Santa Catarina, há que registrar que ela está quase totalmente dizimada. Há, portanto quatro povos indígenas escolarizados no Rio Grande do Sul “com 88 escolas indígenas, línguas, princípios e políticas educacionais próprias” (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 25).

O presente estudo focaliza uma escola Guarani do Rio Grande do Sul, a qual pertence ao sistema de ensino estadual do Rio Grande do Sul. Antes

de entrar na análise de questões relativas à gestão da escola e à construção de seu projeto político-pedagógico, é preciso situar, mediante rápidas referências, a etnia Guarani na América Latina e no Brasil.

Os Guaranis, situam-se ao sul da América do Sul, em países como Paraguai, Argentina e Brasil, bem como algumas regiões da Bolívia e do Uruguai, “indícios arqueológicos comprovam movimentos migratórios que trouxeram o povo Guarani para o sul da América ainda no milênio anterior ao início da colonização” (BERGAMASCHI, 2005, f. 113). No Brasil, a etnia Guarani se distribui no Mato Grosso do Sul, e, no litoral, desde o Espírito Santo, até o Rio Grande do Sul. Os Guaranis que tiveram seus primeiros contatos com os europeus no início do século XVI, e apresentam uma marcante característica, são “caminhantes”, caracterizados por Bergamaschi (2005, f. 107) pela unidade e fragmentação, habitando o que hoje é conhecido como Aquífero Guarani e, praticando a mesma língua de origem tupi, mas tratados em suas diversas “parcialidades”. Por “parcialidades”, entende-se subgrupos da etnia Guarani. Cada “parcialidade” apresenta alguns elementos de identidade própria e distinção frente às demais parcialidades guaranis. Há diversas parcialidades Guaranis “grupos internos que se diferenciam em alguns aspectos da cultura e da língua, mas que, diante dos contatos interétnicos, mantém uma forte identidade étnica” (BERGAMASCHI, 2005, f. 109). Ou seja, embora reconhecendo diferenças entre os subgrupos da etnia Guarani todos eles se reconhecem como Guaranis. Entre todos os membros dessa etnia, registra-se “A mobilidade guarani, tendo como base a busca da Terra Sem Mal [...]” (BERGAMASCHI, 2005, f. 113) cuja compreensão evidencia a forte relação de cuidado com a terra considerada fonte de vida. Ademais, o povo Guarani tem como princípio a reciprocidade que proporciona um sentimento de pertencimento e favorece a hospitalidade, proteção e compartilhamento.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Karaí Arandu - nome que refere homem que tem o conhecimento, o sábio que tem a sabedoria Guarani, conforme Bergamaschi (2005), e, *Arandu* significa “saber, conhecimento, sabedoria. Significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa”. (BERGAMASCHI, 2005, f. 17).

Projeto Político Pedagógico: Legislação e Produção acadêmica

Inicialmente, há que retomar como a legislação brasileira refere o plano de escola, ou melhor, o Projeto Político Pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN - – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), refere dentre os princípios da educação nacional:

- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial”.

É importante destacar alguns dos princípios da LDBEN pois, no caso da Escola em estudo, vai ser possível observá-los ao analisarmos o seu Projeto Pedagógico.

Ao longo da LDBEN são várias as referências ao projeto das escolas, em especial o artigo 14 que explicita o papel dos professores os quais deverão colaborar, participando efetivamente do processo de elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico das escolas:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]” (BRASIL, 1996).

Embora a LDBEN refira “Projeto Pedagógico”, partimos da compreensão que o Projeto de escola é sempre Político além de Pedagógico, daí a sigla PPP. É um projeto político pois expressa uma intencionalidade, uma visão de mundo, a compreensão do papel da escola, dos indivíduos perante o coletivo da sociedade e suas articulações com a comunidade, se compromete com a formação do cidadão e com a educação democrática velando pelo respeito e convivência com a diversidade. Portanto, neste texto, tratamos da

designação Projeto Político Pedagógico – PPP, no que concordamos com Ribeiro e Faleiro (2021, p. 96) que afirmam “Todo projeto pedagógico é político”, em especial na escola de educação básica. Acrescento que, especialmente em comunidades indígenas, todo o Projeto Pedagógico escolar é também Político. O PPP envolve ações intencionais para construir futuros mais democráticos, que acolham a todos, ou seja, uma ação intencional, que não se conclui com a elaboração do documento PPP, mas que, sendo construída coletivamente, inclui a participação da família e comunidade no acompanhamento de seu desenvolvimento. É importante destacar o processo de construção do PPP em sua dimensão coletiva pois, especialmente o PPP da escola em estudo, registra, fortemente, a participação do coletivo da aldeia onde a escola está situada, bem como do corpo docente do estabelecimento de ensino, em sua construção.

Veiga (2013) traz para a discussão do PPP o tema da “escola instituinte” que articula as forças vivas da comunidade escolar e que, conhecendo o que está instituído, propõe um PPP “definidor de critérios para a organização curricular e a seleção e estruturação de conteúdos, das metodologias de ensino, dos recursos didáticos e tecnológicos e da avaliação” (VEIGA, 2013, p. 163). Assim, o PPP funciona como um documento de identidade da escola e que organiza a escola de dentro para fora (VEIGA, 2013), orientando todas as ações da escola na busca de maior qualidade da educação e na perspectiva da qualidade da educação, da igualdade e da inclusão (VEIGA, 2009).

Ilma Passos Alencastro Veiga, em seu artigo “Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória” (VEIGA, 2003), discute o PPP como ação regulatória mas, especialmente, como “ação emancipatória, edificante”, resultando em um documento, devido a ser uma ação coletiva, e, neste caso, como um produto inovador, mais atento ao processo.

Sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final é, não só um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas

um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas (VEIGA, 2003, p. 267).

O PPP é um documento fundamental decorrente do exercício da autonomia da escola e relacionado à sua identidade, elaborado de forma participativa, pois o corpo docente da escola, ao colaborar com sua elaboração, se compromete com o que ajudou a registrar no documento e, por outro lado, articula e organiza seus planos de ensino referenciados ao PPP. Akkari e Santiago (2021) sintetizam em quatro os princípios que fundamentam um projeto educacional, no caso deste texto, o PPP. Para eles, (a) a implementação do PPP depende de professores e alunos, ou seja, acenam para uma escola participativa, com envolvimento dos estudantes na qual, os alunos “aprendem melhor sendo ativos”. (b) Em segundo lugar, Akkari e Santiago (2021), afirmam que o projeto é emancipatório e voltado para a transformação da realidade o que implica em questionamento constante dos atores a respeito: Por que fazemos isto? Podemos fazer diferente? Podemos fazer diferente do que hoje realizamos? Qual o envolvimento de cada componente com os processos que acontecem dentro da escola? Praticamos a negociação, o diálogo e a participação nas discussões de questões que envolvem a escola sem preconceitos e ideias pré-concebidas? Todos encontram um ambiente que favorece a apresentação de seus pontos de vista em momentos de trabalho coletivo? Exercitamos atitudes de ouvir os demais em seus argumentos com atitude acolhedora e ajudando a produzir debates de ideias? (c) Em terceiro lugar Akkari e Santiago (2021) afirmam que o Projeto de escola, e, portanto, o PPP, é uma tarefa concreta realizada em conjunto, ou seja, um resultado concreto que, para ser emancipatório e coletivo, implica em constante exercício do diálogo, da negociação, do comprometimento.

O Projeto Político Pedagógico em análise é datado de 2019, pois, com a pandemia de COVID-19 o PPP não foi possível atualizá-lo uma vez que não havia como manter a proposta de trabalho coletivo como o que construiu o PPP de 2019. O documento do PPP, já em seu início, informa que o mesmo visa: “o fortalecimento dos valores da cultura Guarani, da busca do conhecimento, da

participação e tendo por base a LDBEN e legislação específica indígena. Projeto Político Pedagógico (PPP) construído nas reuniões da comunidade" (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 1). Sendo uma escola estadual indígena pública, verifica-se que o sistema de ensino estadual do Rio Grande do Sul observa os princípios da educação nacional e de sua Constituição estadual, indicando que esta escola e seu projeto atendem à uma determinada etnia indígena, qual seja, a Guarani.

O PPP deste estabelecimento de ensino, é um documento breve, com 6 páginas dentre as quais está incluída a capa. Inicia com uma caracterização do contexto e da escola. Refere onde está localizada e que foi oficialmente criada em 2002, embora a comunidade saiba de sua existência anterior a esta data, tendo começado com um professor indígena integrante da comunidade. Destaco um documento que bem demonstra que esta escola pertence ao sistema estadual de ensino. O PPP informa acerca do Parecer 14/2015, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul pelo qual o CEED/RS credencia a escola estadual indígena de Ensino Fundamental Karaí Arandu, no município de Viamão, para a oferta de ensino fundamental e do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e autoriza o funcionamento desses Cursos, nessa escola, pedindo providências de ampliação do acervo bibliográfico (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

A escola situa-se em território rural, onde residem 55 famílias, ocupando uma terra de 287 hectares, dos quais, 40 hectares ocupados com roças e aldeia. O prédio é relativamente pequeno, com 4 salas de aula, sala dos professores, banheiros, cozinha, secretaria integrada com o setor administrativo, biblioteca que inclui laboratório de informática e funciona também como sala de aula. O nome da terra indígena é Cantagalo, ocupada pela etnia Guarani Mbya, Regularizada e tradicionalmente ocupada, conforme a FUNAI. A escola possuía, em 2019, quando da elaboração do PPP, 5 professores guaranis, 8 professores juruás (não indígenas), uma servente e uma merendeira guaranis que atendiam 124 estudantes guaranis.

Na aldeia onde a escola está situada há 5 fontes de água natural, mas a aldeia é abastecida por poço artesiano. As famílias produzem artesanato e o plantio é feito por família incluindo bananas, cana de açúcar, aipim, batata doce, milho, feijão, amendoim.

Destaca-se que a escola segue os dispositivos da lei que regulamenta a alimentação escolar (BRASIL, 2009) e a aquisição de alimentos que atendam às diretrizes referentes à alimentação escolar saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde. Quanto aos tipos de alimentos, a legislação recomenda os que atendam o desenvolvimento sustentável visando a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas. Assim a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Karai Arandu, por meio de seu Círculo de Pais e Mestres, realiza Chamadas Públicas para a aquisição de gêneros alimentícios, especificamente para o Programa Nacional de Alimentação Escolar, chamando a atenção dos interessados para a documentação necessária e as condições de participação. Observa-se que, mediante a venda de alimentos produzidos na aldeia, as famílias conseguem uma fonte de recursos, ao mesmo tempo que a alimentação escolar continua se pautando pela utilização de alimentos tradicionais. Quanto à questão da alimentação escolar o PPP reafirma: "Algumas famílias conseguem produzir excedente e vender para a escola, através da agricultura familiar, alimentos orgânicos" (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 3). Desta forma verifica-se que o PPP destaca a extensão da educação pretendida pela comunidade, de forma que a merenda escolar contribui para a preservação da cultura alimentar dos Guaranis.

Um destaque que demonstra o quanto a Escola se articula com a administração do sistema de ensino estadual são os esforços empregados

pelos líderes da aldeia para que o sistema estadual de ensino reconheça que a Escola Estadual Indígena Karaí Arandu ofereça, tanto a educação infantil, como o ensino médio. É como afirma Liebgott (2011), do Conselho Indigenista Missionário - Cimi -, organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Os Guaranis se organizam e apresentam aos poderes públicos suas demandas, embora não o façam com estruturas administrativas formais e fixas.

Os Guarani vão constituindo e colocando em funcionamento, de modo dinâmico e sem estruturas formais estáveis, certas instâncias organizativas que visam buscar soluções aos problemas que afetam as comunidades, tais como: infraestrutura, saneamento básico, assistência em saúde, educação, alimentação, atividades produtivas e a garantia do direito a terra (LIEBGOTT, 2011).

Assim, o PPP registra a forma como o povo da aldeia está lidando com o poder público, no caso a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, forma essa, já descrita por Liebgott (2011) que estuda

14

[...] algumas estratégias de articulação e mobilização desenvolvidas por lideranças e comunidades Guarani do Rio Grande do Sul, especialmente aquelas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre e no seu entorno.

Na escola, essa demanda por reconhecimento da educação infantil e do ensino médio, tem como justificativa a manutenção da forma de vida do povo Guarani. Argumentam que se as crianças e jovens vão estudar em escolas não indígenas começam a se acostumar com outras formas de vida e outros valores que os distanciam das estratégias de vida, usos, costumes e de tradições ancestrais dos Guarani. Assim, o trecho que segue bem demonstra esse esforço de ampliação do atendimento oferecido na Escola Estadual Indígena de Educação Básica Karaí Arandu.

Nos últimos tempos a comunidade tem se empenhado muito na luta da autorização e credenciamento da Educação Infantil e do Ensino Médio, para que as crianças não precisem se deslocar para outros estabelecimentos de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 3).

A cultura Guarani respeita a liberdade de decisão de todos da comunidade, desde os jovens, entretanto, como a aldeia está situada próxima a espaços urbanos nos quais há escolas públicas não indígenas, e também, considerando, que os Guaranis se deslocam por entre diversas aldeias Guaranis, a comunidade expressa no PPP, a preocupação de que as crianças e os jovens estudem em escolas indígenas Guaranis e não precisem sair de sua aldeia para continuar os estudos. Nessas escolas crianças e jovens da aldeia partilham e valorizam práticas ancestrais e convivem apenas com outras crianças e jovens do mesmo grupo étnico, embora atendam à legislação brasileira em termos de educação básica. Caso os jovens frequentem escolas não indígenas, podem mudar as preferências alimentares, passando a consumir fastfood, a usar vestimentas como os brancos (juruás), preferir músicas dos brancos (juruás), afastando-se da sabedoria e práticas indígenas.

Ao finalizar a caracterização lê-se esta frase:

Temos consciência que a mudança será gradativa, e que a caminhada está apenas começando, porém temos a certeza que cada ação deixará para as futuras gerações uma nova visão de escola indígena (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 3).

O PPP expressa o jeito de ser da Escola e da Comunidade. A escola se reafirma como bilíngue em todos os níveis e modalidades (EI, EF, EM e EJA).

O conhecimento está interligado, pois está baseado no conhecimento do nosso povo e na tradição oral, valorizando o saber dos mais velhos. Ela [a escola] revitaliza o conhecimento e sabedoria do povo guarani. A pedagogia guarani permite as relações interculturais de modo que as crianças reconheçam sua própria identidade e dos grupos sociais envolventes (indígenas e não indígenas) (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 3).

Neste trecho do PPP há um elemento que exige destaque, qual seja, os Guaranis desejam conhecer a língua dos juruás e valorizam as “relações interculturais”, conforme está registrado no excerto anterior. Valorizam as novas tecnologias e consideram a importância da escolaridade. Continua o texto do PPP:

A escola, como parte da comunidade, possibilita a construção do conhecimento como meio para o exercício dos nossos direitos, norteados pela legislação vigente para os povos indígenas, que define uma educação diferenciada, específica e de qualidade. Mantém a cultura guarani passada de geração em geração, traçando um parâmetro entre outras culturas, respeitando e sendo respeitado.

Prepara o estudante para o curso superior de modo que o conclua em área desejada, mas com o pensamento e anseios voltados ao seu povo (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 3).

O PPP deixa claro que a escola está comprometida com a cultura guarani, com questões e problemas locais, bem como com o desenvolvimento humano de crianças e jovens indígenas, da aldeia, que a frequentam. O PPP enfatiza a qualidade da aprendizagem, a importância das trocas e vivências compartilhadas no coletivo, buscando a articulação teoria-prática, não a quantidade de conteúdos.

Nosso ensino dá ênfase a valorização da cultura guarani e para a transversalidade. Está voltado para o desenvolvimento da capacidade compreensão, reflexão, interpretação. Desenvolve a busca e a construção do conhecimento. Insere atividades extracurriculares e extraclasse para tornar a teoria visível. Atualiza temas e assuntos pertinentes a comunidade, ligados a realidade. Aborda temas locais voltados para a realidade onde a escola está inserida. Garante a aprendizagem de qualidade e não quantidade, construída em conjunto, respeitando vivências e aliando a prática a teoria. Auxilia a preparar nossas crianças e jovens para a vida, para que sejam solidários, justos, honestos, criativos, integrados, reflexivos e participativos. Que tenham objetivos, que ponham em prática o conhecimento adquirido, que sejam capacitados para superar obstáculos que irão encontrar (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 3-4).

Quanto a dinâmica pedagógica e metodologia, o PPP registra: “Serão realizados projetos fortalecendo a relação com a terra, natureza e língua materna e oralidade de acordo com o modo de ser da comunidade.” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 4).

As referências acerca da Avaliação indicam que ela será abrangente, cognitiva, afetiva, descritiva, contínua, construída no coletivo e que visa o estudante como um todo. A avaliação deverá ser baseada no conhecimento construído, ao invés de informação memorizada. Registra-se que as

avaliações em larga escala não mobilizam essa escola, na qual o foco informado no PPP é a avaliação da aprendizagem o qual permitirá a classificação, reclassificação e progressão.

Quanto a gestão da escola o PPP reafirma o trabalho coletivo em todas as dimensões da ação escolar:

A comunidade participa das decisões pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas. A equipe diretiva será escolhida pela comunidade. Poderá ser composta por professor não guarani que tenha compromisso e conhecimento da causa, na expectativa de ter professor Guarani concursado para a gestão da escola, observando a legislação indígena sobre o tema (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 4).

ELEMENTOS CONCLUSIVOS

O PPP da Escola Estadual Indígena da comunidade de Cantagalo, Viamão, Rio Grande do Sul, Brasil, é um projeto que organiza a escola, demonstrando sua autonomia e seu pertencimento ao sistema de ensino do Estado. Uma autonomia que demonstra compreensões e a interlocução entre os grupos de docentes e pessoal técnico-administrativo da escola, bem como da comunidade da aldeia.

O estudo aqui registrado sugere que o PPP deste estabelecimento de ensino é produto de um trabalho coletivo, acenando para perspectivas emancipatórias, relacionadas ao “bem viver” e ao respeito à “Mãe Terra”, constituindo-se num produto inovador pelo processo democrático e dialogal de construção e articulação do esforço conjunto considerando valores da comunidade e cuidado frente à “Mãe Terra”, em consonância com a legislação educacional tanto nacional como estadual.

A partir deste estudo do PPP da Escola Estadual Indígena Karaí Arandú observa-se que o sistema de ensino do Rio Grande do Sul percebe e estabelece relações éticas, respeitosas, que valorizam e percebem os direitos de diferentes grupos étnicos situados em seus territórios e com os quais dialoga.

O PPP da Escola Estadual Indígena Karaí Arandú materializa, exemplifica o sucesso de articulação e diálogo entre o sistema de ensino do Estado e da direção da escola e das lideranças da aldeia e seu povo, visando uma escola

de qualidade que não desconhece os avanços e caminhos da sociedade de seu tempo, mas também que não abandona valores e tradições do povo indígena Guarani.

Embora nem todas as comunidades indígenas do Rio Grande do Sul organizem-se e percebam a importância da escola da mesma forma, o que é favorecido e explicitado na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul que respeita as demandas das comunidades, o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Karaí Arandú, é um documento que, embora breve, demonstra o trabalho articulado entre escola e comunidade. Demonstra o quanto os indígenas da aldeia situada em Cantagalo, Viamão, Rio Grande do Sul, valorizam a escola como recurso para o fortalecimento das tradições Guaranís e para a participação e inserção no cenário tecnológico, de intensas disputas e de avanço do conhecimento da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A.; SANTIAGO, M. **Projetos educacionais como alternativa para reinventar a escola**. São Paulo: Instituto Emília, 14 set. 2021. Disponível em: <https://emilia.org.br/projetos-educacionais-como-alternativa-para-reinventar-a-escola/> Acesso em: 21 set. 2021.

BERGAMASCHI, M. A. **Nhembo´E: enquanto o encanto permanece! : processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BIAZZO, P. P. Considerações sobre as categorias rural e ruralidade em suas dimensões de conhecimento. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, ano 10, v. 1, n. 18, p. 111–126, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível



em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Lei no. 11.947, de 16 junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

DEMARTINI, Z. B. F. Prefácio. In: SOUZA, E. C. (org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 9–16.

FAVARETO, A. S. **Paradigmas do desenvolvimento rural em questão: do agrário ao territorial**. 2006. 220 f. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Niterói/RJ, v. 9, n. 17, p. 19–45, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. E-book. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

LIEBGOTT, R. A. Povo Guarani no RS: estratégias de articulação e mobilização pela conquista e garantia de direitos. In: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Notícias**. Brasília, DF, 13 out. 2011. Disponível em: <https://cimi.org.br/2011/10/32682/>. Acesso em: 11 set. 2021.

NUNES, K. C. S.; BEZERRA NETO, L. Urbano e rural: contradições e influências no (re)pensar da ruralidade no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 6, n. 1, p. 62-76, 2016.

RIBEIRO, G. K. N.; FALEIRO, W. Projeto político-pedagógico: instrumento de valorização identitária dos sujeitos. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 96-120, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas, 1989.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Ensino Fundamental. **Parecer 14/2015**. Credencia a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Karaí Arandu, no município de Viamão, para a oferta do ensino fundamental e do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Autoriza o funcionamento desses Cursos, nessa Escola. Determina providências. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEED-RS_20150113112522pare0014.pdf?query=CEST. Acesso em: 10 set. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. 28ª Coordenadoria Regional de Educação. Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Karai Arandu. **Projeto político pedagógico (PPP)**: construído nas reuniões da comunidade. Viamão: Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Karai Arandu, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Plano estadual de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

SANTOS, R. M. Prestes a ser julgado, “marco temporal” pode extinguir povos indígenas, diz defensor. [Entrevista cedida a] Erick Gimenes. **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 17 ago. 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/601901-prestes-a-ser-julgado-marco-temporal-pode-extinguir-povos-indigenas-diz-defensor> Acesso em: 14 set. 2021.

SILVEIRA, T. C. O Santana em rurbanização: por um (re)definição cotidiana do bairro. **Urbana**: revista eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade, Campinas, v. 7, n. 10, p. 149–171, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/view/8642552/pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

SUERTEGARAI, D. M. A. Prefácio. In: AZEVERO, A. F.; REGO, N. (org.). **Geografias e (in)visibilidades**: paisagens, corpos, memórias. Porto Alegre: Editoras Compasso-Lugar, Cultura : IGEO – UFRGS, 2017. p. 5-7. E-book. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169661/001052150.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2021.

VEIGA, I. P. A. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 159-166, 2013.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009.

Recebido em: 01 de agosto de 2022.
Aprovado em: 30 de setembro de 2022.
Publicado em: 20 de dezembro de 2022.

