

**REJANE APARECIDA RODRIGUES CANDADO**

**A ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TEKoha GUARANI –  
JAPORÃ/MS/BRASIL: DIÁLOGOS E INTERPELAÇÕES  
CULTURAIS COM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS  
INDÍGENAS OAXQUEÑAS-OAX./MÉXICO**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**Campo Grande-MS**

**2018**

**REJANE APARECIDA RODRIGUES CANDADO**

**A ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TEKHOA GUARANI –  
JAPORÃ/MS/BRASIL: DIÁLOGOS E INTERPELAÇÕES  
CULTURAIS COM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS  
INDÍGENAS OAXQUEÑAS-OAX./MÉXICO**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de doutora em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Prof. Dra. Adir Casaro Nascimento



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB**

**Campo Grande-MS**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

C206e Candado, Rejane Aparecida Rodrigues  
A Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani – Japorã/MS/Brasil:  
diálogos e interpelações culturais com três escolas municipais Indígenas  
Oaxqueñas-Oax./México / Rejane Aparecida Rodrigues Candado;  
orientadora Adir Casaro Nascimento. -- 2018.  
190 f.

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom  
Bosco, Campo Grande, 2018.

1. Educação indígena 2. Escolas indígenas – Japorã (MS) 3. Índios –  
Educação I. Nascimento, Adir Casaro II. Título

CDD – 371.9798

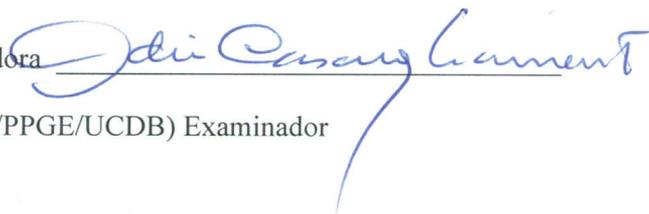
**“A ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TEKoha GUARANI JAPORÃ/MS/BRASIL: DIÁLOGOS E INTERPELAÇÕES CULTURAIS COM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS INDÍGENAS OAXQUEÑAS-OAX./MÉXICO”.**

**REJANE APARECIDA RODRIGUES CANDADO**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento (PPGE/ UCDB) Orientadora



Prof. Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza (PPGAS/UFMS //PPGE/UCDB) Examinador

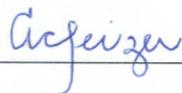
Externo Antonio H. A. S

Profª. Drª. Beatriz dos Santos Landa (PPGANT/UFMGD - PROFHIST/UEMS) Examinadora Externa



Prof. Dr. Antônio Carlos Seizer da Silva (PPGE/UCDB // SED-MS/CEFPI) Examinador

Interno



Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) Examinador Interno



Campo Grande/MS, 23 de fevereiro de 2018

Imagem 1 – Jovem indígena em direção à aldeia Porto Lindo



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

*Guaxiré Guarani*  
*Pejuna, pejuna nhanhombovya*  
*Pejuna, pejuna nhanhombovya*  
*Pejuna pejuna nhanhombovya.*  
*Venham, venham nos alegamos aqui.*

Canto guarani entoado durante a noite cultural no Encontro de Professores Guarani e Kaiowá  
em 24 de novembro 2016, na Escola Indígena Tekoha Guarani,  
cantada e traduzida por Eliezer Martins Rodrigues.

Às lutas dos guarani e kaiowá por tekoha  
À memória ancestral dos povos indígenas latino-americanos  
À generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

## MANIFESTO DE GRATIDÃO

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Dra. Adir Nascimento Casaro, por ter acolhido meu projeto de tese, por ter me acompanhado e confiado a sua companhia. Pelas palavras de companheirismo e amizade, quando a saudade de casa deixava torpe o caminho a seguir, me ofereceu o que nos dias tenebrosos é uma qualidade rara: a sua presença. Minha gratidão.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), em nome de toda a equipe, desde a secretária Luciana de Azevedo que, na tarefa de nos auxiliar, empresta o sorriso e a competência. Aos professores e professoras que, na seriedade e no compromisso do fazer docente, são exemplos de dedicação, na sensibilidade, na opção política e engajamento nas causas em que cada um acredita. O empenho de vocês gera nosso orgulho em estudar e pesquisar em uma instituição conceituada e respeitada por seus pares.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter possibilitado, através de bolsas de estudo via Observatório da Educação (OBEDUC) e via Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PSDE, edital 19/2016), o desenvolvimento desta tese. Desejo imensamente que os programas de bolsas e auxílios para estudantes em todos os níveis ampliem-se e proporcionem aos estudantes trabalhadores desse país a sua contribuição na produção do conhecimento.

À Comunidade Indígena Guarani da aldeia Porto Lindo e Yvy Katu, por ter atendido o meu pedido para realizar a pesquisa na escola e na comunidade. Aos professores e professoras que, desde o primeiro momento, demonstraram apoio, compreensão e carinho. Gratidão por participar dos momentos de formação continuada junto das lideranças tradicionais e rezadores, com os quais o aprendizado é um grande momento de escuta e reflexão.

Agradeço especialmente aos professores Magno Adiala, Saulo Nunes e Aroldo Souza, que aceitaram compor o Grupo de Discussão e me permitiram acompanhar suas aulas. Aos seus alunos, o meu imenso agradecimento. A convivência na escola, cada sorriso, diálogo foram bálsamo diante das turbulências e incertezas enfrentadas no contexto político nacional que nos afeta, a todos.

Aos diretores, coordenadores pedagógicos, aos professores e professoras, da Escola Tekoha Guarani e suas extensões, pela acolhida, pelos diálogos, por estarem abertos a

ensinar os Carai Kuera. Quero agradecer ao professor Marcos Martinez, à professora Osmaura A. dos Santos Martinez e ao seu filho Maiquel A. dos Santos Martinez, por terem preparado a escola para minha estada, pelo cuidado e pela companhia nas inúmeras viagens a aldeia.

À equipe da ação Saberes Indígenas na Escola, unidade Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e à coordenadora professora Dra. Beatriz dos Santos Landa, agradeço pela possibilidade de acompanhar e compor a equipe do PPG. Essa experiência de trabalho coletivo com os professores Dr. Rogerio F. da Silva, Ms. Marcelo Casaro, Ms. Maria de Fátima Oliveira Mattos Grassi, Ms. Tiaki Cintia Togura, foi enriquecedora.

Agradeço aos meus colegas de turma Maria Verônica de Souza, Alexandra Pires do Prado Yari, Maria Ivone da Silva, Joaquim Sergio Borgato e José Bonifácio Alves da Silva, pelos momentos prazerosos de estudos coletivos, pelas sugestões e pelo respeito e amizade.

Pelos amigos que fiz durante o trajeto da tese: Simone Soares F. dos Santos, Claudemiro Lescano, Lídio Cavanha Ramires, Gerson Pinto Alves, que tive a honra e a alegria de diálogos interculturais nas aulas e nos corredores da universidade e agora na vida.

Agradeço à minha família pelo apoio, pelo amor e pelas orações. Eudóxio Rodrigues Candado e Manuela Cariaga Candado, meus pais amados, e aos irmãos Ricardo, Roberson Luiz, Ronimar Antônio e Rita Lidiane. Aos meus sobrinhos André Eduardo e Matheus, “*Sem vocês o meu mundo não estaria completo*” (Nando Reis).

Ao Fábio da Silva Sousa, meu amor, meu companheiro de aventuras, minha fonte inspiradora. Obrigada pela sua presença mesmo quando as distâncias do campo eram necessárias, quantas horas de internet, quantas mensagens de apoio, você em minha vida é expressão de carinho constante.

À Juliana Ribeiro, Elzimeire Cariaga e Zenilda M. Mazarão pela amizade e apoio.

Ao professor Dr. Héctor Muñoz Cruz, da Universidad Autónoma Metropolitana (Iztapalapa, México), por ter aceitado o meu Plano de Estudos para a realização do doutorado sanduíche, pela oportunidade de conhecer algumas escolas indígenas e suas comunidades.

À Dra. Patrícia Mena Ledesma, da Universidad Pedagógica Nacional (Unidade 201), pelo acolhimento, cuidado e atenção, por abrir as portas da universidade apresentando os professores da graduação Licenciatura em Educación Primaria para Docentes del Médio Indígena e da pós-graduação em Linguística de la Educación Básica e Bilingüe, e consequentemente os acadêmicos dos referidos cursos.

Às professoras Ms. Glória Martinez Vargas (Zapoteco), Ms. Norma Hernandez Gomes (Mixe) e ao professor Félix Martínez Martínez (Zapoteco), por terem me

acompanhado nas escolas, nos *pueblos*, me apresentado às autoridades locais, aos comitês locais de educação, aos diretores das escolas e aos demais professores. Pela hospitalidade, por terem me acolhido junto às suas famílias, pela paciência com meu “portunhol”. Jamais esquecerei os nossos diálogos e os sabores da comida mexicana.

Ao Instituto Nacional de Lenguas Indígenas em nome do Dr. Luís Arturo Fuentes Gómez, subdiretor de Capacitación en Lenguas Indígenas, pela atenção a mim dispensada na explicação e disponibilização da documentação referente à legislação sobre educação indígena no México.

Aos professores de diferentes instituições que nos receberam e contribuíram com informações para a escrita da tese e possíveis parcerias interinstitucionais, destaco: a Dra. Graciela Quinteros Sciurano (Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xoximilco), o Mtro. Honório Vasquez Martínez (subdiretor de Desarrollo de Aprendizajes de Lenguas Indígenas, Dirección General de Educación Indígena), a Mtra. Gisela Salinas (Universidad Pedagógica Nacional, AJUSCO), o Dr. Pedro Hernandez López (titular da Unidad de Educación Indígena del Estado de Oaxaca, o IEEPO), o Mtro. Eliseo Ruiz Aragón (coordenador de Maestría en Sociolingüística de La Educación Básica y Bilingüe, da Universidad Pedagógica Nacional (201), o Dr. Abraham Leon Trujillo (Universidad Pedagógica Nacional (071)); a Mtra. Gabriela Solorzmo de La Cruz (Universidad Pedagógica Nacional (071)); o Mtro Edgar Hernández Palacios (Universidad Pedagógica Nacional (071)), o Dr. Raymundo Sánchez Barraza (cordenador geral do Sistema Indígena-Intercultural de Aprendizajes Y Estudios “Abya Yala” (Siidae-“Abya Yala”), San Cristóbal de Las Casas-Chiapas.

Agradeço imensamente aos pais e mães dos estudantes pelo convívio com seus filhos. As crianças indígenas, tanto no Brasil como no México, demonstram a grande generosidade que têm os povos indígenas, na abertura ao convívio. Com elas, as relações interculturais são intensas.

Ao autodenominado provocador cultural Marcos Sandoval, da etnia Triques, pelas longas conversas sobre os povos indígenas, projetos e programas culturais de incentivo e revitalização linguística e cultural dos povos originários, no México e no Brasil.

A Universidade Federal do Amapá, aos indígenas do Amapá e Norte do Pará gratidão pelo convívio e aprendizagens.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em nome de Colegiado do curso de História- CPNA que concedeu licença para a finalização da tese.

A família Tucuju pela amizade e irmandade.

Aos amigos do Brasil e México que possibilitaram, por meio de suas redes de relações, as condições para a minha estada no México. Sempre me lembrarei do carinho com que Consuelo Hernandez me recebeu em sua casa em Oaxaca, como quem recebe uma velha amiga, a minha gratidão.

À banca avaliadora, pela leitura e pelas contribuições a este trabalho. Rendo a vocês minha homenagem pelo engajamento no campo da educação escolar indígena e pela oportunidade de diálogo sempre.

*In memoriam*

Presenças vivas em nossas memórias, em muitos momentos das aulas, na presença de estudantes indígenas na pós-graduação, nas conquistas e nos conflitos étnicos, nos debates sobre as políticas educacionais atuais, não há como esquecer dos professores Antônio Jacob Brand, Mariluce Bittar, e Fatinha. Vocês continuam em nós.

Gratidão

*Aguyje* (guarani)

*Gracias*

*Jëskujĩ'p* (mixe)

*Oxhkenho* (zapoteco)

*Ainopo 'yakeo* (terena)

CANDADO, Rejane Aparecida Rodrigues. *A Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani – Japorã/MS/Brasil: Diálogos e Interpelações Culturais com três Escolas Municipais Indígenas Oaxaqueñas-Oax./México*. Campo Grande/2017, 190 f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

## RESUMO

Esta tese está integrada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Pertence à Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Escolar Indígena. Compõe o programa Observatório da Educação (OBEDUC), através do Projeto 15.690 – Formação de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: Relações entre Territorialidade, Processos Próprios de Aprendizagem e Educação Escolar, e ao grupo de pesquisa Educação e Interculturalidade. Teve financiamento parcial através do Observatório da Educação (OBEDUC) e pelo Programa Sanduíche, edital 19/2016 PSDE/CAPES. O principal objetivo desta pesquisa foi observar como a Escola Municipal Tekoha Guarani traduz conhecimentos e perceber quais lugares as ciências indígenas ocupam ou percorrem no contexto escolar. Os objetivos específicos são: a) perceber como os professores indígenas produzem e inter-relacionam diferentes saberes; b) observar como os indígenas concebem os processos de ensinar, aprender e avaliar; c) identificar a presença do conhecimento guarani e o lugar que ocupa no contexto da escola; e d) possibilitar diálogos e interpelações culturais com escolas indígenas mexicanas. Com base em Bhabha (2003), o presente estudo sustenta que nas relações entre culturas acontece a tradução de conhecimentos e que, nesse sentido, ao observar o espaço escolar como *locus* de intenso contato, é possível verificar as estratégias, os conflitos, as negociações, as políticas, rasuras e hibridações. Como aporte teórico-metodológico, lança mão dos estudos pós-coloniais e da etnografia pós-crítica em educação, que possibilitou o acesso a várias estratégias de produção de informações, como observação participante, cadernos de campo, grupo de discussão e o convívio com a comunidade escolar e lideranças comunitárias e tradicionais. As análises das informações indicam que a escola é um espaço de intensa circulação de conhecimentos, de acolhimento e produção de demandas internas e externas, que extrapolam, em muitos sentidos, os papéis e as funções da escola no sentido monocultural institucionalizado, como a segurança dos alunos e da comunidade, a ampliação no atendimento à saúde, o acesso a outras modalidades de ensino, bem como a educação superior em diversas áreas, à formação para além da alfabetização, à formação para o mercado de trabalho, garantia dos territórios tradicionais, reafirmando, em diversos momentos, que desejam investir na formação de novas lideranças. Neste sentido, a escola é um espaço profícuo de tradução de conhecimentos, debates e negociações com a comunidade interna e com parceiros, apoiadores independentes, sejam institucionais, sejam governamentais. Apesar do tensionamento entre escola e a mantenedora quanto aos conteúdos curriculares, as práticas pedagógicas são produzidas a partir do olhar indígena, indicam que as relações de poder nesse espaço estão vivas e não há espaço para a unilateralidade.

**Palavras-chave:** Tradução. Escola indígena. Hibridismos. Pedagogias indígenas.

CANDADO, Rejane Aparecida Rodrigues. *Indigenous City School Tekoha Guarani – Japora/MS/Brazil: Dialogues and Cultural Interpellations with Three Oaxaqueñas Indigenous City Schools from Oax./México*. Campo Grande/2017, 190 f. Dissertation (Doctorate) – Dom Bosco Catholic University, Campo Grande, MS.

## ABSTRACT

The present dissertation is part of the Graduate Program in Education – Master and Doctorate – of Dom Bosco Catholic University (UCDB). It is bound to the research line Cultural Diversity and Indigenous School Education. It is part of the Education Observatory Program (OBEDUC), through Project #15.690 – Guarani and Kaiowá Indigenous Teachers Formation from Mato Grosso do Sul: Relationships among Territoriality, Learning Processes and Education, and the research group Education and Inter-culturality. It was partially funded by OBEDUC and the Sanduiche Program, public announcement 19/2016 PSDE/CAPES. Its main objective is to note how the City School Tekoha Guarani translates knowledge and to see which places indigenous sciences hold in the school context. Its specific objectives are: a) to understand how indigenous teachers produce and inter-relate different knowledge; b) to observe how indigenous people understand the processes of teaching, learning and evaluation; c) to identify the presence of Guarani knowledge and the place it holds in the school context; d) enable dialogues and cultural interpellations with Mexican indigenous schools. Based on Bhabha (2003), this study holds that, in the relationships among cultures, the translation of knowledge takes place and that, in this sense, when noting the school place as *locus* of intense contact, it is possible to observe strategies, conflicts, negotiations, policies, erasures, and hybridisation. With regard its theoretical-methodological approach, this dissertation makes use of post-colonial studies and post-critical ethnography in education, which enabled the access to several information production strategies, such as participant observation, field notes, discussion groups, and to by with the school community and community and traditional leaders. Our analysis and information indicate that the school is a place of intense circulation of knowledge, reception, and production of internal and external demands, which extrapolate, in several ways, the roles of the school in the institutionalized monocultural sense, such as the security of the students and community, expansion of health care services, the access to other teaching forms and higher education in several fields, the formation beyond literacy, and training for the labor market, traditional territories, affirming, repeatedly, they want to invest in the formation of new leadership. In this sense, the school is a fruitful place for the translation of knowledge, debates, and negotiations with the internal community and partners, independent supporters, whether institutional or from the government. Despite the tension between school and its maintainer regarding curricular content, pedagogical practices are produced from an indigenous viewpoint. They indicate that the power relations in such space are alive and there is no room for one-sidedness.

**Keywords:** Translation. Indigenous school. Hybridisms. Indigenous pedagogy.

CANDADO, Rejane Aparecida Rodrigues. *A Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani - Japorã/Ms/Brasil: Diálogos e Interações Culturais com três Escolas Municipais Indígenas Oaxaqueñas-Oax./México*. Campo Grande/2017, 190 p. Tese (Doutorado)-Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

## RESUMEN

Esta tesis está integrada al Programa de Postgrado en Educación – Máster y Doctorado en Educación de la Universidad Católica Dom Bosco/UCDB. Pertenece a la Línea de Investigación: Diversidad Cultural y Educación Escolar Indígena. Compone el Programa Observatorio de la Educación/OBEDUC, a través del Proyecto 15.690-Formación de profesores indígenas Guarani y kaiowá en Mato Grosso do Sul: relaciones entre territorialidad, procesos propios de aprendizaje y educación escolar, y, al Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad. Tuvo financiamiento parcial a través del Observatorio de la Educación/OBEDUC y por el Programa Sandwich, edital 19/2016 PSDE/CAPEB. El principal objetivo de esta investigación fue: Observar como la escuela Municipal Tekoha Guarani traducen conocimientos, bien como, percibir cuales, lugares las ciencias indígenas (guarani) ocupan o recorren en el contexto escolar. Los objetivos específicos son: a) conversar con los profesores indígenas para entender como los mismos producen, y se interrelacionan diferentes saberes; b) observar como los indígenas conciben los procesos de enseñar, aprender y evaluar; c). observar como está sistematizado el conocimiento Guarani, bien como el lugar que ocupa en el contexto de la escuela; d). posibilidades de diálogos e interacciones culturales con escuelas indígenas mexicanas, en el sentido de reflejar como las mismas están conduciendo sus proyectos escolares. Referencia en Homi Bhabha (2003) defiende la tesis que en las relaciones entre culturas ocurre la traducción de conocimientos, y que en ese sentido observa el espacio escolar como *lócus* de intenso contacto, es posible verificar las estrategias, conflictos, negociaciones, políticas, tachones e hibridaciones. Como aporte teórico metodológico, me refiero en los estudios trascoloniales, y en la etnografía tras crítica en educación que posibilitó el acceso a varias estrategias de producción de informaciones, como observación participante, cuadernos de campo, grupo de discusión y convivencia con la comunidad escolar y lideranzas comunitarias y tradicionales. Los análisis de informaciones indican que la escuela es un espacio de intensa circulación de conocimientos, de acoger y producción de demandas internas y externas, que extrapolan en muchos sentidos los papeles y las funciones de la escuela en el sentido monocultural institucionalizado, como la seguridad de los alumnos y de la comunidad, la ampliación en el atendimento a la salud, acceso a otras modalidades de enseñanza, bien como, a la educación superior en diversas áreas, la formación para más allá de la alfabetización, y de la formación para el mercado de trabajo, la garantía de los territorios tradicionales, reafirmando en diversos momentos, desean invertir en la formación de nuevas lideranzas. En este sentido, la escuela es un espacio provechoso de traducción de conocimientos, debates, y negociaciones con la comunidad interna y con los compañeros, apoyadores independientes, sean institucionales y gubernamentales. A pesar del tensionamiento entre la escuela y mantener cuanto a los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas son producidas a partir de la mirada indígena, que indica que las relaciones de poder en ese espacio están vivas y no hay espacio para la unilateralidad.

**Palabras llave:** Traducción, Escuela Indígena, Hibridismos e Pedagogías Indígenas.

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização da Terra Indígena Porto Lindo e Yvy Katu.....	44
Mapa 2 – Localização dos <i>Pueblos</i> Indígenas Visitados em Oaxaca-MX .....	55
Mapa 3 – Porto Lindo e Yvy Katu. Localização das escolas .....	72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escola Tekoha Guarani Polo e escolas extensões .....	103
Quadro 2 – Distribuição disciplinar horário de aulas por disciplina na Escola Tekoha Guarani Polo.....	124
Quadro 3 – Distribuição disciplinar horário de aulas por disciplina na Escola Tekoha Guarani Polo.....	125
Quadro 4 – Levantamento sobre conhecimentos indígenas e não indígenas.....	138
Quadro 5– Distribuição disciplinar horário de aulas por disciplina na Escola Ignacio Zaragoza de Tierra Blanca (2016-2017).....	147
Quadro 6 – Proposta de ensino de línguas para escolas indígenas.....	153
Quadro 7 – Distribuição disciplinar horário de aulas por disciplina na Escola Ignacio Zaragoza de Santa Ines Yatzeche (2016-2017).....	156

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Jovem indígena em direção à aldeia Porto Lindo.....	5
Imagem 2 – Temporalidades .....	33
Imagem 3 – Múltiplas identidades dos professores indígenas de Mato Grosso do Sul .....	36
Imagem 4 – Múltiplas identidades dos professores indígenas em Oaxaca-MX.....	37
Imagem 5 – Autoridades Locais.....	56
Imagem 6 – Conflito entre municípios de Ayutla e Tamazulapan – Oaxaca.....	61
Imagem 7 – Permanências e mudanças no aspecto arquitetônico dos <i>pueblos</i> visitados.....	77
Imagem 8 – Infraestruturas da Escola Tekoha Guarani e extensão Dr. Nelson de Araújo. ...	106
Imagem 9 –Práticas pedagógicas na Escola Tekoha Guarani e extensão Dr. Nelson de Araújo .....	109
Imagem 10 – Políticas e negociações culturais na escola Tekoha Guarani.....	1123
Imagem 11 – Políticas e negociações culturais na escola Tekoha Guarani.....	114
Imagem 12 – Políticas e negociações culturais na escola Tekoha Guarani.....	18
Imagem 13 – Práticas pedagógicas na extensão Dr. Nelson de Araújo e na Tekoha Guarani Polo. (2016).....	131
Imagem 14 – Momentos de formação da ação Saberes Indígena na Escola na Escola Tekoha Guarani .....	134
Imagem 15: Relatório produzido pelo professor indígena participante da Ação saberes Indígenas na Escola.....	137
Imagem 16: Relatório produzido pelo professor indígena participante da Ação saberes Indígenas na Escola.....	138
Imagem 17: Relatório produzido pelo professor indígena participante da Ação saberes Indígenas na Escola.....	138
Imagem 18: Participação dos professores durante a Ação Saberes Indígenas na Escola.....	140
Imagem 19 – Distribuição disciplinar horário de aulas por disciplina na Escola “Ignácio Zaragoza” de Tierra Blanca – 1ºGrau (2016-2017).....	147
Imagem 20 – Práticas pedagógicas na Escola Primária Bilingue Ignácio Zaragoza de Tierra Blanca .....	152
Imagem 21 – Práticas pedagógicas na Ignácio Zaragoza de Santa Ines Yatzeche.....	158
Imagem 22 – Formatura da escola indígena Ignácio Zaragoza, de Santa Ines Yatzeche.....	162

Imagem 23 – Formatura da turma do 9º Ano (2016) da Escola Tekoha Guarani Polo e a Fanfarra da escola – rede social do professor Onésio Dias.163	
Imagem 24 – Práticas pedagógicas na Escola Primária Bilíngue Guilherme Pietro Solaga.....	166
Imagem 25 – Participação das famílias dos estudantes nas Práticas pedagógicas na Escola Primária Bilíngue Guilherme Pietro de San Andrés Solaga.....	168
Imagem 26 – Práticas pedagógicas na Escola Primária Bilíngue Guilherme Pietro de San Andrés Solaga.....	169

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ASCURI	Associação Cultural de Realizadores Indígenas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
FETEMS	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OBEDUC	Observatório da Educação
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciaturas
SEMEJ	Secretaria Municipal de Educação de Japorã
SEP	Secretaria de Educación Pública
SEP	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFGD      Universidade Federal da Grande Dourados  
UPN      Universidad Pedagógica Nacional

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1. (DES)CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	<b>25</b>
1.1 Estranhamentos e Encontros .....	25
1.2 Os Caminhos e as Companhias.....	30
1.3 A Etnografia Pós-crítica em Educação .....	39
1.4 Pausa para um Sanduíche? .....	51
<b>CAPÍTULO 2. “O ESPAÇO ESCOLAR É MAIS UM ESPAÇO, NÃO É O CENTRO DA NOSSA EDUCAÇÃO. O PRINCIPAL ESPAÇO É O TERRITÓRIO”</b> .....	<b>66</b>
2.1 Situando a Escola Indígena no Contexto da Territorialidade Guarani.....	66
2.2 Repensando a Identidade a partir das Memórias dos Professores sobre os Tempos de Escola.....	78
2.3 Um Passo atrás: as Políticas Indigenistas e a Educação para Índios no Brasil.....	88
2.4 Os Professores Indígenas e a Escola Decolonial .....	94
2.5 História e Organização da Escola Tekoha Guarani Polo e Extensões .....	98
<b>CAPÍTULO 3. “NOS DIAS ATUAIS, TEMOS QUE REPENSAR O QUE FOI A ESCOLA, E SE ELA CONTRIBUIU PARA O ESQUECIMENTO DOS NOSSOS CONHECIMENTOS, TEMOS QUE FAZER O PROCESSO INVERSO”</b> .....	<b>110</b>
3.1 O Currículo Escolar a partir de uma Perspectiva Híbrida.....	110
3.2 Organização Curricular, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.....	120
3.3 A Formação Continuada de Professores: Ação Saberes Indígenas na Escola ....	131
3.4 As Escolas Indígenas Oaxquenãs quanto à Organização Curricular .....	146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>178</b>

## **APRESENTAÇÃO**

Neste texto, apresento a versão final da tese desenvolvida no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), o que tem sido uma experiência de deslocamentos, traduções, hibridismo e práticas interculturais, no trabalho com educação escolar indígena, políticas educacionais e outras políticas sociais. Caminhando para a finalização da pesquisa, penso o quão desafiador é apresentar aos interlocutores as “escolhas” para a organização do texto e a sequência que a escrita exige, especialmente quando outras lógicas imprimiram na “autora” a complexidade da dinâmica dos “coautores” ou participantes da pesquisa de múltiplas formas e intensidades.

Os acontecimentos vivenciados durante a investigação impuseram mudanças nas datas das viagens a campo, repousos, enfrentar o medo de viajar sozinha, dos atoleiros nas estradas, de reler autores, de buscar companhias literárias que pudessem dialogar com minhas apressadas interrogações. Creio que a escuta e a reflexão foram um dos grandes aprendizados.

Uma das modificações no projeto de tese deu-se em consequência da participação no Programa Bolsas Doutorado Sanduíche realizado no México entre os meses de abril e setembro de 2017. Inicialmente, o projeto de tese tinha o seguinte título: “A Escola Indígena Tekoha Guarani e a Tradução de Conhecimentos – Aldeia Porto Lindo/Japorã-MS”, e integrava o projeto do Observatório da Educação (OBEDUC), através do projeto nº 15.690, intitulado “Formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar”, coordenado pela Dra. Adir Casaro Nascimento.

Com a realização do plano de estudo “Educação, Interculturalidade e Conhecimentos Indígenas no México contemporâneo”, senti a necessidade de ampliar a temática para contemplar as experiências proporcionadas pelas reuniões interinstitucionais com pesquisadores e pesquisadoras sobre a temática educação indígena, e gestores da educação indígena, leituras, e visitas às escolas indígenas municipais de Oaxaca-Oax-México. Redefinimos o título para “A Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani – Japorã/MS/Brasil: Diálogos e Interpelações Culturais com Três Escolas Municipais Indígenas Oaxqueñas-Oax./México”.

A alteração do título não implicou em mudanças nos objetivos originais do projeto, apenas adequações e o acréscimo de um objetivo – possibilitar diálogos e interpelações culturais com escolas indígenas mexicanas – para contemplar o tema. Todavia, os demais objetivos anteriores dialogarão com as duas realidades pesquisadas, para ampliar a compreensão das diferenças entre elas.

O objetivo geral do presente estudo é observar como a Escola Municipal Tekoha Guarani traduz conhecimentos, bem como perceber quais lugares as ciências indígenas ocupam ou percorrem no contexto escolar. Os seus objetivos específicos são: a) perceber como os professores indígenas produzem e inter-relacionam diferentes saberes; b) observar como os indígenas concebem os processos de ensinar, aprender e avaliar; c) identificar a presença do conhecimento guarani e o lugar que ocupa no contexto da escola; d) possibilitar diálogos e interpelações culturais com escolas indígenas mexicanas.

A Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani, localizado na aldeia Porto Lindo, em Mato Grosso do Sul, tem um papel central na pesquisa. Isso porque, a partir dela, buscamos diálogos e interpelações culturais com as escolas municipais indígenas de Oaxaca-Oax-México. Utilizo o conceito de interpelações culturais inspirada em Bhabha (1996) por compartilhar a ideia que, nas relações culturais, as culturas interpelam-se, conectam-se provisoriamente, ou seja, de alguma forma atraem-se, o que não necessariamente produziria um diálogo, dando até mesmo lugar para a incompreensão, podendo provocar igualmente políticas incompreensíveis para a alteridade.

Em minha perspectiva, as interpelações podem disparar outras conexões potencializadoras de diálogos ou, a partir de um estranhamento inicial, surgir uma abertura para o entendimento, a tolerância e mudanças de posturas e políticas de acolhimento às diferenças.

As interpelações culturais fazem sentido no contato com outras culturas, línguas, saberes, artes, alimentação e tantas variações que possam envolver a cultura. Sinto-me atraída,

mas a fragilidade do pouco tempo de contato provoca sentidos de curiosidade, de compreensão, e abrem os interditos, espaços que não posso adentrar e, mesmo entrando, não posso acessar.

Narrarei uma experiência, quiçá uma das mais significativas para mim durante o estágio sanduíche no México, pois permitiu vivenciar as interpelações, traduções e hibridismos que Bhabha (2003) teoriza a respeito das relações de colonialidade e pós-colonialidade. Era fim de julho de 2017, e em companhia da minha orientadora, estávamos em Chiapas, no sul do México, para uma reunião de trabalho com os professores da UPN (071), para conhecer os projetos de formação de professores indígenas desse estado. Ao sair de Oaxaca, a senhora que me hospedou recomendou que fôssemos conhecer a igreja do *pueblo* de San Juan Chamula, comunidade da etnia Totzil em San Cristóbal de Las Casas, a cerca de 10 quilômetros do centro da cidade.

Como teríamos a tarde livre, decidimos conhecer o local. Ao chegar, fomos recebidas por várias crianças vendendo artesanatos, e que, após algumas negociações nas compras, nos explicaram como poderíamos entrar no templo religioso de San Juan Bautista, adquirindo bilhetes e contratando um guia, o que era opcional. O vendedor explicou que não poderíamos fazer registros fotográficos dentro do prédio, pois era um espaço sagrado e a comunidade havia decidido pela proibição.

Ao entrar na igreja, muitos estranhamentos se deram, pois era uma Igreja Católica com uma arquitetura parecida com as demais, apenas a pintura externa e as ornamentações indicavam arranjos de flores, com estética num estilo artesanal indígena. A parte interna da igreja tinha um espaço enorme; os bancos foram descartados e substituídos por folhas de pinheiros. As imagens dos santos que estavam em capelas foram deslocadas para as paredes e, em frente de cada santo católico, havia uma família rezando, fazendo rituais no chão, muitas velas acesas, refrigerantes, flores, um silêncio respeitoso; a frente de rito, um rezador ou rezadora tradicional. Muitos olhares curiosos de turistas e os ritos seguindo-se normalmente.

O altar preservado com flores e velas como em outros templos católicos. Perguntei ao guia sobre a aceitação da Igreja Católica sobre os ritos, e se os padres teriam abandonado. Ele, prontamente, respondeu que aos domingos são realizadas duas missas, uma sendo rezada na língua indígena e outra em espanhol. Os padres tiveram que aceitar, disse ele, porque o *pueblo* é católico, tem muita devoção pelos santos, e para cada santo há um *mayordomo*, pessoa responsável pelo cuidado diário, da manutenção com flores e velas, e nas festas patronais oferecem comida e bebida para todos os convidados, ou seja, para todo o *pueblo*, além dos visitantes. Explicou que, para alguns santos, há uma lista de espera até 20

anos para ser *mayordomo*. É uma grande honra para a pessoa, pois terá respeito e reconhecimento da comunidade e a desejada “salvação”.

O guia nos ofereceu serviço de *limpia* oração para limpar a alma, tirar as más energias. O que seria realizado por um dos rezadores tradicionais presentes no templo. Explicou que existem outros rituais que só podem ser realizados na casa do rezador, caso ele identifique e recomende um tratamento específico.

Sáímos estonteantes, não acreditávamos no que tínhamos visto e vivido. Perguntávamos como pode a Igreja aceitar? Quantas negociações fizeram? Era incrível o que estávamos sentindo e, ao mesmo tempo, tão simples e “natural”. Mas, se pensarmos nas relações culturais e nas relações de poder, sobram exemplos de colonialismo, perseguição dura e até a “diabolização” das outras religiões que não fosse a cristã.

Diante de tudo isso, não há como não pensar na intolerância que estamos vivendo no Brasil, onde terreiros são destruídos, pessoas apedrejadas nas ruas, por terem uma religião diferente e minoritária. San Juan Chamula, em apenas uma tarde, mostrou que é possível a convivência entre cosmologias diferentes, as negociações são visíveis, mas os processos de negociação que deram origem a essas políticas infelizmente não podem ser compreendidos com apenas uma ou várias visitas. Não há como não pensar na particularidade deste *pueblo* na relação com a religiosidade, que também o transformou num espaço mercadológico, pois atraem muitos turistas. Estão organizados para manter um controle sobre o que todos podem ver, e as interdições como no caso dos rituais particulares.

Por outro lado, não há uma representação. Os rituais, as rezas as *limpias* fazem parte do cotidiano dessas populações, assim como as festas dos padroeiros que podem durar quinze dias. Há, nesse caso, fissuras provocadas na Igreja enquanto instituição, “permitindo” outras manifestações religiosas híbridas e, possivelmente, incompreendidas por alguns setores da própria Igreja, inclusive por nós num primeiro momento.

Essa e muitas outras situações vivenciadas ao longo da pesquisa, tanto no Brasil como no México, nas comunidades indígenas, nas escolas, reuniões e demais espaços, entrelugares que transitamos, estão compartilhadas no presente texto, como ilustrações das traduções culturais, dos hibridismos e das relações interculturais.

Os capítulos estão apresentados por temáticas que problematizam questões elaboradas no decorrer da pesquisa, buscando articular a produção teórica com as observações e as informações adquiridas por meio do trabalho de campo.

No primeiro capítulo, intitulado *(Des) Caminhos da Pesquisa*, narro os encontros e os estranhamentos decorrentes do encontro com o tema a partir das primeiras experiências

como professora e estudante de graduação e pós-graduação. São encontros com teorias que questionaram a produção do conhecimento e da ciência no mundo moderno colonial, bem como a representação de identidade do sujeito moderno. Em seguida, os caminhos e as companhias que referenciaram o percurso teórico-metodológico e a experiência do doutorado sanduíche no México.

Em seguida, apresento o capítulo intitulado “*O espaço escolar é mais um espaço, não é o centro da nossa educação. O principal espaço é o território*”. A partir da afirmação do professor guarani Joaquim Adiala, apresento o conceito de escola utilizado na tese, bem como os conceitos de territorialidade e *tekoha*, e as implicações para o modo de ser guarani e kaiowá. Através de pesquisas realizadas por indígenas e não indígenas, referidos por autores do grupo Modernidade Colonialidade e dos Estudos Culturais, problematizamos a escola para índios, as escolas indígenas e as práticas decoloniais. Abordo também o histórico, a organização do ponto de vista da gestão, da infraestrutura e do pedagógico, assim como projetos e programas existentes.

O terceiro capítulo intitulado “*Nos dias atuais, temos que repensar o que foi a escola, e se ela contribuiu para o esquecimento dos nossos conhecimentos, temos que fazer o processo inverso*”. Inspirada na afirmação do professor guarani Venâncio Cáceres, problematizo o conceito de currículo a partir de uma perspectiva híbrida como horizonte para observar e dialogar com as diversas práticas pedagógicas na escola, seja nos processos de ensinar e aprender, seja nas ações que potencializam essas práticas, como a formação de professores, na Escola Indígena Tekoha Guarani e nas escolas indígenas mexicanas.

Neste sentido, destaco a ação “Saberes Indígena na Escola”, programa de formação continuada de professores indígenas guarani e kaiowá em desenvolvimento na Escola Tekoha Guarani. Coloco em relevo alguns temas abordados durante as formações e as respostas, os encaminhamentos e reflexões sobre eles. Entre as temáticas, destaco: formação de professores, currículo, tema gerador, relação professor/aluno, participação da família na escola, infraestrutura, planejamentos, organização escolar (rede de relações), relações interinstitucionais e o ensino superior. Todas essas temáticas dialogam com as observações realizadas no grupo de discussão e buscam articulações com as escolas mexicanas envolvidas na pesquisa.

Como dialogamos com professores e pesquisadores indígenas e desejamos que o trabalho seja fonte de consulta para os povos originários, a citação dos nomes de autores indígenas são escritos por completo, contrariando as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A justificativa para essa forma de citação deve-se à importância

dos indígenas reconhecerem autorias das produções bibliográficas de seus parentes e valorizar os pesquisadores indígenas.

## CAPÍTULO 1. (DES) CAMINHOS DA PESQUISA

*Vengo para mirar de nuevo para deducirlo  
y despertar el ojo ciego,  
sin miedo, tu y yo  
descolonizemos lo que nos enseñaron  
con nuestro pelo negro, con pómulos marcados,  
com orgulho huido en la alma tatuado.  
(Ana Tijoux – happer Franco – Chilena)*

### 1.1 Estranhamentos e Encontros

Como anuncia Ana Tijoux, olhar para o novo, estranhar as realidades costumeiras, abrir o *olho cego*, aquilo que nos impede de ver para além do estético, requer uma postura política, pois, *sem medo*, como diz a canção, certos que os processos de decolonialidade<sup>1</sup> não podem ser unilaterais e só são possíveis a partir das relações interculturais que pressupõem o diálogo equitativo entre os envolvidos em contextos.

Se, por um lado, a decisão de buscar caminhos a contrapelo, as metodologias homogeneizantes são confortantes, por outro as incertezas da trajetória, das incomensuráveis possibilidades de encontros e desencontros “amedrontam”, tornando frágeis cada aproximação e abertura ao outro. O sentimento de não estar preparada para ouvir, ver e registrar as falas, e os silenciamentos no trajeto da pesquisa. São inúmeras as marcas de

---

<sup>1</sup> Segundo Walsh (2009), são, assim como a interculturalidade, projetos e práticas políticas pedagógicas que questionam a subalternização, a inferiorização e seus padrões de poder, provocando iniciativas, fortalecendo as lutas e perspectivas éticas que transformam e rearticulam novas relações de poder através do diálogo entre as diferenças.

colonialismo no tornar-se pesquisadora, na desconstrução e na construção como parte do processo de descolonização.

De toda forma, as escritas que se seguem terão muito de mim, dos guarani e kaiowá e daqueles que têm construído no campo da pesquisa, da educação e demais políticas públicas uma história recente com os guarani de Mato Grosso do Sul, em especial da aldeia Porto Lindo, município de Japorã. Assim, como dos povos indígenas Mixe, Zapoteco, e outras etnias com as quais tive oportunidade de dialogar durante a estada doutoral no México.

Nunca soube afirmar se a escolha de trabalhar com os povos indígenas foi minha ou se fui enredada por eles, logo na primeira experiência de trabalho como professora em fins da década de 1990 em uma escola municipal de Caarapó, que atendia estudantes da área rural. Entre os estudantes da área rural estavam os guarani kaiowá da aldeia Te'yikue, com quem tive a oportunidade de trabalhar por quatro anos. Num primeiro momento, encantava-me com a diversidade presente numa mesma sala de aula: filhos de trabalhadores das fazendas da região, filhos de pequenos produtores (agricultura familiar), crianças indígenas, estudantes do campo e da cidade.

No entanto, o que causou impacto foi constatar que, para além da diversidade, existia um abismo interposto pelas diferenças linguísticas e culturais, que naquele momento impossibilitavam o diálogo com as crianças indígenas. Em inúmeras situações de ensino, as crianças não entendiam, por mais que explicasse e tentasse encontrar novas metodologias de ensino. Acreditava que não estava preparada para ensinar. Muito tempo depois percebi que o problema estava no lugar de onde falava, no limite dos meus olhos. A minha formação estava suficientemente distante do trabalho com as diferenças. A questão era como a política educacional estava organizada e que a política de hegemonização cultural desconsiderava as diferenças culturais, sociais e econômicas.

A proximidade com as diferenças na época da graduação relacionava-se aos projetos de extensão desenvolvidos pelos docentes na área da agricultura familiar, com foco na população dos assentamentos rurais em Mato Grosso do Sul. Ao participar desses projetos, entrei em contato com a Pedagogia da Terra postulada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e que questionava os projetos oficiais de educação existentes nas escolas dos assentamentos, pois eles não dialogavam com a realidade e os interesses do modo de vida camponês.

A pedagogia hegemônica presente no interior das escolas do campo identificava-se com a reprodução dos conhecimentos e valores sistematizados através de livros didáticos, enciclopédias e outros recursos didático-pedagógicos. Por muito tempo, essa experiência foi

insuficiente para provocar o deslocamento epistêmico necessário na aproximação e no diálogo com os povos e estudantes indígenas.

Estava centralizada na concepção de identidade que Hall (2006) caracteriza como sujeito sociológico, em que a identidade é formada por um núcleo cultural, constituído a partir das relações sociais agregando valores, sentidos e símbolos, ao núcleo individual, que estará em constante transformação com as identidades que se relacionam, possibilitando ao sujeito uma identificação com a estrutura da sociedade.

Esse sujeito unificado socialmente e historicamente situado está se tornando fragmentado, com múltiplas identidades que são transformadas continuamente, a depender das interpelações culturais e das situações contextuais em que se insere. As próprias instituições têm sofrido fissuras<sup>2</sup>, alterando suas estruturas (Hall, 2006) ou, em outras palavras, a identidade do sujeito na pós-modernidade provoca um tensionamento que pode originar políticas decoloniais alterando as relações de poder.

Como parte desse processo de estranhamento e fragmentação de identidades, me via como professora que enfrentava dificuldades de comunicação, como quem esperava respostas certas às questões formuladas. A questão, compreendi muito tempo depois, era o lugar de onde eu falava, pois não estava aberta a outras possibilidades de explicações. Apenas questionar não foi suficiente para entender um contexto multicultural que era a sala de aula; o que permanecia era o incômodo que aquela situação provocara.

Em 2004, ingressei no Programa de Mestrado em Educação da UCDB, ano em que foi instituída a Linha 3 – “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, que acolhia as demandas de pesquisas sobre educação e diferenças étnico-raciais. Com base numa perspectiva transdisciplinar quanto à organização didática, a Linha 3 tem a interculturalidade como princípio para as diferentes abordagens teórico-metodológicas, com base nos estudos pós-coloniais, quer sejam nos estudos culturais, quer sejam nas teorias pós-críticas ou nas metodologias pós-modernas em educação, como é o caso da etnografia pós-moderna em educação. Além do diálogo com os pesquisadores do grupo Modernidade Colonialidade, autores que questionam a relação das (des) continuidades do eixo mundo moderno.

Embora tenha tido contato com essas leituras durante o mestrado, recordo-me que o processo de descentramento foi extremamente doloroso, pois significou desconstruir concepções e conceitos solidificados, como conceito de verdade, conhecimento, ciência, etc.

---

<sup>2</sup> Entendo por fissuras a ampliação de espaços políticos e políticas públicas decorrentes das relações de poder em que os sujeitos de múltiplas identidades tensionam por direitos, alterando as relações e até mesmo as instituições. Walsh (2016), por exemplo, chama essas fissuras de políticas e práticas decoloniais.

e, principalmente, compreender o processo de construção histórico e discursivo em que somos/fomos enredados pelos infindáveis artefatos culturais desde a concepção, passando pela escola, igreja, e outros espaços de socialização, até nossas escolhas de consumo cotidianamente.

Esse processo de decolonialidade é intenso e, quiçá, a nossa contribuição será a de registrar parcialmente a singularidade dos guarani de Porto Lindo e como eles têm feito da escola um espaço de tradução e produção de conhecimentos híbridos; talvez também seja a nossa contribuição a de problematizar essa realidade com possibilidades de diálogos com outras três escolas indígenas mexicanas. Sob o título “A Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani – Japorã/MS/Brasil: Diálogos e Interpelações Culturais com Três Escolas Municipais Indígenas Oaxqueñas-Oax./México<sup>3</sup>, a presente pesquisa tem como objetivo geral observar como a Escola Municipal Tekoha Guarani traduz conhecimentos, bem como perceber quais lugares as ciências indígenas ocupam ou percorrem no contexto escolar.

Os objetivos específicos são:

- a) perceber como os professores indígenas produzem e inter-relacionam diferente saberes;
- b) observar como os indígenas concebem os processos de ensinar, aprender e avaliar;
- c) identificar a presença do conhecimento guarani e o lugar que ocupa no contexto da escola;
- d) possibilitar diálogos e interpelações culturais com escolas indígenas mexicanas.

Para problematizar as questões acerca dos objetivos e situar os interlocutores do lugar de onde falo ao discorrer sobre as negociações culturais e políticas que perpassam a escola, descrevo os conceitos de escola, tradução e hibridação que permearam toda o estudo. O conceito de tradução cultural utilizado aqui relaciona-se com a perspectiva de Bhabha (1996; 2003), inspirada no artigo intitulado “A tarefa do tradutor”, de Benjamin (2013), para sugerir que é possível existir uma tradução cultural, a partir do pressuposto que todas as culturas estão relacionadas de alguma forma, não pelo conteúdo que possuem, mas porque todas as culturas são produtoras de significados e temas, e dessa forma são interpelantes. Ou seja, só é possível haver tradução cultural porque as culturas, ao se relacionarem, estão num processo contínuo de hibridação.

---

<sup>3</sup> A nomenclatura da escola, conforme o seu Projeto Político-Pedagógico e outros documentos oficiais, é Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO’EHAO TEKHOHA GUARANI Polo. Nesta pesquisa, utilizo apenas Escola Tekoha Guarani, como chamam cotidianamente os membros da comunidade escolar.

Na hibridação, não se trata de capturar o que há de original em uma ou em outra cultura, mas de perceber o conhecimento produzido enquanto rasura, conforme explica Bhabha (1996, p. 36-37):

Hibridação é o terceiro espaço que permite a outras posições emergir. Este terceiro espaço desloca histórias que constituem e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são inadequadamente compreendidas através do saber recebido.

A partir dessa ótica, entendo que a escola indígena se constitui no terceiro lugar, ou entre-lugar, espaço privilegiado de tradução e produção de conhecimentos híbridos. A escola, através de suas práticas pedagógicas protagonizadas pela comunidade escolar, composta pelas famílias, lideranças, estudantes, professores e gestores, desencadeiam as estratégias epistemológicas utilizadas na tradução de conhecimentos, bem como nos movimentos políticos que esses conhecimentos mobilizam.

Para isso, busco inspiração nos estudos pós-coloniais, caminhos possíveis para a realização de um diálogo intercultural, onde identidades étnicas possam construir espaços de compreensão e produção de conhecimentos hibridizados que sejam plausíveis de transitar por diferentes lógicas fazendo-se (in) compreensíveis no currículo escolar, nos espaços da administração pública, como os conselhos de educação, e nas secretarias municipais e estaduais de educação, e noutros âmbitos da sociedade, como nas redes sociais.

Sem a pretensão de atribuir aos autores desse campo um lugar comum, destaco apenas a tônica que circula por esses referenciais teórico-metodológicos e que adquirem relevo nesta pesquisa: o Grupo Modernidade Colonialidade formado em meados da década de 1990, por um grupo de intelectuais latino-americanos com atuação em diversas universidades nas Américas, que se organizaram em torno de pesquisa, reuniões, seminários e revistas para questionar acerca do “Projeto Latino-americano Modernidad-Colonialidad” (cf. ESCOBAR, 2004) que, partindo da compreensão das relações de poder desde os tempos coloniais, identificam e reconhecem a permanência da colonialidade, através da construção discursiva da ciência moderna atribuindo às diferenças a subalternidade em todas as subjetividades, seja a do negro, seja a do índio, da mulher, da favela, do Oriente, em detrimento da razão, da ciência e da cultura europeia, a centralidade do conhecimento válido, pela repetição, pela comprovação.

A desconstrução desse discurso tem apresentado a emersão de múltiplas racionalidades e filosofias vivas e válidas por diferentes modos de vida em diversos

continentes, como as epistemologias do sul (SANTOS, 2010), a decolonialidade (CASTRO-GÓMES; GROSGOUEL, 2007; WALSH, 2007, 2009, 2016), o perspectivismo ameríndio (CASTRO, 2015), as filosofias e epistemologias indígenas (BENITES, 2014; LESCANO, 2014; 2015; AQUINO, 2012; RAMIRES, 2015), os estudos culturais e as abordagens das relações de poder, a bricolagem como metodologia e a interculturalidade como princípio epistemológico e político (WALSH, 2007, 2009; CANDAU, 2009; NASCIMENTO, 2012; TUBINO, 2013; BENITES, 2014), o hibridismo e a tradução (MIGNOLO, 2003; BHABHA, 2003; HALL, 2013), entre outros.

A produção textual desta pesquisa reflete as observações e problematizações realizadas junto aos professores indígenas da Escola Municipal Tekoha Guarani em diversos momentos, como nas fases presenciais da ação Saberes Indígenas na Escola<sup>4</sup>, assim como no acompanhamento das aulas dos professores que atuam nos quatro anos do ensino fundamental em fase de alfabetização, nas reuniões do grupo de discussão e em outros momentos de diálogos com professores envolvidos na formação docente. Dessa forma, as observações e os diálogos realizados com professores das escolas municipais indígenas mexicanas durante o estágio sanduíche se deram nas seguintes instituições: a Escola Primária Bilingue Indígena Guillermo Pietro, do *pueblo*<sup>5</sup> San Andrés Solaga, da etnia Zapoteco; a Escola Primária Bilingue Ignacio Zaragoza, localizada na Sierra Norte Mixe, no *pueblo* de Tierra Blanca; e a Escola Primária Ignacio Zaragoza, localizada no *pueblo* de Santa Ines Yatzeche, da etnia Zapoteco. Além de inúmeras leituras e conversas com professores, agentes técnicos, políticos e pesquisadores indígenas e não indígenas que atuam no México.

## 1.2 Os Caminhos e as Companhias

Assim como Santos (1998), realizei viagens-incursões em um ambiente em princípio bastante conhecido: o espaço escolar. Essas excursões aconteceram em muitos momentos e espaços diferenciados: começando com as primeiras reflexões para a elaboração do projeto, as leituras, as aulas nas disciplinas do PPG Mestrado e Doutorado em Educação, da UCDB, as orientações individuais e coletivas, na sistematização as leituras através de

<sup>4</sup> Saberes Indígenas na Escola, instituída pela Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013 (em anexo). A ação Saberes Indígenas na Escola encontra-se dentro do pacto pela alfabetização (MEC), coordenado pela UFMS, juntamente com polos em outras três instituições de ensino superior de Mato Grosso do Sul (UFGD, UEMS e UCDB). É um novo programa no âmbito dos territórios etnoeducacionais (Decreto Presidencial nº 6861/2009), com o objetivo de apoiar os professores indígenas no aprimoramento das atividades didático-pedagógicas realizadas em sala de aula, assim como a produção de materiais didáticos e paradidáticos bilingue.

<sup>5</sup> Pueblo de San Andres Solaga, nome de uma comunidade indígena. No texto, quando fizer referência a uma determinada comunidade indígena, usarei o termo *pueblo*.

fichamentos, sínteses, produção de artigos, até as visitas a campo a fim de observar, dialogar e registrar, a partir da etnografia, a construção de elementos que serviram de base para a elaboração da tese.

Como dito, parto da perspectiva teórico-metodológica dos estudos pós-coloniais, em especial os estudos culturais e a etnografia pós-moderna em educação. Dois conceitos caros no processo de pesquisa e com os quais busquei interlocuções são o conceito de bricolagem, produzido no contexto dos estudos culturais (CARY NELSON; GROSSBERG: 2002), e o de prática etnográfica pós-moderna, que permite o acesso a diversos recursos metodológicos, tanto na produção quanto nas análises das informações produzidas ao longo da pesquisa (KLEIN; DAMICO, 2012).

Para Klein e Damico (2012) e Cary Nelson e Grossberg (2002), na bricolagem as escolhas das práticas de pesquisa dependem das questões que são feitas e essas, por sua vez, situam-se em um contexto. Assim, essa perspectiva rompe com uma das tradições caras à ciência moderna em seus diversos campos, em que ao escolher um objeto o pesquisador cercava-o com todas as premissas teórico-epistemológicas e sua empiria consistia em observação e análise a partir de mecanismos pré-estabelecidos.

Ao delinear a atuação dessa perspectiva, após algumas ressalvas, Cary Nelson e Grossberg (2002) consideram que:

Os Estudos Culturais se constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura (CARY NELSON; GROSSBERG, 2002, p.13)

É justamente a expectativa de transitar em diversos campos do conhecimento, a fim de refletir e dialogar na busca de respostas sempre provisórias a velhas e novas questões, que aproximou os estudos culturais desta pesquisa situada no campo da educação indígena. Podemos dizer que encontramos nos estudos culturais um potencial aliado para escapar às dicotomias cartesianas de ciência.

Um outro ponto de aproximação entre os estudos culturais e as pesquisas e ou reflexões sobre a temática “educação escolar indígena” está na impossibilidade de separação entre teoria e prática na produção das pesquisas pela compreensão de que todas as relações estão imbricadas nas relações de poder. Dessa forma, ao delinear as escolhas de pesquisas, o intelectual, o/a pesquisador/a, situa-se num contexto e, a partir dele, constrói as narrativas decorrentes das problematizações.

Nos Estudos Culturais, a política de análise e a política do trabalho intelectual são inseparáveis. A análise depende do trabalho intelectual; para os estudos culturais, a teoria é uma parte crucial desse trabalho. Entretanto o trabalho intelectual é por si mesmo, incompleto, a menos que retorne ao mundo do poder e da luta política e cultural, a menos que responda os desafios da história (CARY; NELSON; GROSSBERG, 2002, p. 17).

Há um expressivo número de pesquisas que têm movimentado a universidade e o campo das pesquisas em educação, com projetos desenvolvidos por pesquisadores indígenas e não indígenas. Destaco especialmente a presença indígena nos programas de graduação e pós-graduação, que tem fomentado a reflexão de questões situadas historicamente, buscando, em diversos campos epistemológicos, possibilidades de diálogo sobre questões que há muito tempo rondam, atraem e questionam os povos indígenas: a presença da escola. Essas experiências têm encontrado na bricolagem a possibilidade desses diálogos epistemológicos.

A partir de histórias de vida, os professores indígenas têm refletido sobre a produção da colonialidade a respeito de suas histórias, reagindo a esses processos com propostas políticas a partir da sua perspectiva epistemológica, (res)situando e até mesmo inaugurando novos lugares e funções para a escola indígena, atribuindo-lhe outros sentidos e identidades.

Hall (2013), ao discorrer sobre a identidade cultural na pós-modernidade, influenciou radicalmente a forma de situar o sujeito na contemporaneidade e, por sua vez, na relação que os pesquisadores têm com os grupos pesquisados. Hall (2006) mostra a impossibilidade da separação entre sujeito e objeto, como prescrito na ciência moderna. Dessa forma, atravessamos as pesquisas como as pesquisas nos atravessam, não existindo uma “verdade” a ser desvendada, e sim olhares sobre o contexto investigado.

Se a construção da modernidade separou sujeito e objeto, a pós-modernidade os aproximou; não em sentido de superação das fronteiras entre um e outro, e nem o retorno ao moderno, mas na reflexão que o gênero humano, na pós-modernidade, não se encontra fixo numa definição dicotômica, entre o racional e o espiritual, ou temporal. Essa perspectiva possibilita a imersão do pesquisador no tema pesquisado, ou como temos visto o crescimento de pesquisas autoetnográficas, resultados de investigações a partir das etnias indígenas em que problematizam as identidades como múltiplas em constante transformação.

Somos atravessados o tempo todo em muitas temporalidades. O tempo acelerado do capital não é o único tempo que nos move, embora sejamos muito influenciados por ele. Somos atravessados pelo tempo das religiosidades, do conhecimento tradicional, da natureza, como o tempo lunar, a direção do vento, os lutos, as interdições, sendo que muitos desses

conhecimentos são ancestrais indígenas, afrodescendentes, camponeses, dos povos das matas, dos rios e das florestas, que estão regendo a vida de milhares de pessoas em todo o planeta. A seguir, apresento algumas imagens que remetem às reflexões sobre temporalidades<sup>6</sup>.

### Imagem 2 – Temporalidades



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

O não reconhecimento dessas temporalidades reduziria as relações entre culturas, a tolerância, a (in) compreensão e até mesmo a formulação equivocada de políticas específicas, como é o caso das orientações na área da saúde que, frequentemente, desconsidera as práticas e conhecimentos indígenas, como exemplifica o professor indígena Guarani kaiowá Claudemiro Lescano (2014) referindo-se ao sistema da saúde, que obriga mulheres e crianças a participar de programas que as afastam do modo tradicional de ser guarani e kaiowá. Quando uma criança nasce com um peso abaixo do que é considerado

<sup>6</sup> A primeira imagem da esquerda para direita é uma obra do artista mexicano Diego Rivera (1886-1957), Estudio para balett “*Caballos de vapor (H.P)*”, produzida em 1927, em exposição no Museu Bellas Artes, Cidade do México. DF, abril de 2017. Quando vi a tela, imediatamente pensei que o artista havia sintetizado em sua obra a pressão exercida pelo tempo das fábricas e do capitalismo sobre a vida dos trabalhadores; a segunda imagem retrata uma sala de aula, remete ao tempo escolar, externo à temporalidade indígena, que fora incorporado ao cotidiano da vida nas comunidades. Em tela, turma do 4º ano (2016), professor regente Saulo Nunes. A terceira imagem é uma armadilha tradicional (*mondé*), em exposição na Semana dos Povos Indígenas (2016), na aldeia Porto Lindo. Na imagem, a presença de diversos conhecimentos, como a escolha dos materiais necessários para a confecção da armadilha, as técnicas específicas para que determinada ave seja capturada, no sentido que a temporalidade do tempo da caça destoa de outras temporalidades. (Arquivo pessoal).

adequado pelos padrões não indígenas, a criança é levada ao hospital e alimentada com leite de vaca, o que não é bem visto pelos guarani e kaiowá, pois o leite de vaca é considerado o sangue de um animal agressivo, o que pode deixar a criança agitada.

Ao falarmos em escola indígena, essas temporalidades precisam ser reconhecidas, perpassando pelo calendário escolar, pelo projeto pedagógico e pelo currículo das escolas em todos os níveis, o que é garantido pela legislação brasileira, que prevê que as escolas tenham autonomia para conduzir os próprios projetos educacionais, a exemplo da Resolução n. 3 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 14 de dezembro de 1999, em que fixa diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Além da previsão de que as escolas indígenas serão bilíngues, comunitárias, elas terão o seu projeto pedagógico específico, e de atendimento exclusivo às populações indígenas; o Art. 4 destaca: “I – As organizações escolares, independentes do ano civil, respeitando o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; II – duração dos períodos escolares ajustando-se as condições e as especificidades próprias de cada comunidade”.

A legislação brasileira específica é, neste contexto, fundamental para servir de aporte legal para que as escolas indígenas e suas comunidades garantam, na prática, essas questões que lhes são caras. As escolas indígenas, especialmente aquelas em que há uma relação intensa de contato com a sociedade envolvente, com tendência à hegemonização cultural, vivem a ambivalência em atender às suas temporalidades, seja na manutenção de sua cosmologia, seja no campo da produção econômica, social, religiosa e cultural, ao mesmo tempo em que vivem a pressão pela formação profissional, em diversas áreas, de modo a atender às necessidades individuais e/ou comunitárias.

Afinal, o indígena do século XXI também é um ser de múltiplas identidades que transita em diversos espaços e temporalidades, como ponderou o professor indígena Lídio Cavanha Ramires (2016), que ao repensar a sua experiência de vida, ainda criança como uma criança *guacho*<sup>7</sup>, como trabalhador rural, no trabalho com a cana-de-açúcar e convivendo com famílias tradicionais e diversas religiões, como estudante de escola não indígena e indígena, como professor indígena, pai de família, membro do movimento de professores, liderança indígena e pesquisador, se vê como um ser de múltiplas identidades, e ainda assim se sente fortalecido na sua identidade kaiowá.

---

<sup>7</sup> Ramires (2016) explica que para os Kaiowá e Guarani a criança *guacho* é utilizada para designar as crianças que são criadas fora dos pais, por algum parente ou até mesmo fora do núcleo familiar, o que poder ocorrer por diversos motivos.

Brand (1997) afirma que das falas pronunciadas pelos guarani/kaiowá, que estão inseridos no contexto de dominação socioeconômica da sociedade envolvente, como nas relações de trabalho e direitos sociais, emergem “duas lógicas inter-relacionadas e mesmo em confronto. Uma tradicional, que vem do modo-de-ser dos antepassados [...] e a outra, fixo já da imposição de fora para dentro, resultante do entorno regional, confrontando e negando a primeira”. (BRAND, 1997, p. 38).

Embora essas historicidades e temporalidades estejam em contínua interação e mesmo em enfrentamento, essas são categorias culturais intrínsecas ao *ñande reko* (nosso jeito de ser) guarani/kaiowá, elas continuam orientando as relações entre os mundos a partir dos seus referenciais culturais, sugere Brand (1997). O autor que dialoga e atualiza as considerações de Lídio Cavanha Ramires (2016), quando se reconhece um ser de múltiplas identidades e, ao mesmo tempo, fortalecido em sua identidade kaiowá.

Outro aspecto identitário reconhecido pelos professores e pesquisadores indígenas, ao narrarem suas trajetórias de vida, foi o contato que tiveram com pesquisadores que estiveram em seus territórios, desenvolvendo suas pesquisas junto aos kaiowá e guarani, nos quais desempenharam a função de tradutores e mediadores durante muitos anos. É o caso do pesquisador e professor indígena Tônico Benites (2012), que destaca a importância dessa experiência de tradução junto aos pesquisadores e autoridades às quais reivindicavam melhorias para as suas comunidades por meio de documentos escritos em língua portuguesa e, posteriormente, traduzidos para as lideranças indígenas em guarani. Essas experiências junto aos pesquisadores e ao movimento indígena motivaram-no a continuar os estudos e as pesquisas junto aos povos guarani e kaiowá, relata.

Esses professores indígenas com múltiplas identidades, que atuam dentro e fora de suas comunidades, como mediadores de inúmeras situações, nas fronteiras culturais, no entre-lugar entre universos e interesses distintos, têm a tarefa de construir alternativas para os seus projetos étnicos, linguísticos, territoriais e educacionais, as complexidades do contexto atual, com o qual desejamos dialogar, avesso à imagem unificada (HALL, 1996) romântica do índio inexistente, ainda presente no imaginário social.

Retomo Hall (2006) para dialogar com os sujeitos que, nas construções descritivas de suas identidades na modernidade, eram “inexistentes”. Não que esses sujeitos não tivessem identidades múltiplas, mas a lógica de sua descrição previa apenas os sinais diacríticos ou traços culturais para atribuição de uma identidade, o que muda radicalmente quando pensamos nas identidades a partir das epistemologias, das produções culturais, das intervenções. A diferença, segundo Hall (2006), é que identidades culturais na pós-

modernidade são produzidas a partir da imersão numa nova temporalidade/espacialidade atribuída ao avanço das tecnologias. A pressão exercida por essas temporalidades e espacialidades provocam novas identidades, por vezes provisórias, apenas atuando alguns contextos.

Como exemplo, a presença das escolas indígenas em seus territórios gera demandas, antes inexistentes, a exemplo da gestão de uma escola e tudo que a envolve, como compreender a organização da burocracia dos órgãos gestores, planilhas e o acesso às plataformas virtuais que precisam ser alimentadas. Além da necessidade de apropriação da legislação vigente no referente à política educacional brasileira e as específicas da educação escolar indígena para que possam garantir os direitos. Neste quesito, os professores indígenas contribuem como lideranças em outras áreas em que sua ajuda for requisitada. Muitos deles são conselheiros representando a comunidade em instâncias governamentais. As imagens a seguir remetem às múltiplas identidades dos professores indígenas em Mato Grosso do Sul na contemporaneidade.

Imagem 3 – Múltiplas identidades dos professores indígenas de Mato Grosso do Sul



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

As imagens compõem um panorama das múltiplas identidades dos professores indígenas em Mato Grosso do Sul, sendo ao mesmo tempo mães e pais, estudantes, pesquisadores nas escolas e universidades, e no movimento indígena em diversas frentes. São políticos, técnicos; atuam na coordenação pedagógica e direção das escolas; são faxineiros, merendeiras, guardas patrimoniais, e muitos continuam cultivando suas roças e mantendo a relação como o modo de vida tradicional.

As inúmeras temporalidades e identidades também podem ser visualizadas no cotidiano do indígena contemporâneo no México. A partir dos diálogos, realizados em sua maioria com professores indígenas de diversas etnias como Zapoteco, Mixe, Mixteco, Tsetal e Ixcateco, os povos indígenas, ao longo da história de intenso contato entre si e com outros povos, têm resistido à colonialidade e ocupado espaços políticos importantes na elaboração e execução de políticas públicas na área da educação escolar, assumindo desafios como a organização e estruturação das escolas indígenas, a produção de materiais didáticos, a formação e a docência nas escolas. As imagens a seguir expressam algumas identidades dos professores indígenas em Oaxaca-MX.

Imagem 4 – Múltiplas identidades dos professores indígenas em Oaxaca-MX



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

A primeira imagem da esquerda para direita retrata uma aula de campo com os estudantes do 1º ciclo da Escola Primária Bilíngue Indígena Guillermo Pietro, de uma escola zapoteco, com o professor da mesma etnia. Essa informação é importante porque nas escolas indígenas de Oaxaca os professores indígenas não necessariamente são lotados nas escolas de suas etnias, sendo este um dos pontos fulcrais da educação indígena, ao que retorno mais adiante.

Acompanhei essa aula em que os alunos estudaram o tema água e foram conhecer *in loco* os poços que abastecem a comunidade. A segunda imagem retrata um momento em sala de aula na Escola Primária Bilíngue Ignacio Zaragosa, da etnia Mixe, e a professora Norma Hernandez com os alunos do 6º *grado*. A terceira imagem é uma faixa produzida pelo sindicato dos professores de Oaxaca e que esteve presente na manifestação dos dias 17 a 19 de junho em uma paralização na qual os professores cobraram justiça e responsabilização a nove assassinatos ocorridos em junho em 2016 em Nochixtlan, Oaxaca, quando, durante uma manifestação, houve confronto direto entre policiais e civis. A última imagem é um registro da reunião com o professor indígena Dr. Pedro Hernández López, titular de Unidad de Educación Indígena do estado de Oaxaca, pertencente à etnia Chinanteco. Ele é o responsável pela elaboração e organização das políticas relativas à educação escolar indígena em Oaxaca, que conta aproximadamente com 10 mil professores indígenas.

Foram com esses professores brasileiros e mexicanos, que dialogamos em momentos específicos da pesquisa, e que nos apresentam os desafios atuais dos povos indígenas no contexto de aprofundamento das políticas neoliberais, da retirada de direitos conquistados nas últimas décadas, de forma abrupta com requintes de crueldades, sem nenhum valor ético que os impeçam de afirmar o lugar subalterno das minorias sociais, que, sob o discurso da estabilidade econômica dos países, conduzem as políticas governamentais sob os ditames das agências internacionais.

A força da colonialidade impulsiona, por meio de diversos espaços, a manutenção e a valorização do indígena do passado, no tempo e no espaço imemorial, aquele que da origem étnica dos países, os primeiros habitantes, ricos em ornamentos e rituais, desprovidos de ambição e com técnicas rudimentares de subsistência ou, como sugere Cohn (2001), o desejo das sociedades contemporâneas de reafirmar o lugar do índio no passado, a exemplo dos questionamentos em que os indígenas com celular, computador, morando em aldeias urbanas, estudando em universidades, deixaram de ser indígenas.

Esse imaginário reforça a ideia de que índio é aquele da floresta, com arcos e flechas, aquele em que o Estado não chegou a seus territórios através dos direitos sociais, aquele que está “condenado” a viver no passado. Há ainda outras formas de perceber a construção da subalternidade através do reforço aos estereótipos (BHABHA, 2003; LEDESMA, 2006), em que problematiza a imagem da diversidade indígena em Oaxaca através das agências de turismo e suas publicidades, onde há o desejo de conectar a cidade e a cultura oaxaqueña a um passado glorioso e à celebração da diversidade, alheio aos problemas sociais que essas populações enfrentam. Após ler um panfleto de uma agência de turismo, não há como não despertar o desejo de um turista estrangeiro ou local em conhecer as maravilhas, enfatiza Ledesma (2006).

As escolas indígenas e as escolas não indígenas estão imersas num contexto local, regional e global e, por isso, não estão alheias e imunes às políticas de produção de subjetividades e identidades. No interior das comunidades, escolas e em outros espaços, travam uma batalha no sentido de reagir, através de suas pedagogias e outros recursos, produzir literaturas decoloniais, por meio da pesquisa e oralidade, registrando com diversos artefatos culturais, como os livros *cartoneros*<sup>8</sup>, materiais audiovisuais e artes, como no México e no Brasil.

Esses professores indígenas vivem e fazem as escolas indígenas autênticas. Negociam muitas maneiras para que o ensino e a aprendizagem atendam aos interesses de suas comunidades. Buscam formas de dialogar com os estudantes. Criam estratégias para que o aprendizado aconteça. Resistem como podem. Provocam fissuras frente à incompreensão dos olhares carregados de colonialidade das instâncias gestoras da educação.

### **1.3 A Etnografia Pós-crítica em Educação**

De início, um aspecto salutar para a realização da pesquisa foi a observação. Para viabilizar as observações, foi importante garantir períodos de convivência com os grupos envolvidos na pesquisa, seja na comunidade, seja nos demais espaços escolares. Esses momentos de observações e convívio tiveram como inspiração metodológica a etnografia pós-moderna nas pesquisas pós-críticas em educação, a exemplo de Klein e Damico (2012), que desenvolveram suas pesquisas junto a comunidades de Canoas, na região metropolitana de Porto Alegre, no acompanhamento de políticas públicas. Para os autores, a justificativa pela

---

<sup>8</sup> Livros artesanais produzidos pelos professores indígenas para subsidiar as aulas como material didático-pedagógico, especialmente para o período de alfabetização.

utilização da etnografia pós-crítica como recurso metodológico não foi porque ela é mais eficiente na coleta de dados, mas pelos pressupostos que a permeiam. Com “a chamada virada pós-moderna na etnografia coloca em relevo um modo de conceber a linguagem e o papel que esta desempenha na instituição dos sentidos que damos as coisas do mundo” (KLEIN; DAMICO 2012, p. 67), de maneira que o texto escrito está borrado de uma multiplicidade de vozes tantas quantas estiverem de alguma forma dialogando com a pesquisa.

Os autores destacam um aspecto que diferencia a etnografia clássica da etnografia pós-crítica, e para eles este aspecto adquire uma centralidade no olhar metodológico, que é a ruptura do outro como tal, previamente estabelecido, mas apenas como representação. Ou seja,

[...] é o próprio conceito de representação que entra em crise, o que por consequência, acaba por liberar o pensar e o criar de sua relação com o real do positivismo lógico, do realismo naturalista, do estruturalismo século XIX-formações discursivas segundo as quais a realidade possui uma ordem anterior, a qual as formas só podem se ajustar (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 66).

Compartilho das experiências de Klein e Damico (2012) quando explicitam que a etnografia pós-moderna, para além da observação participante, abre a possibilidade de utilização de diferentes estratégias metodológicas para a realização do estudo etnográfico. Como exemplo, os autores citam três estratégias metodológicas utilizadas por eles na pesquisa: primeiro, considerar a presença do narrador na história, ou seja, o envolvimento do pesquisador com o grupo pesquisado; segundo, produzir evocação em vez de descrição, a partir das experiências pessoais, emoção, etc.; finalmente, as interrupções feitas por artefatos culturais, como documentos oficiais, manuais, panfletos, fotografias, entre outros.

Nesta perspectiva, acessei alguns artefatos culturais como o projeto político-pedagógico, planejamentos de aulas elaborados pelos professores, fotografias, horários de aula, produções dos estudantes, conversas com membros da comunidade, inclusive com os estudantes, as recordações posteriormente anotadas no caderno de campo e relatórios da participação em reuniões com professores envolvidos na pesquisa, além de observação das aulas e do cotidiano da escola, e das publicações dos professores indígenas nas redes sociais sobre a temática educação.

Ainda sobre a observação participante, menciono que logo nas primeiras visitas à escola de Porto Lindo fui convidada a compor a equipe de formadores da ação Saberes Indígenas na Escola, papel que desempenhei a partir do segundo semestre de 2015. A

participação como membro da equipe durante as formações constituiu momentos de importantes reflexões sobre o processo formativo, como as demandas internas e externas surgidas durante os encontros, bem como a condução e participação dos professores indígenas e não indígenas na formação.

No decorrer do segundo semestre de 2015, foram realizadas três visitas à Escola Municipal Tekoha Guarani para obter informações preliminares da pesquisa e estabelecer relações com a comunidade. Esses momentos aconteceram durante as formações continuadas dos professores indígenas promovidas pela ação Saberes Indígenas na Escola e pelo OBEDUC por meio do projeto intitulado “Formação de professores indígenas guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar”, em que esta tese se insere.

Na primeira visita realizada nos dias 6 e 7 de julho de 2015, acompanhei a coordenação do OBEDUC da UCDB junto da coordenadora da ação Saberes Indígenas na Escola, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O objetivo da visita foi a realização de uma formação continuada de professores sobre “O tema gerador e alfabetização”, coordenado pela professora Veronice Rossato. Participaram dessa ação cerca de 60 professores indígenas que trabalham no ensino fundamental da escola polo e nas extensões, além de quatro professoras não indígenas, sendo que duas representando a Secretaria Municipal de Educação de Japorã.

Durante a estada em Porto Lindo, participei de uma reunião promovida pelos coordenadores do OBEDUC e da ação Saberes Indígenas na Escola, junto aos professores bolsistas formadores, pesquisadores e diretores da escola. Na oportunidade, fui apresentada às lideranças escolares e comunitárias, onde pude mostrar a proposta do projeto de tese a ser desenvolvido, o qual foi acatado pelo conjunto dos participantes.

Em todas as visitas em Porto Lindo, hospedei-me na escola extensão Dr. Nelson de Araújo (missão), na secretaria da escola, em uma sala para atendimento aos pais, onde não há arquivos de documentos escolares. Os documentos estão organizados na sala da coordenação. Por ocupar uma das salas da escola, organizei o tempo para que minha presença não interferisse tanto na rotina escolar. Levantava às 5h, juntava minhas bagagens e as guardava no depósito onde ficam os materiais didáticos. Às 6h começavam a chegar os primeiros alunos pelo transporte escolar. As refeições eram realizadas na escola, onde fui autorizada a cozinhar e socializar a merenda.

A infraestrutura da escola é bem simples. No pequeno banheiro que as professoras utilizam, foi instalado um chuveiro improvisado, acredito que justamente para atender as

eventuais necessidades. Como utilizava esse banheiro, tudo precisava estar limpo para quando os professores chegassem. As refeições eram realizadas na escola, onde fui autorizada a levar mantimentos para cozinhar e compartilhar a merenda.

Esse tempo de hospedagem impunha um ritmo bem diferente no meu cotidiano, mas necessário quando se está disposto conhecer a dinâmica de uma escola. Interessava-me observar o despertar da escola, a chegada das crianças que vinham nos ônibus, outras que vinham sozinhas, outras acompanhadas das famílias, outras com colegas. A chegada dos funcionários preparando o café da manhã, e ajustando os últimos detalhes para o início das aulas. As crianças bem pequenas chegavam acompanhadas de um membro de sua família, pais, mães e irmãos mais velhos que frequentemente ficavam no pátio da escola até o final das aulas. Outros ainda, ficavam um tempo dentro das salas de aulas acompanhado os pequenos que estranhavam o ambiente, enfim me interessava às relações interpessoais da vida escolar.

O tempo passava voando, quando me dava conta já eram 17h e as crianças estavam voltando para suas casas, formando filas para entrar no ônibus ou caminhando nas estradas. Ficava no pátio até o silêncio tomar conta do espaço, e apenas alguns movimentos de moradores vizinhos a balbuciar, e os cachorros latirem para algum carro que passava na estrada. Era chegada a hora de arrumar o quarto, descansar um pouco, e depois fazer algumas anotações sobre o dia no caderno de campo.

Essas breves incursões ao campo possibilitaram as primeiras observações do espaço escolar e seu entorno, embora as visitas ocorressem em dias atípicos na escola durante a realização da formação continuada de professores, momento em que os estudantes são dispensados. As descrições a seguir indicam pistas de um cenário que começara a ser esboçado. O prédio da escola Tekoha Guarani-Polo foi construído num planalto, de onde é possível avistar outras regiões da aldeia. A estrada localizada em frente à escola recebe o fluxo de passageiros que buscam as cidades de Eldorado, Iguatemi, Japorã e o distrito de Jacaré, bem como as terras tradicionais do tekoha Ivy Katu<sup>9</sup>.

Ao lado da escola há também um centro de saúde. Muitas famílias escolheram as proximidades da escola e do posto para construir suas moradias. Nota-se a ocupação do espaço com o feitiço de pequenas roças, criação de animais domésticos, plantio e a

---

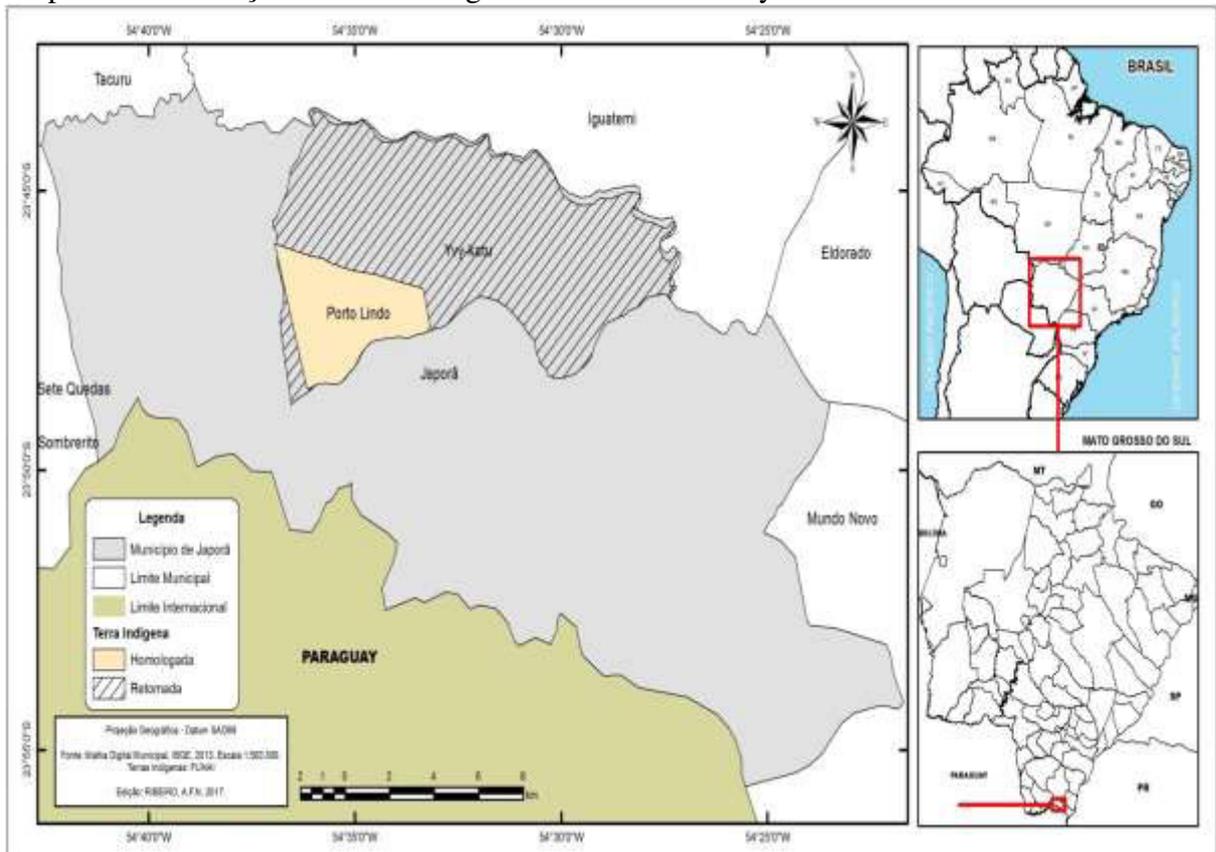
<sup>9</sup> Colman (2007) define *Ivy Katu* como uma área de retomada das terras tradicionais protagonizadas pelos guarani kaiowá em 2003, pertencente ao município de Japorã-MS. *Ivy Katu* é parte de um processo de retomada desencadeado a partir dos anos 1980 devido à situação de confinamento em que estavam submetidos. O confinamento foi um conceito utilizado por Brand (1997) para retratar o processo de aldeamento dos guarani e kaiowá nas primeiras décadas do século XX, conduzido pelo Estado brasileiro para que o espaço antes destinado às aldeias tradicionais fossem transformadas em fazendas para criação do gado, provocando desmatamentos nas terras tradicionais dos guarani e kaiowá.

recomposição das matas. Observa-se que, embora o prédio da escola tenha um muro de alvenaria, este não possui portões, o que sugere o trânsito livre dos moradores especialmente das crianças, que circulam pela escola para brincar ou observar e interagir com os participantes da formação.

De acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população total do município é de 7.731, sendo 3.822 indígenas, o que corresponde ao total de 49,4%. Segundo o professor Joaquim Adiala, coordenador técnico da Secretaria Municipal de Educação (SEMEJ) de Japorã, em 2014 aproximadamente 1.064 famílias guarani viviam em Porto Lindo e Yvy Katu, sendo que 5% deste total é guarani kaiowá. Dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) em 2017 informam que a população de Porto Lindo é de 4.458 habitantes, num total de 892 famílias, e Yvy Katu 579 habitantes, no total de 116 famílias. Como não tem escola em Yvy Katu, as crianças estudam na Escola Tekoha Guarani e suas extensões.

Em 2015, a Escola Municipal Tekoha Guarani polo e extensões atendeu cerca de 1.116 estudantes matriculados, desde a educação infantil até o ensino fundamental, conforme informações de Joaquim Adiala. Abaixo está o mapa de localização da aldeia Porto Lindo, o município de Japorã, com destaque para a Terra Indígena Yvy Katu.

Mapa 1 – Localização da Terra Indígena Porto Lindo e Yvy Katu



Fonte: Malha Digital Municipal (IBGE, 2013), modificado por RIBEIRO, A. F. N. (2017).

Em relação ao contato com os professores, preocupava-me não causar situações embaraçosas que pudessem dificultar os próximos passos da pesquisa. Optei por ouvir e ficar atenta às considerações e questões surgidas. Interessava-me conhecê-los, saber seus nomes, as turmas, a escola ou extensão em que trabalham, sobre o que falavam, até mesmo o silêncio e os burburinhos enquanto o tereré circulava e a formação acontecia.

Durante as atividades, tive a companhia de alguns professores que se aproximavam e, gentilmente, explicavam/traduziam as intervenções feitas em guarani. Senti nesses gestos a acolhida que desejava, pois o cuidado e a atenção a mim dispensados demonstraram o apoio e parceria necessária para a realização da pesquisa.

Diante do reconhecimento da importância da parceria entre os sujeitos da pesquisa, especialmente num projeto que tem como centro a tradução de conhecimentos, é fundamental a busca por possibilidades metodológicas que valide as informações a partir das problematizações e diálogos entre os sujeitos. Como o número total de professores na escola é grande, cerca de 100 professores, o que dificultaria a observação e diálogo com todos,

decidimos formar um grupo de discussão<sup>10</sup> como um dos recursos metodológicos visando proporcionar momentos de encontro entre os professores e a pesquisadora, para reflexão de temas, socialização das percepções sobre o desenvolvimento das aulas e estratégias utilizadas por eles diante de alguns acontecimentos, além de outras questões que emergiam durante os encontros. A conformação do grupo de discussão é apresentada neste capítulo.

Para exemplificar tal situação, narro um episódio vivenciado em agosto de 2015, numa escola guarani por ocasião de um curso de formação continuada. Num determinado momento, a professora indígena Margarida<sup>11</sup> fez uma intervenção afirmando que nem sempre era possível avançar nos conteúdos, pois os alunos de sua turma estavam com dificuldade de concentração, pelo medo que estavam sentindo. Interrogada pela mediadora sobre o que havia ocorrido, explicou que aconteceram duas mortes recentes na comunidade, uma do zelador da escola e outra de um aluno que havia cometido suicídio. As crianças, segundo a professora, estavam com medo, pois acreditavam que esses espíritos rondavam a escola.

Diante da exposição, os demais professores que estavam presentes na formação concordaram com a professora sobre o medo entre as crianças, e ponderaram sobre o receio que eles também tinham dos espíritos. Então, a professora mediadora perguntou sobre como a professora resolveu a situação. Margarida disse que conversou com os alunos para acalmá-los, mas sabia que não havia surtido efeito. A mediadora questionou o grupo sobre como essa situação poderia ser resolvida. Algumas sugestões surgiram, como consultar o rezador para que fosse até a escola fazer um ritual buscando afastar o espírito e cessar o medo. Outros sugeriram que trouxesse o pastor, já que algumas famílias são evangélicas. Ao final, decidiram conversar com o rezador para aconselhamento na condução da questão.

Esse exemplo demonstra a importância de momentos de interação dos professores na troca de socialização de situações cotidianas, como a reflexão de situações-problema vivenciados no fazer pedagógico. Neste caso, a escola deveria estar aberta aos valores e às religiosidades indígena e cristã que coexistem na comunidade. A situação em tela, como sugere Bhabha (2003), indica pistas de como a escola indígena se constitui como espaço de interstícios que interpelam e produzem hibridações e práticas políticas “inovadoras”, ou práticas às vezes incompreendidas.

---

<sup>10</sup> Weller (2006, p. 246) “analisa o grupo de discussão como método de pesquisa que privilegia as interações e uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado”. No texto referenciado, a autora estabelece os critérios e técnicas para a formação dos grupos, bem como as adequações feitas pela autora na pesquisa desenvolvida entre jovens negros de São Paulo e jovens de origem turca em Berlim.

<sup>11</sup> Margarida, pseudônimo utilizada para garantir o anonimato da professora e da escola.

A participação dos professores no grupo de discussão torna-os protagonistas no processo de produção de um conhecimento que é experienciado na prática pedagógica como também em outras práticas culturais, sociais e políticas que vivenciam. Neste aspecto, a escolha por desenvolver a pesquisa com mais de um professor contribuiu para criar um ambiente favorável ao diálogo e ao desenvolvimento de dinâmicas que aprofundem a reflexão do fazer pedagógico.

A importância atribuída aos sujeitos da pesquisa no processo de produção das informações motivou-me a buscar pesquisadores que reconhecessem e validassem os sujeitos da pesquisa como coautores de todo o processo da pesquisa. Encontrei, nas produções do grupo de pesquisadores em educação sobre a temática cotidiano escolar, o diálogo e a orientação teórico-metodológica com base no “pesquisar com”, que subverte a lógica pesquisador/pesquisado, sujeito/objeto. Entre esses pesquisadores, destaco: Oliveira, Alves (2001), Ferraço (2007), Oliveira (2007), que têm como área de estudo as pesquisas no/do cotidiano escolar.

Esses pesquisadores trazem os sujeitos da pesquisa como forma de ampliar o diálogo com outros autores que são referências em diversos campos do conhecimento. Neste caso, não se trata de utilizar as falas e considerações apenas para exemplificar os nossos discursos, como fazemos comumente com os autores que citamos, mas ampliando o sentido dessas falas como legítimas, pois esses sujeitos/autores vivem, inventam, usam e praticam esse cotidiano.

Uma das coisas que temos aprendido e tentado garantir em nossos estudos “com” os cotidianos escolares é assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos autores autoras, reconhecidos em seus discursos, do mesmo modo como assumimos Najmanovich, Alves, Garcia, Certeau, Giard, Santos, Ginzburg, Oliveira, Esteban, Lefebvre... ou seja, os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos das autoras autores que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes (FERRAÇO 2003 apud FERRAÇO, 2007, p. 78).

Ao narrar as experiências de pesquisas, Ferraço (2007) pondera que o interesse pelo cotidiano escolar partiu do desejo de abordar os aspectos da formação continuada que burlavam o planejamento sistemático e que aconteciam em outros espaços/tempos que não eram previstos. Se constatarmos que uma determinada escola ou rede escolar não tem um programa oficial de formação continuada, não dá para afirmar simplesmente que essa escola

ou rede não possui formação continuada. A questão é fazer outros questionamentos que podem provocar a dinâmica escolar, para que se possam suscitar novas informações ou processos de conhecimentos.

A mesma situação ocorre em relação ao currículo. Pesquisadores ampliaram o conceito de currículo entendendo o “*currículo praticado* [...], ou *currículos em redes* [...], ou *currículo realizado* [...] ou ainda, *currículo real* [...]”(FERRAÇO, 2007, p. 3). Os autores citados por Ferração (2007) problematizam a existência de currículo oficial expresso nos documentos, nas orientações administrativas e pedagógicas e no currículo praticado, que é resultado das experiências pedagógicas entre professor, aluno e outras interações.

Em nossas análises, currículo não se reduz à declaração de áreas, conteúdos e metodologias, mas, como diz Sacristán [...], pressupõe *a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados*. Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas (FERRAÇO, 2007, p. 3).

Embora as pesquisas do/no cotidiano escolar do grupo de pesquisadores citados não envolvam as escolas indígenas, acredito ser possível uma aproximação metodológica ao pensarmos o currículo praticado nessas escolas como espaços importantes para compreender as ambivalências na produção de conhecimentos traduzidos ou hibridizados no contexto das relações de poder em que a escola se insere.

O currículo escolar oficial – seja o projeto pedagógico, sejam os regimentos, os planos de aulas, os diários escolares, as aulas em sala, e as diretrizes pedagógicas – não corresponde necessariamente às experiências dos processos, das relações entre ensinar e aprender no espaço escolar, entendido aqui o espaço escolar além dos limites físicos da escola, envolvendo também as relações de aprendizagens junto à família, à comunidade e mesmo entre as crianças.

O professor guarani kaiowá Lídio Cavanha Ramires, durante as aulas da disciplina Seminário de Orientação Coletiva, no PPG Mestrado Educação em 2014, ponderou que observara que as crianças aprendem com os irmãos mais velhos, que muitas vezes a criança chega à aula sabendo um determinado conteúdo, que fora ensinado por seu irmão na série, ou ano anterior, pois as crianças conversam sobre o que foi ensinado pelos professores, nas caminhadas que fazem entre a casa e a escola. Falam sobre conteúdo de um filme, algo que observaram ou fora ensinado por um membro da família.

As considerações tecidas pelo professor Lídio Cavanha Ramires nos interpelam no sentido de questionar se os currículos das escolas indígenas são elaborados tendo em vista outros espaços e agentes formadores, bem como as redes de relações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Consequentemente, deve-se entender o conhecimento hibridizado produzido na escola como um constituinte dessas relações.

Para a viabilização da produção de informações sobre essas questões, foi necessário realizar observações dos espaços escolares e das aulas dos professores que compunham o grupo de discussão para, a partir das reuniões do grupo, problematizar as práticas pedagógicas produzidas aí.

Para o acompanhamento das aulas, foram realizadas quatro visitas, com duração de uma semana cada, no primeiro semestre de 2016, na Escola Tekoha Guarani e na extensão Dr. Nelson de Araújo, sendo que uma delas foi para acompanhar as atividades da Semana do Índio realizadas pelas escolas e comunidade. Ao final de cada semana de observação, realizamos uma reunião do grupo de discussão. A principal língua falada durante as reuniões era a portuguesa, especialmente por eu não ser falante da Língua Guarani. No entanto, os professores falavam guarani entre si quando tratava de um assunto específico, quando queriam recordar algo, em seguida um deles faziam a tradução para Língua Portuguesa, embora essas situações fossem raras durante o grupo de discussão.

Quanto à formação do grupo de discussão, ele intensificou o diálogo e as reflexões sobre as traduções no processo de ensino e aprendizagem, assim como a percepção dos professores sobre as aprendizagens, traduções e negociações. Os professores foram estimulados a levar para as reuniões do grupo os planos produzidos, as anotações, relatos orais, vídeos, produções diversas dos estudantes, que poderiam contribuir nos encontros. No entanto, os professores usaram apenas relatos orais para fazerem suas intervenções. Explicaram que não havia como usar celular porque as configurações do aparelho não comportavam gravar, ou não dispunha de câmera fotográfica.

O critério de escolha dos professores para a composição do grupo de discussão levou em consideração a participação de professores regentes, falantes na língua guarani que trabalham com alfabetização bilíngue e atuantes numa única série, neste caso, o quarto ano, o que permitiria a socialização das aulas, e as “saídas” encontradas ou não para as situações

vivenciadas. Esse recorte impossibilitou a participação da única professora não indígena<sup>12</sup>, não falante da língua guarani, regente de uma turma do quarto ano.

As reuniões tiveram cerca de 1h30min, e eram negociadas com os professores, pois eles tinham uma agenda intensa de trabalho, no atendimento às suas famílias e também atividades de lazer como o tradicional jogo de futebol. Durante as reuniões os professores tiveram boa participação, intervindo, provocando temas que gostariam de conversar.

No início das reuniões eu sempre retomava os objetivos do grupo, recordando que conversaríamos sobre as aulas da semana, ou outros acontecimentos no cotidiano da escola que gostariam de conversar e também sobre algumas surgidas a partir das observações. Em seguida, um professor expunha as questões importantes a ele, e imediatamente os demais envolviam no assunto emitindo opiniões. Quando necessário eu intervinha para questionar sobre um tema específico.

Em 2016, a direção da Escola Tekoha Guarani Polo organizou as turmas e os anos divididos nas extensões, dependendo da demanda de cada região e do sistema de transporte interno. Em todas as extensões, há turmas do 1º ao 3ºano, e apenas a escola polo e a extensão José de Alencar contam com turmas de 4º ano, num total de cinco turmas, o que definiu a escolha e a formação do grupo de discussão. O professor Saulo Nunes trabalhou com duas turmas, uma no período matutino e outra no período vespertino na extensão José de Alencar, enquanto os professores Magno Adiala e Aroldo Souza trabalharam com uma turma cada, na Escola Tekoha Guarani Polo. Assim, o grupo de discussão contou com a participação dos três professores indígenas dos quartos anos. As turmas dos 5º anos ficaram concentradas na escola extensão Chamoê Poi “Joaquim Martins”, na sede da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A ação Saberes Indígenas na Escola apresentou-se como um espaço propício para a observação e o diálogo com a maioria dos professores e professoras da Escola Indígena Municipal Tekoha Guarani. Isso porque reúne os professores envolvidos em pesquisas que integram os programas de formação de professores coordenados pelas instituições de ensino superior junto às escolas indígenas nas quais são bolsistas. Houve o acompanhamento e observações das formações presenciais da ação Saberes Indígenas na Escola, no período compreendido entre julho de 2015 e março de 2016, num total de quatro encontros.

Os principais programas e projetos em desenvolvimento junto à escola: a Ação Saberes Indígenas na Escola sob coordenação da UEMS, o Observatório da Educação

---

<sup>12</sup> A presença referida da professora, no entanto, pode ser percebida nos momentos de formação coletiva, nos grupos de trabalho e nas dinâmicas durante as formações da ação Saberes Indígenas na Escola. Percepções sobre a interação entre professores indígenas e professores não indígenas são abordadas no terceiro capítulo.

desenvolvido pela UCDB, e o Programa Institucional de Iniciação a Docência-PIBID-Diversidade através dos cursos de ensino superior em que os professores indígenas estão matriculados, como UFGD e UEMS. Como esses programas recebem financiamento, os professores não acumulam bolsas, no entanto, participam direta ou indiretamente das formações e das ações desenvolvidas pelos programas.

Um outro instrumento que nos interpelou foi a comunicação por meio das redes sociais, aqui em destaque o Facebook. Os professores têm suas páginas, assim como a escola tem sua *fanpage*. Nela, os professores publicam e compartilham situações e temas de interesses individuais e coletivos. Ao observar algumas publicações da página virtual da escola e de alguns professores, senti-me instigada a acompanhar as publicações e as reações de suas redes.

Em Montardo e Passerino (2006), encontrei a parceria necessária para a bricolagem e aproximação metodológica entre a etnografia pós-crítica em educação e a utilização da netnografia como recurso metodológico etnográfico produzido com o advento dos ciberespaços<sup>13</sup>. Os espaços virtuais são espaços de comunicação mediados por computador, conseqüentemente são espaços de cultura. Do ponto de vista dos conteúdos dos textos postados, eles podem ser analisados a partir das perspectivas de explicitação dos próprios dilemas e reajustes no processo.

As autoras explicam a etnografia, especialmente a partir de Malinowski que em 1922 pela primeira vez produziu um conjunto organizado e sistemático de descrições que permitiram orientar a análise e interpretação dos dados, tornando-a uma metodologia de pesquisa integral. “Segundo Goetz e Lecompte (1988) uma etnografia é uma reconstrução analítica de cenários e grupos culturais que traz as crenças, práticas, artefatos e conhecimentos compartilhados pela cultura que está sendo estudada” (MONTARDO; PASSERINO, 2006, p.04)

Com o surgimento do ciberespaço, abre-se a possibilidade de articulação de metodologias de pesquisa que permitissem observar os fenômenos presentes no mesmo, como perspectiva de metodologia qualitativa para estudos em espaços virtuais. (MONTARDO; PASSERINO, 2006).

Ao analisar as informações obtidas através da netnografia, há que se ter em consideração que existe uma grande diferença entre a vida *online* e a vida *off-line*, daí a

---

<sup>13</sup> Montardo e Passerino (2006) refletem sobre a pertinência de pesquisar, partir de uma análise das articulações e dos distanciamentos entre a etnografia e a netnografia ao estabelecerem possibilidades e limitações para o estudo dos *blogs*. O texto em destaque refere-se ao estudo dos *blogs* através da netnografia.

importância de articular as informações resultantes das observações tanto *online* quanto *off-line*. Pondera Sales (2012, p. 121) neste sentido:

Se, por um lado, o que é produzido no ciberespaço contém elementos do que é vivido *off-line*, por outro, a cibercultura é composta de elementos muito diversos da vida on-line, dela se distinguindo radicalmente. Isso exige que a construção da pesquisa considere seriamente esses aspectos e cruze e articule, estabeleça tanto pontos de conexão, quanto os de disjunção entre a cibercultura e a cultura *off-line*.

Busquei observar as redes sociais da escola e de alguns professores como um espaço de interstício entre culturas, e como política cultural, pois as escolhas das postagens podem apresentar situações de ambivalências vivenciadas por seus interlocutores, ao mesmo tempo em que expõem, de forma direta, desejos, caminhos e negociações que indicam suas escolhas políticas no fazer da escola, um espaço de tradução.

#### **1.4 Pausa para um Sanduíche?**

No segundo semestre de 2016, surge a possibilidade de realizar um estágio sanduíche em uma universidade do exterior. Ao acessar o edital, de pronto escrevi um plano de trabalho e me candidatei a uma vaga na Universidad Autónoma Metropolitana, Unidade Iztapala, na Cidade do México. O plano contou com o tema “Educação, interculturalidade e conhecimentos indígenas no México contemporâneo”. Os seus objetivos foram observar como as escolas indígenas, através das práticas pedagógicas, traduzem conhecimentos indígenas e não indígenas, e compor um panorama entre as políticas contemporâneas educacionais no México e no Brasil, com ênfase nos conceitos de interculturalidade, tradução e conhecimentos indígenas. Além disso, buscou fortalecer as parcerias interinstitucionais entre a UCDB-PPGE e a Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), no tocante às pesquisas na área educacional indígena e de interculturalidade, bem como projetos de parcerias entre comunidades e instituições, além de intercambiar informações de pesquisas desenvolvidas pelas instituições.

A escolha desta universidade mexicana deveu-se à diversidade de etnias indígenas, aos processos que os povos indígenas e o Estado mexicano têm empreendido na implementação das políticas em educação escolar indígena. Conhecer um pouco dessa realidade possibilitaria momentos não de comparação, pois seria uma ousadia, tendo em vista a brevidade do tempo disponível para o estudo, mas de possíveis interpelações entre

contextos, práticas, diálogos que, de alguma forma, conectassem as experiências da Escola Tekoha Guarani, de Porto Lindo, e as escolas indígenas mexicanas.

Outra motivação para esta escolha foi a parceria já existente entre a UCDB, por meio do PPG em Educação, com o professor Dr. Héctor Muñoz Cruz, da UAM, desde o início dos anos 2000. Héctor desenvolveu um trabalho na UPN, Unidade 201<sup>14</sup>, Oaxaca, onde atuou como professor convidado no curso de formação para professores indígenas do ensino básico, nível de pós-graduação.

A partir dessa experiência, com a mediação da professora Dra. Patrícia Mena Ledesma, que atua tanto na área da licenciatura, como parte da equipe de formação, quanto na área do PPG Mestrado em Sócio Linguística de la Educación Básica e Bilingüe da UPN (unidade 201), pude conhecer o programa de formação de professores, acessar as monografias e dissertações e teses do programa, de forma que Dra. Patrícia foi minha interlocutora na referida universidade.

A opção em desenvolver a pesquisa de campo no estado de Oaxaca deveu-se ao reconhecimento da diversidade étnica e cultural existente aí, que compõe um mosaico cultural com diversos grupos étnicos, entre eles: o Zapoteco, o Mazateco, o Cuicateca, o Chinanteco, o Mixe, o Mixteco, o Amuzga, o Trique, o Chatina, o Chontal, o Nahuatl, com catorze variações linguísticas (ALVAREZ, 1994). Destaco também a cultura sindical em que estão envolvidos os professores indígenas, sendo considerado pelos professores um lugar de resistência às políticas e reformas educacionais conduzidas pelo governo federal, o que pode ser constatado através de discursos em manifestações realizadas pelo sindicato dos professores, coordenadas pela seção 22 da Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Depois da primeira reunião de orientação logo após a chegada ao México, deparei-me com um cenário a ser construído, pois informações preliminares que possuía não davam conta de um contexto histórico plural tão intenso em orientações políticas que tiveram desdobramentos educacionais nas últimas décadas. Para tanto, tive um apoio fundamental do Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) por meio do Dr. Luís Arturo Fuentes Gómez, subdiretor de Capacitación em Lenguas Indígenas, que me recebeu, orientou e disponibilizou uma gama de documentação referente à legislação sobre educação indígena no México, especialmente sobre as reformas educativas do governo federal a partir dos anos 2000.

---

<sup>14</sup> Cada unidade ou campus desta instituição é identificado por um número.

No México, a educação escolar indígena faz parte do sistema nacional de educação, onde existe a Secretaría de Educación Pública (SEP) como responsável pela elaboração das políticas educacionais. A educação escolar indígena é um ramo na estrutura da SEP, integrada à Subsecretaría de Educación Básica, em que há uma Dirección General de Educación Indígena (DGEI). No sítio eletrônico da SEP, há um histórico da DGEI datando sua origem em 1978 a fim de reconhecer a pluralidade étnica, cultural e linguística do país, sob a premissa de reivindicar as línguas indígenas como nacionais. A DGEI tem como objetivo

Encabezar la política educativa nacional en materia de educación básica para la niñez indígena, migrante, en contextos de diversidad lingüística, social y cultural y en riesgo de exclusión, mediante la capacidad de normar, compensar y evaluar todos los componentes de la misma, considerando óptimas condiciones de operación, un currículo con pertinencia y relevancia, una planta docente especializada y los materiales educativos que consideran los conocimientos y las formas de enseñanza locales<sup>15</sup>.

Em Oaxaca, o órgão responsável pela educação é o Instituto Estatal de Educación Publica (IEEPO), em que existe a pasta da Educação Escolar Indígena, subordinada à Subdirección General de Servicios Educativos, que tem como espaços executivos as chamadas Unidades Educativas. São elas: a Unidad de Educación Preescolar, a Unidad de Educación Primária, a Unidad de Educación Normal, e a Unidad de Educación Indígena<sup>16</sup>. Segundo o professor Dr. Pedro Hernández López, titular da pasta, a Unidad de Educación Indígena é responsável pela elaboração de políticas na área de educação indígena, tanto nas questões técnicas, organizativas e normativas como nas questões pedagógicas, passando pelo ensino, formação de professores, produção de material didático, entre outras. A unidade é responsável por cerca de 10 mil professores indígenas da educação básica no estado de Oaxaca, com 3.500 escolas, atendendo cerca de 200 mil estudantes.

O sistema de ensino da educação escolar indígena no México está organizado da seguinte forma: a Educación Básica, que compreende o nível educativo pré-escolar, que atende crianças de 3 a 5 anos; a Escuela Primária, que compreende 6 anos, ou do 1º ao 6º Grau; a Escuela Secundária, que compreende 3 anos; a Educación Media Superior (bachillerato general, profissional ou tecnológico), que corresponde ao ensino médio

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://basica.sep.gob.mx/site/direccion/6>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.ieepo.oaxaca.gob.mx/subdireccion-servicios-educativos/>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

brasileiro, seguido do ensino superior. O único nível educativo com garantia de ensino bilíngue é na educação primária, ou seja, nos seis anos iniciais.

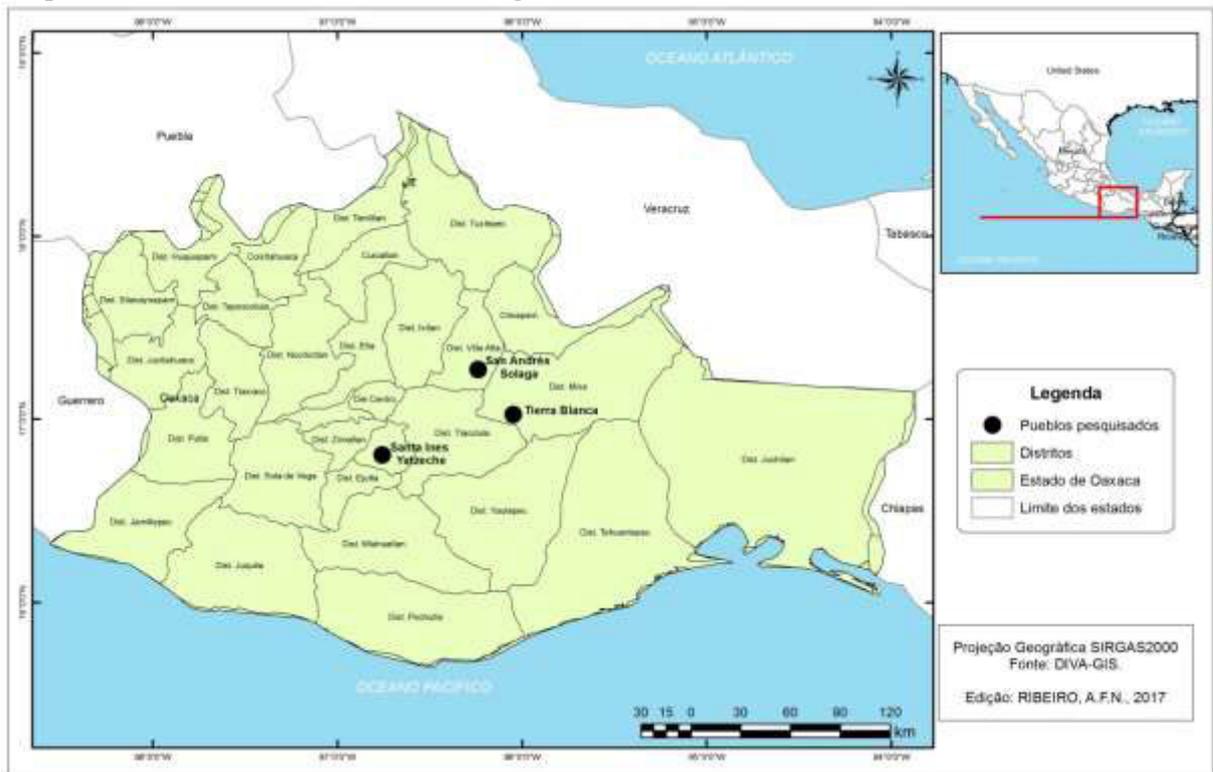
O ano letivo, diferentemente do Brasil, começa em agosto e se encerra em julho do ano seguinte. Assim, cheguei em meados de abril, compreendendo os três últimos meses de aula do ciclo 2016-2017.

Neste período, tive a oportunidade de conhecer três escolas primárias pertencentes a comunidades étnicas distintas, através dos egressos da graduação e pós-graduação da formação de professores da UPN (unidade 201), onde realizaram mestrado no PPG em *Sócio Lingüística de la Educación Básica e Bilíngue*. Esses professores foram convidados pelo professor Héctor Muñoz para uma reunião na UPN (unidade 071), à qual me apresentou e pediu a colaboração dos demais para a realização da pesquisa por meio da mediação entre as autoridades locais, escola, comunidade e a pesquisadora.

Os professores aceitaram prontamente a contribuir com a pesquisa, dispondo-se a me acompanhar durante o período das visitas nos *pueblos* onde moram ou trabalham. A dedicação dos professores foi fundamental para minha aproximação com a comunidade e escola, tal como a elaboração de roteiros para as viagens e a logística durante a permanência em campo.

Meus grandes parceiros foram a professora Ms. Glória Martinez Vargas (da etnia Zapoteca, região de Sierra Norte, *pueblo* de San Andrés Solaga), a professora Ms. Norma Hernandez Gomes (da etnia Mixe, da região Sierra Norte Mixe no *pueblo* de Tierra Blanca); e o professor Ms. Félix Martines (da etnia Zapoteco, falante de uma variante da língua Zapoteco de Thacolula). O professor reside em Oaxaca e trabalha na escola Municipal Ignacio Zaragoza, no *pueblo* de Santa Inês Yatzeche, região do Valles Centrales de Oaxaca, na planície Oaxquenã. No mapa abaixo, podemos observar a localização de Oaxaca, os *pueblos* visitados e suas respectivas regiões.

Mapa 2 – Localização dos *Pueblos* Indígenas Visitados em Oaxaca-MX



Fonte: DIVA-GIS, editado por RIBEIRO, A. F.N, 2017.

A dinâmica para visitas nos *pueblos* e nas escolas seguiu um mesmo roteiro. Sempre acompanhada de uma professora ou um professor da etnia, ao chegar às comunidades nos dirigíamos à sede política administrativa (prefeitura ou agência municipal) para uma apresentação pessoal e entrega da carta institucional, solicitando autorização para a realização da pesquisa.

Os professores atuavam, num primeiro momento, como mediadores e tradutores, pois falavam brevemente sobre minha presença em suas línguas com as autoridades, e posteriormente me passavam a palavra para que me apresentasse em espanhol. Fomos muito bem recebidos nos três *pueblos*, pois logo começavam a perguntar sobre o Brasil, o clima, alimentação, sobre os povos indígenas, a educação escolar indígena, os problemas e contextos enfrentados por estas comunidades aqui e no México. Com alegria, aceitaram a visita e a investigação. Demonstraram interesse pelo resultado da pesquisa, e sempre eu afirmava que mandaria uma cópia da tese por meio dos professores da comunidade. Demonstraram também preocupação com a alimentação e hospedagem durante a estada, e estavam satisfeitos porque eu ficaria na casa das famílias dos professores.

Nos dois primeiros *pueblos*, chegamos aos finais de semana e, ainda assim, as autoridades estavam despachando junto a moradores, e em seguida éramos atendidas.

Explicaram-nos que trabalham todos os dias e, por ser um trabalho colaborativo, precisam combinar dois trabalhos: o comunitário e o profissional. Nas imagens abaixo, o registro fotográfico de reuniões com autoridades locais de dois *pueblos*, San Andrés Solaga e Tierra Blanca.

Imagem 5 – Autoridades Locais



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Posteriormente nos dirigíamos ao comitê local de educação, que é composto por representantes eleitos em uma assembleia geral do *pueblo*. Como o comitê está presente na escola durante as aulas, era imprescindível que soubessem os motivos da visita em sua comunidade e nos apoiasse. Finalmente, nos dirigíamos aos diretores das escolas onde entregávamos uma cópia da carta institucional e fazíamos as apresentações dos motivos da visita. Os diretores e professores, sempre muito atenciosos, também demonstravam interesse pela pesquisa, questionando os objetivos e sugeriam que os professores iriam me questionar sobre a contrapartida oferecida à escola e aos docentes. Queriam saber se estava disposta a compartilhar as experiências do Brasil. Ao final, marcou-se uma reunião com todos os professores da escola para que eu fizesse uma exposição do projeto de pesquisa.

Essas reuniões foram muito importantes, pois delas dependiam na prática o envolvimento dos professores no estudo. Os professores, a princípio, demonstraram um certo receio, pois a chegada de uma pesquisadora em seu local de trabalho poderia ser sinônimo de

avaliação externa, uma ação negativa para eles, pois argumentaram que o governo mexicano está tentando aprovar uma reforma educativa que, em seu bojo, traz um sistema de avaliação geral para os professores indígenas, que em nada diferencia dos exames para as *escuelas general*<sup>17</sup>, ou seja, querem avaliar os professores e a educação bilíngue da mesma forma que avaliam as escolas gerais. Segundo os professores, se eles não forem bem avaliados, serão punidos, arcando com os custos para a sua própria formação. Eles não concordam e, então, resistem como podem. Pelo contexto, era importante saber se eu não era uma pessoa “infiltrada” do governo e se a pesquisa poderia se voltar contra eles.

Outro assunto destacado na reunião com os professores foi sobre a contrapartida, ou *guelaguetza*<sup>18</sup>. Em acordo com eles, que esses momentos de intercâmbio só fazem sentido se houver trocas interculturais, e dispondo-me a socializar os conhecimentos da educação escolar indígena no Brasil através das minhas experiências, combinamos momentos para a troca de experiências e outros temas que pudessem surgir.

Faço estas considerações pelo caráter metodológico e político nas pesquisas. Se, por um lado, a pesquisadora tem envolvimento com a temática, com os sujeitos participantes das pesquisas, esta relação é construída em um tempo longo. Não há como forçar uma aproximação com os sujeitos com os quais se deseja dialogar. Embora até a chegada à comunidade foram construídos contatos com pessoas com forte vínculo com aquele *pueblos*, como membros dos grupos, professores acadêmicos e investigadores, isso não garantiria êxito no desenvolvimento da pesquisa. Isso porque, como pressupõe a etnografia pós-crítica em educação, às relações entre pesquisadores e os sujeitos envolvidos nas pesquisas estão permeadas pelas relações de poder, pelas subjetividades e expectativas de ambos. É o que consideram Klein e Damico (2012, p. 68) quando escrevem que:

Autorrefletir sobre o relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado, dando ênfase aos nossos sentimentos, incômodos e prazeres ao longo da investigação. Aí estão incluídos os questionamentos e as dúvidas sobre a escolha e o lócus da pesquisa, os métodos de investigação, as estratégias textuais e as reivindicações de autoridade.

<sup>17</sup> As escolas no México estão divididas em *escuelas generales* com uma proposta de ensino geral, as escolas indígenas bilíngues e as escolas indígenas bilíngues referenciadas em ensino de uma língua estrangeira.

<sup>18</sup> O professor zapoteco Marcos Henrique V. Sorriano ser um costume tradicional entre os povos indígenas: para compartilharmos algo, todos têm que contribuir de alguma forma. É também um momento de festa onde todos apresentam suas oferendas. Ou, segundo *site* Wikipedia, “*A guelaguetza*” (do zapoteco *guendalizaa*, “cooperar”) é uma celebração realizada na cidade de Oaxaca, Oax, México. Em sua compreensão mais ampla, a *guelaguetza* não representa apenas cooperar, mas toda uma atitude de qualidade que uma pessoa nasce, o amor ao próximo, uma atitude de compartilhar a natureza e a vida.

Segura de que os percursos e caminhos investigativos são incertos e que, diante de situações-problemas teremos que buscar “alternativas” através de diálogos, em campos até mesmo (anti) disciplinares, luto contra o desejo do controle marcadamente moderno que insiste em fazer ampliar a ambivalência e as contradições do sujeito pós-colonial, “impuro”. Ou, nas palavras de Veiga-Neto (2007, p. 35):

Em primeiro lugar, está a questão da impessoalidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo. Isso não significa falta de rigor mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, muitas vezes, queremos modificar.

Corroborando com o clima de insegurança nas pesquisas etnográficas, até mesmo naquelas de cunho bibliográfico, como o tempo disponível para a realização do doutorado sanduíche e, conseqüentemente, para as visitas ao campo, a extensa bibliografia a ser acessada, o fato de ser estrangeira e as diferenças linguística e cultural. Também corroboram a altitude, as alterações climáticas que vivenciei decorrentes do furacão Beatriz no Pacífico, que refletiram com intensas chuvas e baixas temperaturas, dificultando o acesso às casas das famílias e demais espaços comunitários. Igualmente digo dos conflitos políticos e agrários envolvendo os *pueblos*, gerando um clima de instabilidade social, como descrevo de forma específica ao longo do texto.

A decisão de visitar as escolas dos *pueblos* de San Andrés Solaga, Tierra Blanca e Santa Ines Yatzeche surge nas reuniões com o orientador externo que sugeriu conhecer escolas em regiões de contextos sociolinguísticos diferentes. A partir da leitura das dissertações produzidas sobre essas regiões, somado ao campo, seria possível construir um quadro comparativo da situação das escolas indígenas em Oaxaca.

A metodologia para as observações nas escolas primárias indígenas e as conversas com a comunidade escolar orientaram-se por três fatores para uma possível relação ou comparação: a) o contexto institucional ou os documentos normativos e de orientação política, pedagógica e administrativa; b) os processos escolares ou como as escolas estão conduzindo as práticas escolares; c) as crenças ou ideologias, isto é, o que a comunidade pensa sobre educação, a escola bilíngue, língua, identidade.

Aliado a esta orientação, somava-se a necessidade de leitura das dissertações, artigos, livros, legislação e outras publicações sobre as políticas educacionais no México e em Oaxaca para compor o contexto complexo e dinâmico da educação escolar indígena mexicano. Destaco as dissertações de professores indígenas no PPG da UPN (unidade 201),

em Oaxaca: “*Usos e Costumes de la lengua Ayuujk em la Sierra Alta de Oaxaca*” (de Norma Hernandez Gomez, 2015); “*Usos y funciones de la lengua Zapoteca en San Andrés Solaga y comunidades Aledañas*” (de Glória Martinez Vargas, 2016); “*Las preguntas del docente indígena en el contexto de las tareas académicas en una aula de educación primaria indígena*” (de Félix Martínez Martínez, 2015).

A primeira escola a ser visitada foi a Escola Primária Bilíngue Indígena Guillermo Pietro, do *pueblo* San Andrés Solaga, da etnia Zapoteco, entre os dias 12 e 19 de maio de 2017. A instituição participa de um programa de escola em tempo integral, com aulas entre as 9h até as 16h. Para tanto, tem o apoio diferencial do estado que contribui com parte da alimentação dos alunos, materiais pedagógicos e um incentivo salarial aos professores. É uma escola *tri docente*, ou seja, conta três docentes que atuam em três ciclos perfazendo os seis anos da educação primária. Em 2017, o número de matrícula é de 54 alunos.

Está localizada na Sierra Alta, cerca de cinco horas de ônibus da cidade de Oaxaca. Como dito acima, foi realizada uma reunião com os professores para apresentar o projeto de tese e o plano de trabalho. A reunião foi bastante produtiva. Os professores demonstraram interesse em saber sobre a educação escolar indígena no Brasil e, principalmente, saber as metodologias utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem. Para minha surpresa e contentamento, os professores falaram que trabalham com uma metodologia denominada “Centro de Interesse”, inspirada em Paulo Freire, e me perguntaram se eu a conhecia.

O professor zapoteco Marcos Henrique Valle Soriano, de 23 anos, que também é estudante da licenciatura para professores indígenas na UPN (unidade 201), explicou que desde quando se começou a trabalhar com o Centro de Interesse, a comunidade escolar percebeu que as crianças demonstram o que aprendem e gostam de estudar, pois são eles que decidem o tema que desejam estudar. É uma metodologia que parte do que querem estudar, depois fazemos um diagnóstico do que já sabem sobre o tema, e o que gostariam de aprofundar. Abordamos a metodologia utilizada pela escola, as práticas pedagógicas, outros aspectos políticos e organizativos dela no decorrer dos capítulos.

Permaneci na comunidade de San Andrés Solaga por oito dias, onde tive a oportunidade de dialogar com pais e mães de alunos, com o comitê de educação, com autoridades municipais e, sobretudo, com as crianças. Conheci outros espaços de educação como a escola Secundária e o Bachillerato. Por ter me hospedado na casa de uma família, tive o prazer de conviver com ela, tomar café em xícaras imensas, fazer visitas nas casas de outras famílias, comer muitas tortilhas, falar sobre o Brasil e o México.

A segunda instituição de ensino visitada foi a Escola Primária Bilíngue Ignacio Zaragoza, localizada na Sierra Norte Mixe, no *pueblo* de Tierra Blanca, município de Tamazulapan, a cerca de duas horas de viagem da cidade de Oaxaca. Contam com uma Agência Municipal que é a sede político-administrativa do *pueblo*. A comunidade tem uma pré-escola e uma escola primária. O sistema de ensino está organizado por ano, e as aulas são ministradas em período intermediário com início às 9h e término às 14h. Em 2016-2017, contava com 163 alunos matriculados.

Como muitos estudantes vivem longe da sede do *pueblo* e não há um sistema de transporte escolar público, eles dispõem de uma *Casa de Niños Indígenas*, que atualmente abriga 40 estudantes, onde ficam de domingo a sexta-feira. A casa é administrada por funcionários do estado, sendo uma professora (chefe), duas cozinheiras e um zelador. Tem apoio de um comitê de educação específico com três integrantes que dão suporte para o seu funcionamento. Como já dito também, este comitê é composto por membros da comunidade, sendo uma atribuição comunitária sem incentivos financeiros.

Um contexto adverso envolveu a visita a esta escola. Cerca de quinze dias do período marcado para a visita, a professora que fora o nosso contato na comunidade informou que um conflito de ordem agrária estava acontecendo e que envolvia dois *pueblos* que estavam requerendo a posse de terras, que havia um manancial responsável por parte do abastecimento de águas na região. Disse que a estratégia utilizada pelo movimento foi bloquear uma rodovia e outras vias que possibilitavam o acesso ao município opositor.

Por aconselhamento da professora e do orientador, decidimos acompanhar o movimento e aguardar uma hora mais propícia para a visita. Passado esse tempo de quinze dias, a professora me comunicou que estava tranquila a situação e que as aulas estavam em funcionamento normal, de maneira que poderia realizar a viagem. Preparamos a partida imediatamente para o domingo seguinte.

Chegando ao *pueblo*, visitamos as autoridades locais, o comitê de educação e o diretor da escola, e até esse momento não havia percebido nenhuma situação que chamasse a atenção. No entanto, ao começar a falar com as pessoas da comunidade e com os professores, percebi o clima de tensão que estava havendo, pois se sentiam ameaçados psicologicamente pelo *pueblo* vizinho que eram seus opositores. Naquela semana, as ameaças estavam nas redes sociais e em panfletos que afirmavam que o conflito, não havendo recuos, teria derramamento de sangue. Fiquei por um bom tempo pensando o que deveria fazer, se seria interessante regressar a Oaxaca, ou não demonstrar preocupação e seguir analisando a situação, criando as condições para o encaminhamento do campo, sem pôr em risco a pesquisa. Nas imagens

abaixo, podemos observar com detalhes as áreas reivindicadas por ambos os municípios, bem como um dos bloqueios nas estradas de acesso aos *pueblos*.

Imagem 6 – Conflito entre municípios de Ayutla e Tamazulapan – Oaxaca



Fonte: Arquivo pessoal 2017<sup>19</sup>.

Nesse cenário, encontrei uma temperatura baixíssima (cerca de 10°C), enquanto em Oaxaca a temperatura estava em torno de 30°C, além de uma chuva intensa que perdurou uma semana, dificultando as visitas para conhecer o *pueblo*, o acesso às famílias. Contudo, fui muitíssimo bem recebida pela família que me acolheu e por outras famílias e pessoas com as quais pude dialogar. Trocamos receitas de milho à beira de um fogão a lenha. Tomei cafés quentinhos. Falamos sobre assuntos diversos, do Brasil e do México, que aparecerão ao longo do presente texto.

Todo esse contexto refletiu na reunião com os professores, pois era perceptível que estavam desconfiados com minha presença e perguntaram se acompanharia suas aulas. Então, expliquei que gostaria de conhecer a escola, suas impressões sobre a educação escolar

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.nvnoticias.com/nota/60435/guerra-por-agua-y-bosques-entre-tamazulapan-ayutla-oaxaca>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

bilíngue, que poderíamos intercambiar experiências, mas não necessariamente precisaria acompanhar as aulas. Três professores de um total de sete manifestaram apoio à pesquisa, concordaram com minha participação nas aulas e os demais ficaram em silêncio. Uma professora se pronunciou: “*Colegas, se falamos que queremos ter uma educação intercultural, é bom que saíamos para além de Tierra Blanca*”. O diretor encaminhou a reunião dizendo que a escola estava aberta e contava com a colaboração de todos. A reunião foi encerrada sob forte chuva. Alguns professores fariam uma pequena viagem até os *pueblos* vizinhos, onde moram. Posteriormente em diálogo com um professor, ele afirmou que seus colegas temem, pois como o governo está sempre pressionando com as avaliações, queriam saber quem exatamente eu era e se a pesquisa não poderia prejudicá-los.

Diante deste tensionamento, decidi acompanhar as aulas de dois professores – um do 1º primeiro e um do 6º ano – e marquei uma conversa com o professor que também é diretor, pois demonstrou interesse na pesquisa. Como a chuva não deu tregua, acredito que os professores não estranharam a minha pouca mobilidade durante o período que estive na escola. A chuva e o frio anteciparam a minha viagem em um dia. Recordo uma entrevista de Bruno Latour<sup>20</sup>, concedida aos jornalistas Diego Milos e Matías Wolff em 2015, em que defende a agência da natureza, ou quando a natureza nos pauta, direcionando nossas decisões, casos como os discursos nas conferências ambientais, os acordos ambientais necessários, após inúmeras ações humanas que desconsideram a natureza, e agora, ela nos obriga a pensar a partir de seu agenciamento.

De muitas formas, em Tierra Blanca a natureza me pautou, direcionando as minhas decisões e, até mesmo, facilitando a tomada dessas decisões. Isso ocorreu algumas vezes também no campo em Porto Lindo, quando intensas chuvas no início de 2016 impediram de fazer uma viagem pelas péssimas condições das estradas, e o início do ano letivo foi adiado em inúmeras escolas, como no caso da Escola Tekoha Guarani, conforme caderno de campo. Esses são alguns percalços no percurso da pesquisa que nos fazem repensar os caminhos a seguir.

Em Porto Lindo, situação semelhante aconteceu em relação à intervenção da natureza sobre as decisões referentes às políticas públicas. Em outubro de 2015, durante a

---

<sup>20</sup> Bruno Latour (1947), antropólogo, sociólogo e filósofo, é “considerado um dos principais nomes do pensamento francês atual, tornou-se famoso pelo desenvolvimento da teoria ator-rede (TAR), segundo a qual atores humanos e não humanos interagem e se influenciam reciprocamente, e por teses contundentes como a expressa no ensaio ‘Jamais fomos modernos’. A modernidade, no entender dele, apesar de sua ambiguidade, pressupunha uma separação entre humano e não humano, sujeito e objeto, política e ciência”. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/2017/03/9647/entrevistabruno-latour-o-objetivo-da-ciencia-nao-e-produzir-verdades-indiscutíveis-mas-discutíveis/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

formação ação Saberes Indígena na Escola, cujo tema foi “A etnomatemática e a relação com alfabetização, letramento e numeramento”, e que buscou aprofundar o entendimento sobre os temas geradores, uma das questões a serem abordadas era de como trazer os conhecimentos matemáticos para as práticas pedagógicas, com a ajuda dos mais velhos.

Nos encaminhamentos finais, como a metodologia previa, os professores cursistas deveriam fazer um plano de aula a partir do tema gerador e da etnomatemática. Durante os encaminhamentos, o professor Edson Amaurílio pediu a palavra e sugeriu que os trabalhos e planos de aulas tratassem de questões ambientais. Disse que ele e demais professores estão preocupados com as nascentes que estavam em risco pelos desmatamentos e que se deveria pensar em projetos para o reflorestamento e buscar parcerias com a prefeitura, com a UEMS, o que foi aceito pelos demais participantes.

Em novembro de 2015, começaram chuvas intensas na região sul de Mato Grosso do Sul, que permaneceram até meados de abril de 2016. Após a temporada de chuvas, surgiram várias nascentes em diversos pontos da aldeia, impedindo a continuidade de uma obra em construção, pois ao seu lado uma nascente está formando um riacho, o que traz um prejuízo financeiro à comunidade. A origem da nascente desencadeará uma série de ações políticas para a resolução de um problema anteriormente não existente. Por outro lado, o assoreamento das nascentes continua na pauta, tal como os projetos de reflorestamentos.

Sem outros problemas climáticos ou políticos, finalmente a última instituição visitada foi a Escola Primária Ignacio Zaragoza entre os 20 e 22 de junho de 2017. A escola está localizada no *pueblo* de Santa Ines Yatzeche, da etnia Zapoteco, cuja língua é zapoteco del Valle. No ano letivo 2016-2017, a escola teve 56 alunos matriculados, em três ciclos que compreendem os seis anos da escola primária, e contava com quatro professores, sendo três regentes e um de educação física. É a escola mais próxima da cidade de Oaxaca, que também está localizada nos Vales Centralles. Uma questão a ser destacada é o alto índice de migração da população para os Estados Unidos: quase todas as famílias têm parentes que partiram em busca de melhores salários. Esse fenômeno provocou transformações no aspecto arquitetônico das casas, pois as famílias enviam recursos para a construção e ampliação das casas, que têm muros altos a protegerem as construções enormes. Muitas casas estão fechadas, porque seus donos estão no exterior. Esse fenômeno alterou a dinâmica da escola que, segundo a senhora Joana Silvia Alvarado Aquino, de 47 anos, atual presidente do comitê de educação, há cerca de 20 anos tinha 450 alunos.

A diminuição no número de alunos matriculados permite que o *pueblo* tenha apenas uma escola telessecundária ao invés de uma escola secundária (equivalente ao

fundamental II do Brasil). Na escola telesssecundária, as aulas são transmitidas por meio de um programa de ensino a distância com aulas programadas via televisão+vídeo, e conta com um professor presencial que faz a mediação em todas as disciplinas. O *pueblo* conta também com uma pré-escola, com uma turma de alunos com idade de 3 a 5 anos.

O professor Félix Martínez, que acumula a função de diretor escolar, foi o nosso interlocutor entre a escola e a comunidade. Neste *pueblo*, o primeiro contato que tive com as autoridades municipais e com os professores e representante foi no dia 20 de junho às 13h, em uma reunião na escola para tratar de assuntos relacionados ao encerramento do ano letivo. Na oportunidade, o professor me apresentou, embora todos já soubessem de minha presença, pois o diretor já havia comunicado sobre a visita e a pesquisa. Ele destacou a importância da realização de observações e pesquisas na escola, e argumentou que, de alguma forma, o olhar de uma pesquisadora pode contribuir para que a escola posteriormente veja as considerações realizadas e repense a sua prática.

Os três professores regentes foram receptivos com a minha presença e permitiram que acompanhasse suas aulas. Como os alunos sabiam anteriormente da visita, demonstraram-se alegres comigo ali, convidando-me para conhecer o *pueblo* e brincar no intervalo. Ensinaaram-me brincadeiras e perguntavam sobre as brincadeiras das crianças no Brasil. Ganhei muitos desenhos na despedida e me convidaram para as festas de formatura, em julho, e “da América”, em setembro, quando se comemora a independência mexicana.

O período que estive na escola coincidiu com as reuniões de famílias, de pais e mães na escola, convocadas pelos professores para tratar de questões de desempenho de seus filhos, e sobre a festa de formatura. Conversei com os professores para que, ao final da reunião, eu pudesse falar com as mães, pais e/ou responsáveis por um período breve. Este foi um momento importante, pois conversamos sobre a escola e o ensino da língua zapoteco. Os familiares dos alunos expuseram suas opiniões e afirmaram que o espanhol é a segunda língua do *pueblo*, destacando a importância de seus filhos aprenderem a falar e escrever bem o espanhol porque eles se formam em diversas profissões e, para ter uma boa aceitação no mercado de trabalho, precisam saber este idioma.

Destacaram também que sofrem preconceito quando vão para a cidade de Oaxaca participar de reuniões ou nos comércios, pois não dominam o espanhol, muitas vezes ficando calados por não saber se expressar.

Nos dias que estive no *pueblo*, fiquei hospedada junto das professoras que alugam uma casa para permanecerem durante a semana, pois moram nas cidades próximas. Apesar do pouco tempo, tive a oportunidade de acompanhar a rotina de duas professoras, uma que deixa

seus filhos com a família na cidade e retorna todos os finais de semana, e outra que traz seus três filhos pequenos para ficar no *pueblo*, e voltam para a casa nos finais de semana. São rotinas de mulheres que decidiram pela vida no magistério. De muitas professoras, ouvi durante as visitas neste e em outros *pueblos* que, quando se decide ser professora, já se sabe que terá uma vida de constantes mudanças, muitas vezes vivendo longe da família.

Dessas mulheres professoras e suas famílias, tive uma acolhida muito maior do que podia imaginar. Elas compartilharam suas casas, o alimento e permitiram que pudesse conviver com suas famílias, tendo uma experiência que talvez se faça sentir na leitura desta tese, com o cuidado e carinho que desejo escrever.

Não posso deixar de mencionar os momentos prazerosos de leituras de poemas, de músicas, exposições, viagens, filmes, cafés com pimentas e conversas longas, com pessoas com as quais tive contato ao longo da pesquisa e que, de alguma forma, me fizeram refletir sobre a tese e influenciam na minha visão de mundo, provocando a abertura do *terceiro olho*, como lembra Ana Tijoux, para ver aquilo que nos ensinaram a não enxergar. Alguns desses momentos dialogaram e continuarão dialogando com situações e em momentos da escrita do texto.

As escolhas dos instrumentos estão engendradas com os nossos problemas de pesquisa, pois, ao fazermos as escolhas dos conceitos vamos nos enredando numa rede de significação, ou seja, estas escolhas são percebidas quando inseridas numa rede de relações. Nesse sentido, espero que as escolhas dos autores aqui citados, e outros com os quais dialogo, tenham contribuído no sentido de transgredir aos resquícios do olhar dicotômico que fomos ensinados a observar e que possibilitem um estranhamento, deslocamentos e uma postura de respeito junto às comunidades envolvidas na pesquisa, para que a escrita tenha resultado numa experiência de produção híbrida do conhecimento (BUJES, 2007).

Com todas as orientações teóricas e metodológicas e com todas as ressalvas de uma pesquisa que trouxe um contexto exterior para dialogar, reafirmo que são realidades históricas distintas, estão envolvidas em redes políticas, legislativas, educacionais, culturais peculiares em seus contextos, embora todos estejam enredados numa teia maior dos direitos internacionais, dos acordos e convenções que, de alguma forma, respondem a essas políticas de formas variadas. Todavia, é sempre bom recordar que estamos transitando por caminhos instáveis, porosos e, quiçá, os leitores sintam essas diferenças nas interpelações.

## **CAPÍTULO 2. “O ESPAÇO ESCOLAR É MAIS UM ESPAÇO, NÃO É O CENTRO DA NOSSA EDUCAÇÃO. O PRINCIPAL ESPAÇO É O TERRITÓRIO”<sup>21</sup>**

### **2.1 Situando a Escola Indígena no Contexto da Territorialidade Guarani**

O título acima é um fragmento da intervenção do professor guarani Joaquim Adiala, durante a Ação Saberes Indígenas na Escola, espaço de formação continuada. É importante situar os leitores que neste momento estavam presentes os professores indígenas, a coordenação pedagógica, pais e mães de estudantes, alguns estudantes, a direção da escola e representantes não indígenas da Secretaria Municipal de Educação. A afirmação do professor naquele momento constituía um discurso guarani, para os guarani e para os não indígenas.

Entre as inúmeras intervenções, o alerta serviu-me para condução da escrita e para a atenção na escuta, para as observações em uma pesquisa que há pouco se iniciara. Dialogando com a afirmativa, o professor situara o tema inicial desta tese: “A Escola Indígena Tekoha Guarani e a Tradução de Conhecimentos – Porto Lindo-MS” em outras palavras, a escola tem um papel importante na vida da comunidade, *mas ela não é o centro da nossa educação, o principal espaço é o território.*

Nesse sentido, a escola é o entre-lugar preconizado por Bhabha (2003), lugar das negociações, dos conflitos, das traduções, assim como outros espaços, como a saúde, a roça, os caminhos, as casas, as reuniões, as brincadeiras, além de outros ambientes formativos. No entanto, nesta pesquisa a escola atravessará esses outros espaços políticos, como as relações

---

<sup>21</sup> Professor Joaquim Adiala durante uma formação de professores da ação Saberes Indígenas na Escola, aldeia Porto Lindo (Caderno de Campo, 2016).

interinstitucionais, a formação continuada, as legislações, as pedagogias indígenas, reflexões que produziram outros conhecimentos, resultados de olhares, tensões, diálogos, compreensões e incompreensões. De toda forma o conhecimento será sempre parcial e provisório.

Se o território é o centro da educação guarani, é importante compreender o que os guarani têm a nos dizer sobre território para situar o lugar da escola nesse contexto. O professor kaiowá Eliel Benites (2014), ao apresentar o conceito de território, explica que, historicamente, os povos Guarani e Kaiowá tiveram um longo processo de relações sociais e troca, o que explica o porquê das suas cosmologias e religiosidades possuir aspectos comuns ou muito semelhantes.

Claudemiro Lescano (2016), pesquisador kaiowá guarani, filho de pai ñhandeva e mãe kaiowá, afirma que existem diferenças culturais entre essas etnias e apresenta vários exemplos:

O caminho dos cantos e das rezas dos rezadores *Nhandeva* são para os guardiões do arco-íris, chamados de *Jy'y*; eles são os intermediários dos cantos das rezas dos Ñhandeva, por isso, quando cantam e rezam, logo chega a ventania e depois a neblina seca sem chuva, o trovão e o relâmpago. [...] Os *Kaiowá* têm outro caminho das rezas: o *ñe' ãngary*, feito diretamente ao *Ñande Ramõi Papa*, considerado o nosso ancestral. As rezas são respondidas por meio de trovões, relâmpagos, chuvas e tempestades, mas sem neblina, que o próprio *Ñande Jára* (nosso Deus) envia (LESCANO, 2012, p. 13).

A partir das narrativas dos mais velhos, Eliel Benites (2014) buscou a origem do território dos guarani e kaiowá, como observado em um trecho do depoimento do rezador Nilton Aquino sobre o conceito de território, em que afirma: “os Kaiowá e Guarani são descendentes diretos do nosso Deus denominado *Ñanderu* [o nosso pai]” (BENITES, 2014, p. 34). E, acrescidas da narrativa do cacique Anselmo Barrios:

O nosso pai trouxe no peito uma cruz e no pé da cruz começou a cantar, levantou a mão ao lado do sol poente ao oeste [...] e mostrou o vento ao lado sul. [...] começou a cantar e a terra começou a brotar e expandir. Quando estava cantando, ordenou a terra desta maneira sempre está ampliando a terra, esta terra embaixo do céu. Assim fez nosso pai o céu e a terra no início para os seus filhos e pra os *Pãi* (BENITES, 2014, p. 35).

A partir da explicação mitológica da origem do mundo e dos humanos, em que no centro do mundo surgiram os guarani e kaiowá, o centro do mundo situa-se no território tradicional em que vivem hoje. A memória e o conhecimento dos rezadores sobre a origem, a cultura, a religiosidade, a importância dos significados cosmológicos da terra demonstram a

ligação que os guarani e kaiowá têm com o território e a sua própria identidade, explica Benites (2014).

Autores como Landa (2005), Colman(2007), Colman; Brand (2008), Brand (1997), Pereira (2004), Benites (2014) buscaram a explicação de território tradicional para os guarani e kaiowá, que na língua guarani é denominado *tekoha*, *teko* (vida ou modo de vida) e *ha* (espaço), ou seja, *tekoha*: lugar onde se vive o jeito de ser guarani, compreendendo as dimensões físicas e espirituais.

Segundo Colman e Brand (2008), os guarani e kaiowá são conhecidos historicamente como povos da mata, pois sempre escolhiam áreas de floresta onde pudessem habitar. Os autores citam Pereira (2004), por ampliar a definição de floresta para os guarani e kaiowá, como a área além da casa e das roças; são as áreas de mata onde habitam animais e outros espíritos. Nessas áreas, produzem-se relações conflituosas, marcadas pela depredação humana, que por sua vez pode trazer consequências, como a ausência da caça, queimadas, doenças, etc.

É importante acentuar que essas concepções de territorialidade e *Tekoha*, como espaço onde é possível viver o modo de ser guarani e kaiowá tradicional, existem desde tempos imemoriais, ou seja, antes da intervenção do Estado moderno republicano brasileiro, que no início do século XX, movido pelos ideais de progresso e desenvolvimento, tratou de localizar e delimitar espaços para os indígenas viverem, enquanto seriam preparados para a inserção na sociedade nacional. As reservas indígenas, assim denominadas, não levaram em conta a dimensão de territorialidade dos povos indígenas, ou a reprodução do seu modo de vida.

No entanto, Cunha (1992) afirma que a política indigenista de viés positivista no início do século XX revela a crença da impossibilidade do “progresso” para as sociedades indígenas e que seu fim seria uma questão de tempo. Exemplo dessa política empreendida pelo governo republicano foi a criação, em 1910, do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Um dos principais objetivos da criação do órgão era conduzir o processo de ocupação territorial de forma ordenada, ou seja, conduzido pelo Estado. Brand e Colman (2008, p. 5) acrescentam: “tinham objetivo de confinar os Kaiowá e Guarani dispersos e liberar o restante das terras para a colonização”.

Nesse processo, foram criadas, entre 1915 e 1928, oito reservas para abrigar os guarani kaiowá, entre elas a Reserva de Porto Lindo, Japorã (em 1928), a Reserva Amambai (em 1915), a Reserva Indígena de Dourados, Dourados (em 1917), a Reserva Caarapó, em Caarapó (em 1924), a Reserva Limão Verde, Amambai (em 1928), a Reserva Pirajuí, Sete

Quedas (em 1928), a Reserva Sassoró, Tacuru (em 1928) e a Reserva Takuapery, Coronel Sapucaia (em 1928), segundo levantamento de Brand (1997).

Os guarani e kaiowá já haviam enfrentado a situação de desterritorialização com a pressão advinda da Companhia Mate Laranjeira portadora da grande concessão para a exploração dos ervais no sul do então Mato Grosso. Esse processo ocorreu empurrando os indígenas para as mais longínquas áreas da empresa, enquanto muitos serviram de mão de obra para diversas funções. Até a própria concessão à Cia. Matte Laranjeira atendia os interesses de Thomaz Laranjeira, vistos na quantidade de ervas nativas na região e na mão de obra excedente no período da pós-Guerra da Triplice Aliança, composta de paraguaios e indígenas guarani e kaiowá que se encontravam nas áreas reservadas (BRAND, 1997).

Todavia, as terras demarcadas até 1928, não por acaso, coincidem com os acampamentos, ou locais de trabalho da Matte Laranjeira, como é o caso de Caarapó, Porto Lindo e Pirajuy, que foram localizadas e demarcadas onde estão concentradas a população indígena, conforme o relatório de Barboza, de 1927, consultado por Brand (1997). Assim, as políticas empreendidas pelo governo estavam ligadas aos interesses da indústria incipiente no país.

Historicamente a presença dos guarani ñhandeva e kaiowá na região do antigo sul mato-grossense e atual Mato Grosso do Sul está registrada em documentos do século XVII por ocasião da descoberta Província dos Itatim, povos que habitavam uma região que se estendia desde o “rio Apa até o Miranda [...], tendo o leste a serra de Amambai e a Oeste o rio Paraguai”(BRAND, 1997, p. 50). Em 1632, parte dos itatim foi reduzida pelos jesuítas, com o argumento de não serem submetidos aos *encomenderos*; argumento controverso, pois muitos itatim preferiram buscar as matas como refúgio, conforme registra Brand (1997).

Passado quase um século de enfrentamentos com as incursões bandeirantes, os Caaguá-Monteses, assim identificados pelos bandeirantes que desejavam capturá-los, utilizavam os rios Taquari, Aquidauana, Miranda, Apa, Ipane, Jejuí, e Tebiquari para acessar os itatim (GADELHA, 1980 *apud* BRAND, 1997). Em 1767, o governo português criou o Forte Iguatemi, elevado à categoria de vila em 1771, tornou-se o mais antigo povoado do Mato Grosso. Segundo pesquisa realizada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Relatório de registro de sítio arqueológico-etnográfico-1987, o Forte Iguatemi está localizado em território da atual aldeia kaiowá/paraguassu às margens do rio Iguatemi. (BRAND, 1997).

A região onde está localizada a aldeia Porto Lindo atualmente coincide com a região do Forte Iguatemi e, como dito acima, é uma área onde havia uma grande concentração

de guarani e kaiowá, que poderiam servir de mão de obra à Cia. Matte Laranjeira, área onde estavam localizados os acampamentos de trabalho da empresa.

Os indígenas guarani e kaiowá, junto de suas famílias, compunham a grande massa de mão de obra da Matte Laranjeira, desempenhando diversas funções necessárias à produção da erva mate. Em 2007, Eva Maria Luiz Ferreira, durante a pesquisa de mestrado, acessou uma entrevista<sup>22</sup> que havia realizado com o senhor kaiowá João Aquino (103 anos), onde se narraram as experiências na Cia. Matte Laranjeira, assinalando as funções existentes e as funções exercidas, em que se observa o conhecimento de todo processo do feitio da erva.

Trabalha, por exemplo, o senhor vai procurar um no mato [função de habilitado], aonde tem muito erva, que vai dar uns 300 saco, assim você conversar com a Companhia: “aqui já achei a erva, achei bastante lá no mato”. Então ele deu para você uma ferramenta já para você trabalhar, no mato, tirar erva, embolsar tudo, bater, tem que bater primeiro, depois deixar moído e ensacar cada, aí se tem 220 sacos já pode vender. A [...] Companhia já vem com 20 saco. Já vai trabalhando esse habilitado. Por exemplo, eu fiquei habilitado quando eu estava no Porto Guaira, mas não é aldeia, assim no mato. E também ali tem o, tá muito ocupado muito essa pessoa, alguém, a gente que trabalha na erva. Tem, tem que ter aquele pesador, pesando a erva, erva, folha de erva sapecado aquele tem que pesar, aquele chama Comissionário. Agora tem o Capataz, tem [...], 2 Capataz, 1 capataz, assim que vai. Depois aquele que trouxe a erva, é folha de erva, deixa no barbakuá, o barbakuá está pronto ali também, tem que cavocar ali, lá sai fogo lá, daqui tem que cavocar bem fundo mesmo. E ali deixar em barbakuá, deixa em cisana (charque), como assa carne, mas, põe vara, aí carrega a folha, folha verde, carregava tudo. Alí tem 1000, 2000 kilos folha de erva, folha de erva né. Alí barbakuasero sobe lá e vai mexendo, mexendo até que ficou bem sequinho. Alí derruba aquele barbakuasero, mas ele não pode moer, sabe, em outro pessoa que vai bater, agora depois que ficar tudo moído, entregar para aquele que tem saco para embolsar. Assim que é, vai muito pessoa que tá trabalhando ali, tá ocupando muita pessoa aí.

A partir do depoimento do senhor João Aquino, em trabalho realizado sobre a participação indígena na Cia. Matte Laranjeira, Ferreira (2007) apresenta um novo olhar sobre a historiografia indígena em Mato Grosso do Sul, em que demonstra a presença ativa dos guarani e kaiowá e os processos de negociação nas relações de contato. O depoimento traz os guarani para um território familiar e conhecido: o *tekoha*. Só poderia exercer a função de habilitado na empresa quem conhecia a região e, portanto, as áreas de concentração dos ervais. É sabido que a erva mate era uma bebida consumida desde os tempos imemoriais pelos guarani e kaiowá, e conhecer o processo de feitio da erva mate era como conhecer o território e a territorialidade indígenas. Os estranhamentos dos não-índios ao modo de vida indígena,

<sup>22</sup> Entrevista com o senhor João Aquino Kaiowá (103), realizada por Eva Maria Luiz Ferreira, Antônio Brand e Fernando A. A. de Almeida, em 2004, Arquivo CEDOC TEKÓ ARANDU UCDB-K7 2091, p. 12.

como pondera Ferreira (2007), impedia que eles enxergassem os interesses dos indígenas para com a companhia, relegando-os à condição de trabalhadores secundários.

A presença da Matte Laranjeira em território guarani e kaiowá e, posteriormente, a criação das reservas, como destacado acima, provocaram o deslocamento e a desterritorialização aos guarani kaiowá (cf. BRAND, 1997; COLMAN; BRAND, 2008), forçando o genocídio físico e espiritual de um povo milenar que tem como um dos fatores identitários a mobilidade espacial, conforme explica Lídio Cavanha Ramires (2016).

Outros fatores contribuíram para este processo de desterritorialização, como afirma Pereira (2010) com base em pesquisas e laudos antropológicos sobre trabalhos periciais na Terra Indígena Ñhanderu Marangatu (OLIVEIRA; PEREIRA, 2009).

[...] revelam que a expropriação das terras indígenas foi mais intensa em alguns períodos, como entre as décadas de 1930 e 1950, período que coincide com o requerimento e titulação da maior parte das terras por particulares e, entre as décadas de 1960-1980, quando ocorre a ocupação efetiva da maior parte das terras com atividades agropecuárias (OLIVEIRA; PEREIRA, 2009, p. 117).

Com a pressão social, as famílias guarani e kaiowá tiveram apenas duas opções: ou ficavam na reserva, onde inúmeras famílias advindas de outros *tekoha* se sobrepunham, ou iriam morar nas periferias das cidades em busca de sobrevivência. Esses fatores, aliados ao grande aumento populacional, geraram um contexto com muitas tensões, como a falta de recursos naturais necessários à produção de alimentos, casos de desnutrição e até mesmo alto índice de suicídios (PEREIRA, 2010; RAMIRES, 2016), além de inúmeras situações de violências a que estão submetidos, especialmente os jovens que não vivenciaram o *oguata* – caminhar ou peregrinar dentro do território sempre que necessitassem. (COLMAN; BRAND, 2008).

Diante desse quadro indesejável para a realização de seu modo de vida, os guarani e kaiowá iniciaram um processo de retomada de seus territórios tradicionais, como explica Lídio Cavanha Ramires (2016, p. 63):

Retomada para nós Kaiowá e Guarani é voltar ao seu lugar /local de origem, ou seja, retomada de Tekoha tradicional é voltar a se apropriar, usufruir do espaço físico geográfico e espiritual do território, onde nossos antepassados viveram e conviveram, muitos deles estão sepultados aí, por isso, muitos dos mais velhos insistem de voltar onde nasceram e enterraram seu casco/placenta – *hupi'a pire*, aí está à vida deles e nossas vidas como Kaiowá e Guarani.

Pereira (2010) pondera que até a Constituição Federal de 1988, os povos indígenas não tinham um respaldo legal para lutar por suas terras, o que só foi possível após a promulgação da Carta Magna, especialmente no Artigo 231 que diz: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários a essas terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Respaldados pela Constituição, iniciaram a retomada de seus territórios, após a inercia do Estado brasileiro em regularizar suas terras.

A localidade Yvy Katu, ou terra sagrada, é um exemplo das retomadas de *tekoha* conduzidas pelos guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul, em 2003. Localiza-se ao lado da aldeia Porto Lindo, em Japorã-MS, no qual está situada esta tese, do ponto de vista que a Escola Indígena Municipal Tekoha Guarani polo atende os estudantes que residem nesta aldeia. Colman (2007) registra o processo de retomada e os conceitos de território e sustentabilidade dos guarani e kaiowá de Yvy katu. Entre os motivos levantados pela autora e que teriam impulsionado a retomada do território estão os aspectos ambientais que garantiriam a prática da agricultura tradicional, necessárias à sobrevivência e política de reciprocidade entre as famílias. Abaixo há um mapa atualizado das Terras Indígenas de Porto Lindo e Yvy Katu, bem como localiza as regiões e as escolas da aldeia.

Mapa 3 – Porto Lindo e Yvy Katu. Localização das escolas



Fonte: Imagem cedida por Nanci Silva (Produção Íris Comunicação Integrada), em 25 de maio de 2017.

Motta (2015) analisa os processos de (re) territorialização dos povos indígenas guarani e kaiowá como práticas descoloniais, como construção de alternativas às situações de conflito no território em que vivem, como o caso das reservas. Segundo a autora, os indígenas desenvolveram ao longo do último século até a atualidade diversas estratégias de retorno ao *tekoha*, mantendo o vínculo ancestral com o território, a exemplo dos acampamentos, das ocupações de áreas próximas ao *tekoha*:

São também territórios de esperanças, no sentido de que o sonho de retorno aos *tekoha* possa ser concretizado com o direito à demarcação de Terras Indígenas. Ainda, se constituem através de várias tentativas de retorno ao *tekoha*, que vão desde estratégias sutis de resistência, como, por exemplo, submetendo-se à condição de habitarem fundos de fazendas, trabalhando para os fazendeiros; com a construção de acampamentos sem cunho reivindicatório nas rodovias, estradas e nas periferias das cidades; até atos explícitos de insubordinação, que ocorrem pelo enfretamento direto para a retomada (MOTTA, 2015, p. 185).

Diante dessas considerações históricas, e retomando a afirmação inicial do professor Joaquim Adiala de que “*a escola não é o principal espaço da educação, e sim o território*”, os guarani e kaiowá trazem o território ou *tekoha* como centro da educação. Só no *tekoha* é possível viverem e se reproduzirem física e culturalmente. A escola ganhará outros sentidos de complementariedade para a realização da educação indígena.

E, para os povos indígenas no México, qual a relação com o território e qual o lugar da escola para as etnias Zapoteco e Mixe? Essas e outras questões me acompanharam no decorrer das visitas nas comunidades, nas escolas, e buscaram a minha atenção no sentido da aproximação ao olhar indígena mexicano e a relação com a terra. Embora o processo histórico de colonização mexicano seja distinto do processo brasileiro, a começar pela origem cultural dos países colonizadores – Espanha e Portugal –, que desenvolveram estratégias políticas diferentes ao longo da colonização, a depender de como os indígenas reagiram as essas políticas, e resultaram em configuração territorial histórica e cultural específicas.

Raminelli (2009) afirma que, nos primeiros anos de colonização, a Coroa espanhola desenvolveu uma estratégia de reconhecimento aos valores aristocráticos da nobreza e o governo hereditários dos indígenas, o que foi modificado ao longo da colonização substituindo aos poucos. Por exemplo, os *cacicazgos* por *mayorazgos*, onde o poder e a posse da terra deixam de ser hereditários na autoridade política de seus antepassados, e alianças de casamentos entre a nobreza é uma das características dos *cacigazgos* pelo *mayorazgos* de

origem espanhola, em que a hereditariedade é transmitida pelo herdeiro varão de uma família, ao contrário da cultura pré-hispânica, em que as mulheres também exerciam os *cacigazgos*. “Reconhecendo este ‘ethos’, a Coroa castelhana viabilizou aos seus aliados a preservação da honra, dos privilégios, enfim, do sustento, do sustento econômico e político das elites indígenas” (RAMINELLI, 2009, p. 72).

A estratégia castelhana na Nova Espanha, além do reconhecimento dos valores aristocráticos dos indígenas, outorgou-lhes a condição de vassalos do rei, o que possibilitou concessão de mercês como a legitimidade de terras, a concessão de novas terras quando resultado de resistência à submissão à Coroa, quanto à cobrança de impostos aos *terrazgueros* ou camponeses. Aos poucos, a administração colonial foi introduzindo modificações na administração na colônia como a organização em *cabildos* ou *consejos* ao modelo de organização na Espanha. Eles eram compostos por pessoas importantes de uma vila, responsáveis pela administração e pela estrutura jurídica.

Essas modificações foram intensificadas com a chegada de novos colonizadores (RAMINELLI, 2009). No caso andino, esses senhores não eram como os primeiros colonizadores rústicos, bárbaros:

[...]provinham de um estrato social privilegiado de Castela. Dispunham de poderosos nexos familiares, políticos e econômicos com a corte metropolitana e com altos administradores do Vice-reinado. Ao ocupar postos estratégicos, os novos moradores nem sempre reconheceram os antigos pactos e subtraíram dos *señores étnicos* vários privilégios. As antigas alianças diluíram-se e originaram contradições somente solucionadas com um sistema rígido de dominação que a “ médio plazo, acarreo la insumisión constante de buena parte de la población indígena, con o sin autoridades al frente” (GARAVAGLIA; MARCHENA, 2005 apud RAMINELLI, 2009, p. 77-78).

O processo de negociação não se dava mais entre caciques e colonizadores, ampliando-se para *encomenderos*, *corrigidores* e administradores, numa relação desfavorável aos senhores indígenas. No final do século XVI e início do século XVII, poucos caciques mantinham o prestígio de sua nobreza. As epidemias e o deslocamento de trabalhadores indígenas para as fazendas espanholas, o confisco paulatino das terras indígenas, entre outros serviram para o enfraquecimento das elites indígenas. (RAMINELLI, 2009).

Essas considerações apresentam o processo de colonização e desapropriação das terras indígenas no período colonial na Nova Espanha, as formas de violências perpetradas contra os povos indígenas e as negociações indígenas objetivando a manutenção e ampliação dos seus territórios.

No início do século passado, as populações indígenas mexicanas estavam como a grande maioria da população sem-terra, como camponeses pobres. Essa realidade contribuiu para a participação indígena na Revolução Mexicana de 1910, cujas bandeiras eram a reforma agrária, a liberdade e ampliação dos direitos civis, em que eles viam possibilidades de mudanças sociais, especialmente em relação à reforma agrária.

Aproximando esse processo dos dias atuais na tentativa de compreender a organização territorial dos povos indígenas mexicanos e, especialmente, no estado de Oaxaca, local desta investigação, o quadro dos direitos territoriais apresentado é complexo: “El derecho de los pueblos indígenas al territorio tiene una compleja regulación en el sistema jurídico mexicano, misma que hay que es necesario desentrañar para conocer sus alcances y limitaciones en la solución de los problemas de este tipo que a diario se presentan”<sup>23</sup> (BÁRCENAS, 2017, p. 1).

Oaxaca tem 570 municípios, sendo o estado com maior número deles do México. As cidades são constituídas por *pueblos* cuja população é composta por ampla maioria de não indígenas, e os *pueblos* indígenas reconhecidos em sua organização social e política escolhem seus representantes locais e participam da vida estatal, reivindicando melhoria em todos os aspectos sociais e de direitos.

Sem aprofundar na política territorial, vale destacar que as terras destinadas aos *pueblos* indígenas são insuficientes para a manutenção da vida econômica e social dessas populações. Uma das primeiras observações ao visitar as comunidades indígenas foi constatar o grande número de pessoas que estavam morando nos Estados Unidos. É comum uma família ter seus filhos adultos trabalhando no exterior, assim como avós responsáveis por seus netos enquanto seus pais trabalham longe de casa. Nas apresentações individuais dos alunos, muitos explicavam que nasceram nos Estados Unidos e agora vivem com seus familiares, enquanto seus pais continuam trabalhando. Vale ressaltar que muitas crianças falam no desejo de trabalhar nos Estados Unidos como uma projeção de uma vida financeira estável.

Para Ayala e Fischer (1998, p. 244), a migração tem sido para os *pueblos* indígenas uma alternativa de sobrevivência frente às impossibilidades em suas comunidades de origem.

Oaxaca sobresale como importante expulsor de mano de obra. De sus 570 municípios, 76% presenta un alto y muy alto grado de migración. En

<sup>23</sup> “O direito dos povos indígenas ao território tem um regulamento complexo no sistema legal mexicano, que deve ser desvendado para conhecer seu alcance e limitações na solução dos problemas desse tipo, diariamente”. (BÁRCENAS, 2001, p. 100, tradução livre).

términos de la distribución municipal, se considera que del total de sus municipios, el 60% son de fuerte expulsión”<sup>24</sup>.

Esse movimento migratório ocorre tanto para o exterior como no movimento interno migratório, onde as famílias buscam trabalho nos campos, como é o caso da região dos vales centrais em Oaxaca, lugar responsável pelo cultivo e abastecimento de alimentos, artesanatos e outros produtos crioulos para a cidade de Oaxaca e cidades vizinhas.

Ao conversar com moradores dos *pueblos* e perceber a dinâmica dos processos migratórios, observo que algumas famílias vivem a mais de 30, 35 anos nos Estados Unidos, tiveram seus filhos e agora netos vivendo em situação quase sempre irregular, já que não têm o visto para a mobilidade entre os países. Uma contrapartida importante é realizada pelos migrantes, que é enviar ajuda financeira para as famílias e ajudar no caixa comunitário, de onde provêm recursos para a manutenção de benfeitorias públicas – como a manutenção das estradas e ruas, reformas das escolas, festas comunitárias, entre outras.

Nos três *pueblos* visitados, são perceptíveis as mudanças no aspecto arquitetônico, com a substituição das casas tradicionais por casas de alvenaria e estilo norte-americano, podendo ter até dois pisos, cercadas por muros altíssimos. Nota-se, que muitas casas mantêm a cozinha tradicional ao lado da casa, onde são elaboradas e servidas as refeições, sendo o principal espaço em que a família convive durante o dia. As casas dos animais domésticos também permaneceram perto das residências, só que agora cercadas. Nas imagens a seguir, pode-se observar as descrições mencionadas<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> “Oaxaca se destaca por expulsar a mão de obra. Dos seus 570 municípios, 76% têm um alto grau de migração. Em termos de distribuição municipal, considera-se que do total de seus municípios, 60% têm alto índice de expulsão. (AYALA; FISCHER, 1998, p. 244, tradução livre).

<sup>25</sup> A primeira foto da esquerda para direita imagem da senhora Eufemia Vargas Gonzales (75 anos) da etnia Zapoteco, *pueblo* de San Andres Solaga, em sua cozinha tradicional. Nas segunda e terceira imagens em sequência, vista da rua e das casas de San Andres Solaga. Na última imagem, parte interna do quintal e casa em Santa Ines Yatzeche.

Imagem 7 – Permanências e mudanças no aspecto arquitetônico dos *pueblos* visitados



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Na dinâmica tradicional social e política dos *pueblos* indígenas, a participação de todos os concidadãos é imprescindível, tendo a assembleia do *pueblo* como ponto máximo de decisão e encaminhamentos dos principais serviços da comunidade, e onde são eleitos os conselheiros e as autoridades municipais por um tempo que pode variar entre um ou dois anos, conforme a tradição do lugar. As autoridades municipais e os conselheiros prestam serviço gratuito conhecido como *téquio*<sup>26</sup> à comunidade nesse período, e muitas vezes precisam dispor de recursos pessoais para resolver alguma questão urgente, conforme explicado pelo professor Rufino Martínez Martínez. Caso a pessoa escolhida não cumprir com suas obrigações, poderá ser punida com uma advertência e multa aplicada, tendo sua conduta não aprovada pelo conjunto da comunidade. Em casos extremos, a pessoa poderá ser convidada a se retirar do *pueblo*.

Essa dinâmica de organização social e política garante que a vida comunitária seja vivenciada por todos, e aquele cujo momento desempenha uma função pública tem a

<sup>26</sup> “El tequio es eso, unir cada esfuerzo para crear algo, no importando a quién va a beneficiar, sino por el simple hecho de ver que el pueblo avance hacia el progreso”. Agustín García Salinas, representante de la organización Antorcha Campesina en la Colonia Moctezuma, perteneciente a San Martín Mexicapam. Disponível em: <http://www.antorchacampesina.org.mx/noticias/2012/oax310712.html>. Acesso em: 31 ago. 2017.

possibilidade do reconhecimento coletivo da comunidade que, segundo as explicações do professor Rufino Martinez Martinez, é uma honra prestar tais serviços.

A dinâmica de esvaziamento dos *pueblos* pelo processo migratório traz inúmeras consequências para a vida dessas comunidades, conforme relata as autoridades municipais em pesquisa realizada por Ayala e Fischer (1998, p. 248):

La gente cambia quando migra, afirma el 95% de las autoridades: su vestimenta es muy diferente, ya no quieren cargo y pagan a otros para que los cubran mientras ellos se van para los Estados Unidos. Las mujeres se pintan, comen diferente, porque traen dinero, son más listos, saben más y hablan español, son más sociables y aunque cambian sus costumbres respectan las del pueblo<sup>27</sup>.

A manutenção dos vínculos com o *pueblo* e, conseqüentemente, com o território se dá através das relações familiares e, como dito acima, com o caixa da comunidade, o que só pode ser realizado com a aprovação das autoridades municipais. De certa forma, a contribuição financeira por parte de quem está longe e a prestação de serviços por parte da família, ou de outro membro da comunidade pago para realizar um trabalho comunitário, garante o direito da volta à terra, à comunidade. A meu ver, não se trata apenas do aspecto financeiro, mas da manutenção do modo de vida comunitário, que se adéqua a essa dinâmica de origem econômica e da fragilidade das políticas públicas, passando pelo campo cultural e das relações de pertencimento com o próprio território.

Resguardando as diferenças históricas coloniais, um ponto comum cruza a vida dos povos indígenas no Brasil e no México: a insuficiência territorial para a manutenção do modo de vida indígena e a reação de cada povo à escassez de recursos e de direitos de múltiplas maneiras. Uma delas justamente é sair do país e enfrentar uma série de preconceitos, salários baixos, jornadas exaustivas, condições de vida precárias para garantir a sobrevivência de suas famílias. Enquanto no Brasil, como o caso dos guarani e kaiowá, têm sido as retomadas das terras tradicionais e a luta pela demarcação das terras ancestrais.

## **2.2 Repensando a Identidade a partir das Memórias dos Professores sobre os Tempos de Escola**

---

<sup>27</sup> “As pessoas mudam quando migram, dizem 95% das autoridades: suas roupas são muito diferentes, elas não querem mais cargos e pagam outras para cobri-las enquanto elas vão para os Estados Unidos. As mulheres se pintam, comem de forma diferente, porque trazem dinheiro, são mais preparadas, sabem mais e falam espanhol, são mais sociáveis e embora mude seus hábitos respeitam os costumes da comunidade (AYALA; FISCHER, 1998, p. 248, tradução livre).

A escola e o seu papel no contexto atual vivenciado pelos guarani e kaiowá também foram abordados em diversas pesquisas nos últimos anos, especialmente por professores indígenas que têm realizado seus trabalhos de conclusão de curso no magistério Ara Verá, na licenciatura intercultural e nos programas de mestrado e doutorado.

As pesquisas a partir dos olhares indígenas evidenciam a participação da escola na construção de suas identidades. Não raro, os professores afirmam que as escolas que frequentaram os afastaram do modo de ser indígena. Esse processo de afastamento aconteceu de várias formas: desde a desvalorização da língua materna (língua falada na família) frente à língua portuguesa, com as proibições de falar a língua indígena, até a desvalorização e a reprovação dos conhecimentos indígenas, desqualificando a partir da lógica do certo ou errado ocidental, do qual seus professores eram detentores do saber.

Ao refletir sobre a identidade indígena na relação complexa com a sociedade envolvente, Eliel Benites (2014) afirma que quanto mais se aproximava do mundo não indígena, mais se afastava de sua cultura, como na escola, e em outros espaços. “Entendi, então que, a escola, com seu currículo disciplinado, durante a minha formação no contexto escolar não indígena, desviou meu olhar e me afastou do meu ser Kaiowá” (BENITES, 2014, p. 19).

Assim também, a professora kaiowá Elda Vasques Aquino (2012), durante a sua pesquisa no mestrado em educação, em que abordou os processos próprios de aprendizagens das crianças guarani kaiowá no período anterior à escola, foi provocada a repensar a sua trajetória como estudante e se deparou com situações conflituosas em que a identidade indígena foi desconsiderada.

Continuei minha vida escolar na via de memorização: “não compreendia quase nada”, só achava lindas as palavras pronunciadas por mim e o meu professor se orgulhava disso, por eu estar lendo. Até os números tão fáceis de contar eu não entendia: só memorizava. Lembro como se fosse hoje: ele me mandou fazer os números de zero a cem. Tentei fazer, mas não consegui escrever nem o número um não sabia! Então ele me deu umas palmadas de régua (AQUINO, 2012, p. 12).

No relato de Elda Vasques Aquino (2012) emergem diversas formas de violência que envolvem a subalternidade da identidade indígena. Sublinho algumas aqui: o abismo entre a criança e o professor, a inexistência de preocupação em saber se a criança tinha dificuldades, a desconsideração de que ela era falante de língua diversa da sua, e a violência física, o castigo, como forma de punição da não aprendizagem.

Em diálogo com o professor mixe Rufino Martinez Martinez (Caderno de Campo, 2017) sobre o período da sua alfabetização, ouço que sua infância foi muito difícil. Isso porque, além de problemas de violência familiar, ao chegar à escola os professores eram muito rígidos e castigavam para não falarem a língua materna na escola, pela dificuldade de aprendizagem. Disse que muitas vezes, quando terminavam as aulas, ficava nas ruas do *pueblo* para fugir das situações de violências. Afirmou que sempre recorda, e que não quer isso para seus alunos, escuta seus alunos, não os rechaça, tem paciência e a amizade deles.

Castro-Gómez (2005) explica que, no processo de construção da modernidade latino-americana, as ciências sociais e a escola assumiram com o Estado e os demais mecanismos que o compõem, como as leis, os hospitais e as prisões estratégias de controle e disciplina, para afirmar a construção de um imaginário da civilização, em contrapartida concomitantemente o imaginário da barbárie. Essa relação entre conhecimento e disciplina imprimiu no projeto da modernidade o exercício de uma “violência epistêmica” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 176).

A violência epistêmica atribui ao colonizador europeu a civilidade e o conhecimento, e ao colonizado a condição de primitivo e selvagem. Ao primeiro, a missão de conduzir os segundos através da disciplinarização e controle, condições para que pudessem exercer sua função no sistema capitalista. Na relação do sistema mundo moderno colonial, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber, segundo Castro-Gómez (2005), são constituintes da mesma matriz genética, pois, ao produzir um tipo de subjetividade que o Estado necessitava para suas políticas de modernização, desenvolviam-se políticas de alteridade, construía-se e se afirmava a subalternidade dos povos nativos.

A proibição das línguas indígenas foi um expediente utilizado como uma das estratégias do poder, do ser e do saber em relação a estas populações. Em diálogo com a professora indígena mexicana zapoteco Glória Martinez Vargas (Caderno de Campo, 2017), que estudou em seu povoado até o 5º ano, dos seis anos da escola primária. Lembra que os professores nesse período proibiam falar zapoteco durante as aulas, castigando-os com uma régua. “A professora dizia: Se querem falar, falem fora do salão (sala de aula). Mas, quando a professora saía da sala para resolver alguma questão, conversávamos muito em zapoteco e ríamos daqueles que tentavam falar espanhol, pois, para nós não havia sentido falar espanhol”.

Ao falar da subalternização e do silenciamento de sua identidade, Claudemiro Lescano (2016) diz que, ao decidir continuar seus estudos fora da aldeia, foi morar no alojamento da Missão Caiuá, onde reuniam estudantes de diversas etnias, convivendo sob

regras externas, como a comunicação apenas em língua portuguesa. Foi produzindo aos poucos uma imagem negativa sobre sua própria identidade. Para ser reconhecido, precisava se aproximar ao máximo do mundo dos não índios, falando bem o português, preparando-se através da formação escolar e cristã.

Esses enfrentamentos cotidianos vivenciados por muitos povos indígenas, Walsh (2009) denomina de colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se refere às especificidades históricas em que as comunidades indígenas e afrodescendentes são concebidas a partir de suas cosmologias e epistemologias. A autora explica que essa é uma dimensão a mais na colonialidade do ser, pois, através da binaridade cartesiana, separa o homem da natureza, atribuindo às sociedades tradicionais o não pertencimento à modernidade, julga e condena as culturas nativas na impossibilidade da continuidade civilizatória. Estabelece-se a centralidade da diferença de raça, do racismo e racialização como constituintes das relações de dominação, em que o lugar do outro é o da subordinação, da exclusão e do controle do sistema mundo capitalista.

As narrativas dos professores indígenas sobre suas trajetórias ou experiências vivenciadas nas escolas demonstram a força da colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, pois a educação tinha a invisibilidade de seus conhecimentos, de suas línguas, do modo de vida e da religiosidade dos povos indígenas. Essas questões não estão situadas apenas no passado. A colonialidade cosmogônica e da mãe natureza é uma grande tensão no interior escolar, perpassando diversos espaços como o curricular, o projeto pedagógico, a formação de professores e as relações interinstitucionais. Quase sempre as escolhas ou decisões que envolvem a escola cruzam com essa perspectiva.

Lídio Cavanha Ramires (2016), ao expor sua trajetória de estudante, pondera que o preconceito foi uma das razões que o fez desanimar em seus estudos durante um tempo, e por mais que seus avós o incentivassem, ele desistiu e preferiu ir trabalhar com os tios nas fazendas. Conta que esse momento junto com os tios foi um tempo de aprendizagem que denomina como “*escola da vida do Guarani e Kaiowá*” (RAMIRES, 2016, p. 20) em que aprendeu muitas histórias e saberes tradicionais, sobre as origens dos princípios dos guarani e kaiowá, o que despertou o gosto e a busca por mais conhecimentos.

Ao se aproximarem do movimento indígena e dos cursos de formação específicos para professores, os docentes indígenas acessaram espaços de debates e leituras, que possibilitaram refletir sobre o processo educacional brasileiro e as perspectivas de colonialidade que permearam as políticas e as práticas escolares, elegendo o conhecimento

ocidental como resultado das experiências humanas, portanto, balizador de todo conhecimento.

Mas, com o envolvimento na luta dos professores indígenas, comecei a fortalecer o espírito kaiowá e guarani. Demorei muito a ter o mesmo discurso de muitos professores mais antigos sobre a questão da terra, da educação, da cultura, da língua, sobre a cosmologia e as lógicas kaiowá e guarani de percepção do mundo (BENITES, 2014, p. 19).

A reflexão do professor Eliel Benites (2014) é explicada por Castro-Gómes (2007, p.83) ao expor a complexidade que envolve a colonialidade do poder. Entende que, ao construir essa compreensão dicotômica do conhecimento, a modernidade demarca a sua pretensão da centralidade da concepção eurocêntrica, que denomina de “*hybris del punto cero*”<sup>28</sup> como referência epistêmica de mundo. A partir desta perspectiva, só é possível conhecer a verdade partindo de seus pressupostos teórico-metodológicos assentados na dicotomia cartesiana. A universidade, na forma em que ela está pensada e estruturada, com a compartimentalização de disciplinas e a burocratização administrativa, inscreve-se no tripé da colonialidade: a colonialidade do ser, do poder e do saber.

Tonico Benites (2012) afirma que vários fatores o incentivaram a realizar suas pesquisas, entre os quais destaca as lembranças da forma com eram tratadas as famílias kaiowá pelos agentes do Estado, pelos missionários e fazendeiros.

Desde criança, percebia como que essas práticas de interferência geravam situações de perplexidade, aflição e constrangimento entre os membros das famílias indígenas, que não conseguiam entender em profundidade os interesses e os motivos porque estavam sendo desrespeitados daquela forma nas próprias aldeias. Encontravam-se na posição de subalternos e dominados, sem condições de manifestar e viver com relativa autonomia, como viviam fora da aldeia delimitada. [...] (BENITES, 2012, p. 17).

Romper com essa lógica é um caminho de desconstrução, é como fazer um caminho de volta, como afirmaram Eliel Benites (2014), Claudemiro Lescano (2016), Lídio Cavanha Ramires (2016), Elda Vasques Aquino (2015) e Tonico Benites (2012), em que estão sempre repensando suas histórias de vida, refletindo sobre a colonialidade na construção de suas identidades.

---

<sup>28</sup> “Hybris del punto Cero”, metáfora desenvolvida por Castro-Gómes (2007) sobre o lugar inobservável onde Deus observa a humanidade sem deixar nenhuma dúvida. A ciência moderna através da universidade pretende localizar-se como ponto zero, equiparando-se a Deus, e não sendo deuses cometem o erro do ocidente; pretender fazer-se ponto de vista sobre os demais pontos de vistas, correndo o risco de ser apenas mais um.

Ao falar das dificuldades na aprendizagem escolar, Lescano (2015) enfatiza que o maior problema eram as provas em língua portuguesa, pois pensavam em guarani, e depois tinham que fazer a tradução para a língua portuguesa, e isso acontecia em todas as disciplinas. Com o passar do tempo, foi se convencendo que era mesmo inferior, pois não conseguia tirar boas notas.

O poder do discurso colonial na formação da identidade foi refletido por Souza (2013), ao abordar o pouco envolvimento dos professores indígenas nos primeiros anos de atuação do movimento indígena de professores e o desconhecimento da legislação que garante os direitos a diferença. A autora declara que isso se deve ao processo histórico assimétrico, à uma educação autoritária, homogeneizadora e colonizadora, que imprimiu o discurso pautado na subalternização do indígena, reproduzindo a ideia que eles “não servem para nada, preguiçoso, a língua indígena não vai servir para nada”.

Esses discursos, entre vários outros, foram internalizados pelos próprios indígenas, a ponto de se convencerem de que é isso é uma “verdade”, portanto, para ser alguém, para ser valorizado ou importante, tem que parecer, o máximo possível, culturalmente ao não índio, ou seja, atravessado pelo modelo colonialista do ser, do poder e do ter (SOUZA, 2013, p. 18).

Compartilhando as críticas a esse modelo de escola monocultural, que contribui para a desvalorização cultural, a Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo’ Ehao Tekoha Guarani polo afirma, em sua proposta pedagógica, que não tem interesse nesse perfil escolar. Referenciada em documentos do projeto Ara Verá (Espaço tempo iluminado), afirmam:

[...] Não queremos mais que a escola sirva para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, que não passe mais para as nossas crianças a ideia de que somos inferiores e que, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. Pelo contrário, achamos que temos um motivo para contribuir do nosso jeito de viver para os brancos, e queremos o respeito da sociedade que se diz democrática, do governo que deve cumprir a lei que ele mesmo criou (PPP, 2013, p. 9).

A educação escolar indígena continua com estratégias da reprodução do discurso colonial, pois através da legislação, em suas mais descentralizadas políticas e ações, continua imprimindo uma concepção hegemônica de sociedade, baseada na cultura eurocêntrica, monocultural, acadêmica, e na manutenção da hierarquização do conhecimento. Observamos a colonialidade do ser, do saber e do poder (LANDER, 2005; WALSH, 2009). Na prática, isto

pode ser observado no currículo das escolas, nas formas de gestão e no plano político-pedagógico, e no (não) lugar em que os conhecimentos indígenas, ou a diferença cultural, estão presentes nos documentos oficiais, e nos projetos de formação inicial e continuada de professores.

Essas ambivalências e contradições quanto aos direitos específicos dos povos indígenas permeiam as políticas multiculturalistas em educação implementadas nos países latino americanos a partir da década de 1980, ao reconhecerem o pluriculturalismo nas Constituições, como o caso do Brasil em 1988 e no México através da *Ley General de Derechos Lingüísticos de Los Pueblos Indígenas* de 2003. Enquanto orientações políticas ideológicas existem diferenças extremas entre as propostas de efetivação dessas políticas. Compartilhamos o cuidado de Giroux (1997), ao explicitar ao leitor qual multiculturalismo dialogamos no texto. Assim como Giroux (1997), compartilho o conceito de multiculturalismo adotado por Candau (2014) que o denomina “multiculturalismo interativo” ou “intercultural”. A educação intercultural requer um olhar na cultura, como processo contínuo e dinâmico, resultado das relações históricas. Entende que esses processos históricos possibilitam a construção de identidades abertas em constantes transformações. E, a centralidade do poder permeia todas as relações, ou seja, as diferenças culturais são produções das relações de poder, atribuindo a provisoriedade das identidades.

Enquanto o multiculturalismo conservador ou liberal reconhece o caráter multicultural de nossa sociedade no caráter estético e nas descrições jurídicas e legislativas, há, no entanto, um abismo entre o reconhecimento e a efetivação dos direitos, que evidencia as desigualdades de oportunidade, as diferenças culturais, mantendo-os à margem da sociedade. Estados e instituições desenvolvem políticas para essas populações com o objetivo de integrá-las ao conjunto da sociedade e assimilarem os valores da sociedade nacional (CANDAU, 2014).

Essas políticas em educação buscam a homogeneização da sociedade através de currículos monoculturais, tanto no ensino quanto na formação docente. O foco está na transmissão de valores externos, na produção de consumidores, subjetividades e identidades subalternizadas, incapazes de questionar o sistema e os processos históricos.

As prerrogativas desse tipo de violência epistêmica no campo educacional e no da produção do conhecimento estão em pleno desenvolvimento, na importação de modelos educacionais que atendam aos interesses do capitalismo. A ameaça recente da reforma do

ensino médio brasileiro<sup>29</sup>, além de prever a maximização da fragmentação disciplinar, as disciplinas que envolvem a formação da subjetividade e criticidade do sujeito estão ameaçadas, como filosofia, a literatura, as artes e história, que deixarão de compor a base obrigatória e passa a ser opcional ao estudante, a depender da área do conhecimento que deseja estudar.

Para além dos descaminhos na legislação educacional que, por vezes, são motivos dos despachos e pareceres nos processos de programas e projetos que circulam nas instituições e demais instâncias executivas da política educacional, existe uma política de burocratização que, por não levar em conta as especificidades dos diversos contextos em que as escolas estão inseridas, inviabiliza a melhoria na infraestrutura das escolas, assim como nas questões pedagógicas, como a aquisição de materiais de consumo e paradidáticos necessários ao desenvolvimento dos planos de ensino. Refiro-me a escolas situadas nas mais diversas paisagens: na metrópole, no interior, na vila, nos assentamentos, nos quilombos, nas favelas, e neste caso, nas escolas indígenas.

Giroux (1997) me instiga a pensar sobre a participação dos professores indígenas no contexto atual das reformas em educação, pois é um desafio que os professores que ao mesmo tempo vivem essas ambiguidades, entre o direito específico a educação e as orientações jurídicas difusas, realizem uma autocrítica sobre a formação de professores, e pensar as formas dominantes de escolarização. A postura é de ordem teórica à medida que produzem uma reflexão sobre a natureza da crise educacional e apontem alternativas para o treinamento e o trabalho docente. Acrescento que os professores indígenas em processos de formação inicial ou continuada têm realizado reflexões teóricas sobre projetos de educação escolar que historicamente afetou suas comunidades, assim como sobre os projetos em desenvolvimento na atualidade, os quais são partícipes.

Para realizar o debate acerca das políticas educacionais nos contextos das reformas educacionais Giroux (1997) destaca duas questões centrais: primeiro é preciso situar a crescente tendência das forças ideológicas em fixar o docente à categoria de técnicos especializados capazes de administrar e desenvolver programas curriculares, muito mais que pensar a educação. Exemplifica a perspectiva tecnicista da formação docente que fragmenta o pensar e a execução dos programas educacionais, investindo na padronização de materiais

---

<sup>29</sup> A reforma do ensino médio Lei (Lei nº 13.415/2017) é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_01](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01) acesso em: 05. jan. 2018.

didáticos a fim de administrar resultados em locais e públicos diferenciados, conhecidas como “pedagogias do gerenciamento”. O trabalho intelectual do docente é desvalorizado, pois perdem o poder de reflexão e produção do conhecimento. Segundo, a importância de reafirmar a escola como espaço essencial para manutenção e o desenvolvimento da democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores a serviço da formação de cidadãos ativos e críticos.

Conectar a escola e a educação à esfera política, ou seja, trazê-las para o centro das relações de poder, lugar de produção de significados dessas relações. A partir de pedagogias emancipadoras, que reconheçam nos estudantes situados em contextos identitários múltiplos seja de gênero, religioso, étnico, classe, históricos - agentes críticos, capazes de questionarem a natureza do conhecimento- produção-, através de diálogos afirmativos em defesa de um mundo melhor para todos (GIROUX, 1997).

Embora, Giroux (1997) não esteja enfocando o contexto da educação escolar indígena para essas considerações acerca do papel dos professores e da formação enquanto agentes problematizadores dos contextos históricos e políticos, a escola indígena é afetada pelas reformas educacionais, seja por um direcionamento legal, ou até mesmo por equívocos dos órgãos gestores ao conduzirem as políticas específicas, ou por questões ideológicas, que insistem em desenvolver projeto para a alteridade e não com a alteridade.

Os professores indígenas enquanto trabalhadores estão inseridos nos regimes regulados pelas instâncias municipais ou estaduais, que através dos Planos de Cargos e Carreiras normatiza a vida funcional, atribuindo carga horária, salário base, política de formação e progressão salarial, aposentadoria, em fim os direitos as especificidades precisam ser contempladas nessa área, no entanto não lhes é assegurado sem muita mobilização.

As considerações de Giroux (1997), sobre educação escolar inserida nas relações de poder, nos provocam a pensar sobre as possibilidades teórico-pedagógicas que levem em consideração a diversidade de culturas que transitam pela escola, e por culturas onde a escola transita no cumprimento das funções antigas e novas, a partir das contradições e ambivalências, na legislação e no processo de ensinar-aprender a partir da perspectiva das diferenças culturais.

Candau (2014), ao discorrer sobre a relação entre educação e cultura, pondera que pesquisas de origens teóricas metodológicas diferentes, sobre a temática denunciam o caráter homogeneizador e monocultural da educação. E que hoje, há necessidade de romper com o monoculturalismo e construir práticas educativas que abordem a questão das diferenças é um dos grandes desafios da educação contemporânea.

Ressalta ainda, que a abordagem do multiculturalismo na academia ainda é bastante fragilizada em razão de sua origem nos movimentos sociais na luta por direitos humanos e, que posteriormente vai ganhando espaço na academia. Outro agravante é o caráter polissêmico do termo que possibilita a empregabilidade para expressar diferentes concepções teóricas, desde as conservadoras como o multiculturalismo conservador/liberal, ao crítico/revolucionário.

Para pensarmos em uma política de formação inicial e continuada de professores na perspectiva intercultural é necessário um debate franco entre as correntes comprometidas com as mudanças necessárias à sociedade no sentido macro, como também em sociedades culturais, étnico, religiosos, camponeses, para pensar políticas de autodeterminação e valorização cultural, que questione inclusive a hegemonia da academia de tradição europeia na produção de respostas totalizantes a questões locais/regionais.

Neste sentido, ao pensar nos processos de formação de professores, não há como separar as teorias e práticas pedagógicas, pois o diálogo contínuo produz teorias e práticas que respondem as questões formuladas pelos sujeitos envolvidos em contextos locais, com problemas específicos, como sugere Cary Nelson; Grossberg (2002).

Silva (2007), ao apresentar a perspectiva do conhecimento na ótica dos estudos pós-coloniais; entende que todo conhecimento, se constitui num sistema de significação cultural e, que por sua vez perpassa relações de poder assimétricas. Neste sentido, instituições culturais, como livros, filmes, propagandas, medicina, artes, música, etc., assim como, as instituições educacionais são constituídas por um currículo, pretendem ensinar algum tipo de conhecimento, embora nem sempre os objetivos curriculares sejam explícitos como nas escolas.

Essa percepção de currículo (explícito ou oculto) nos mais diferentes artefatos culturais acrescenta elementos aos desafios e papel do professor na escola contemporânea, defendidos por Alves (2006), sobre a necessidade das escolas apropriarem-se dos mais diversificados artefatos culturais e tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem. Há que se reconhecer o currículo dos artefatos e refletir em que medida dialoga com o currículo escolar, no sentido de formação de cidadãos críticos e ativos, como sugere Giroux (1997).

O reconhecimento do currículo enquanto cultura pondera Silva (2007), não exclui o reconhecimento da teoria crítica especialmente dos estudos marxistas, que enfatizam as relações de poder pelo viés da exploração econômica de uma classe em detrimento da outra; especialmente nos tempos de globalização o nível de exploração e empobrecimento dos países por um pequeno grupo de países. Com a teoria crítica aprendemos que o currículo é espaço

de poder, portanto, seu dinamismo depende da correlação de forças da sociedade. O currículo exerce papel decisivo na reprodução da estrutura de classes do capitalismo.

A perspectiva pós-crítica com ênfase pós-estruturalista da linguagem e processos de significação rompe com a noção de consciência e uma verdade cartesiana, ou seja: “Todo conhecimento depende da significação e, esta depende das relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos” (SILVA, 2007, p. 149). O que há que se considerar, conclui Silva (2007), é que, depois das teorias críticas e pós-críticas, não há espaço para olhar fixo o que as teorias conservadoras anunciaram.

### **2.3 Um Passo atrás: as Políticas Indigenistas e a Educação para Índios no Brasil**

A transversalidade do olhar etnocêntrico foi o condutor das políticas empreendidas para os povos indígenas. No caso das políticas educacionais, o viés da assimilação e da integração como verbos de ação coloca a educação escolar como mediadora de um processo inevitável: a condução desses povos ao mundo da “razão ocidental”. O processo da construção da subalternização da diferença envolveu a proibição das línguas maternas e os modos de vida nativos indígenas e africanos.

A historiografia sobre a política indigenista brasileira ao longo do século XVI aos dias atuais aponta para as relações de poder, de ser e de saber entre colonizadores e colonizados, em que estratégias foram concebidas para a formação e para as identidades que comporiam o Brasil moderno. Entre os autores, destaco Perrone-Moisés (1992), que sintetizou a legislação indigenista no período colonial (séculos XVI a XVIII), Cunha (1992), que descreveu a política indigenista no século XIX, Souza Lima (1992), que sintetizou a política na gestão do SPILTIN no século XX e, finalmente, Ferreira (2001), que descreveu o histórico da educação escolar indígena no Brasil desde a colonização até as políticas de educação diferenciada.

Ao refletir sobre as políticas indigenistas no período colonial, séculos XVI a XVIII, Perrone-Moisés (1992) caracteriza a legislação desse período como contraditória e oscilante por externalizar as disputas dos índios por duas forças políticas e econômicas da colônia frente à Coroa, quer sejam os jesuítas, quer sejam os colonizadores. Destaca que boa parte dessas disputas legislativas teve mais cunho econômico do que jurídico.

Havia, no Brasil Colonial, índios aldeados e aliados dos portugueses, e índios inimigos espalhados pelos “sertões”. A diferença irreduzível entre

“índios amigos” e “gentio bravo” corresponde um corte na legislação e política indigenistas que, encaradas sob esse prisma, já não aparecem como uma linha crivada de contradições, e sim duas, como menos oscilações fundamentais (PERRONE-MOISES, 1992, p. 117).

A questão central da política indigenista perpassava pela liberdade dos índios. Os índios aldeados, aqueles que se submetem à administração política colonial, adquirem certos direitos, como o de manter o uso da língua, produzir para o sustento de suas famílias, desde que contribuíssem para o sustento da aldeia, missão e colonos. O índio arredio, gentio, que resiste aos descimentos, à conversão à fé cristã e às normas da Coroa, era tido como escravo e inimigo da administração colonial. Eram deslocados de suas terras de origem e sofriam toda sorte e espoliação (PERRONE-MOISÉS, 1992).

Nota-se que estão implícitas as relações de poder na construção da alteridade indígena. Não se questiona se as submissões de certos grupos foram intensamente violentas, ou se houve casos em que a aproximação aos poderes coloniais foram formas de resistência e negociação aos processos de violências aos quais eram submetidos as etnias que não enquadravam-se ao poder colonial.

Concomitante a isso, Bhabha (2003) afirma que a produção do discurso colonial como aparato de poder se apoia no reconhecimento e repúdio das diferenças raciais, culturais e históricas, e sua principal estratégia é criar um espaço para povos sujeitos. “O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como um tipo de degenerado com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. (BHABHA, 2003, p. 111).

Um exemplo dado por Perrone-Moisés (1992) evidencia a construção do espaço de subalternidade indígena a que se refere Bhabha (2003), justificando a administração colonial de conduzir os indígenas à civilização. A autora refere-se às disputas entre jesuítas e colonos sobre a vida dos índios que consiste na capacidade ou não destes últimos de governar suas aldeias. Exemplo dessas disputas constantes no período colonial é a Lei de 1611 em que a Coroa espanhola mantém a jurisdição das aldeias pelos jesuítas, estabelecendo a criação de um capitão da aldeia indígena para a administração temporal. No entanto, as leis de 1757, do Diretório dos Índios, e a Direção em 1759 consideravam os índios incapazes de se autogovernarem, restringiam aos jesuítas o poder espiritual e instituía diretores das povoações de índios, a um colono que teria a tarefa de organizar a mão de obra indígena a serviço da colonização (PERRONE-MOISÉS, 1992).

Ao abordar a política indigenista no século XIX, Cunha (1992) apresenta um elemento central da produção da modernidade na tessitura da subalternidade da identidade indígena, ao cientificismo no século XIX em que questiona, pela primeira vez, a humanidade dos índios, contrariando a decisão papal no século XVI, que conferia aos índios a humanidade de homens e mulheres. “Blumenbach, um dos fundadores da antropologia física, por exemplo, analisa um crânio de um botocudo e o classifica a meio caminho entre o orangotango e o homem”. (CUNHA, 1992, p. 134).

Ao defender a prematuridade e a incompatibilidade do indígena com a civilização, o discurso colonial imprime ao índio o primitivismo, a barbárie. Ao longo do século XIX, ao dividir os índios entre índios bravos e índios mansos, fica implícita a animalidade do indígena (CUNHA, 1992). A política desenvolvida para os povos indígenas dependia do julgamento e da classificação aos quais estavam submetidos. Aos indígenas aliados havia a política de paz, que empreendia medidas de controle e regulação, como o tempo livre e tempo de trabalho a aldeia, a vila, ou demais colonos. Aos índios inimigos, havia a política de guerra, violência, escravidão e morte.

No campo da política educacional indigenista, o período colonial – século XVI ao XIX – foi o mais longo da história e está intimamente ligado à atuação do Estado, através da Igreja Católica, que, por meio de missionários, catequizaram e alfabetizaram, em língua portuguesa, com o objetivo de transformá-los em cristãos civilizados. Além disso, não mediam esforços para banir os rituais nativos, como o xamanismo, e os sistemas de parentesco, que fortaleciam culturalmente esses povos. Parte das estratégias consistia em separar as crianças de seus pais, concentrando-as em internatos a fim de moldá-las a partir de valores da sociedade dominante. Investia-se também na capacitação profissional como forma de criar mão de obra qualificada para atender a população não índia (FERREIRA, 2001).

Principalmente com a atuação dos missionários, foram introduzidas nessas comunidades formas de organização social não indígenas, como a moradia a partir de moldes cristãos, provocando transformações na forma como concebiam o mundo e a si mesmos. “Aspectos das cosmologias indígenas foram substituídas pela moral católica. O poder de lideranças tradicionais foi esvaziado” (FERREIRA, 2001, p. 73). Porém, todos esses mecanismos não conseguiram destruir os padrões de organização desses povos.

Como afirmado acima, o século XX teve como orientação a tônica da incorporação dos indígenas à sociedade nacional, de forma que a sociedade pudesse absorvê-los em sua dinâmica econômica e cultural, como um processo de transição à civilidade. A principal política empreendida pelo governo republicano foi a criação, em 1910, do SPILT, N,

que em 1918 torna-se apenas em Serviço de Proteção ao Índio (SPI), responsável por operar a dinâmica da ocupação territorial para um Brasil que se pressupunha “moderno”.

Para que tais objetivos fossem atingidos, a educação escolar teve função de destaque, como escreve Ferreira (2001), pois, na área da educação, os projetos para os povos indígenas coadunavam-se com os ideais positivistas do período republicano. O governo brasileiro elaborou políticas com certa preocupação com a diversidade linguística e cultural. O peso religioso, até mesmo como para outras modalidades de ensino, tornou-se secundário, substituído pelo trabalho agrícola e doméstico com o objetivo de integrar os índios à sociedade nacional. Em 1953, o SPI elaborou um programa de reestruturação das escolas tendo como objetivo adaptá-las às necessidades de cada grupo indígena a partir dos parâmetros de classificação de maior ou menor grau de aculturação. Para atrair essas populações, foram criados clubes agrícolas e as escolas passaram a ser chamadas de casa do índio. As oficinas de trabalho foram destruídas e os prédios escolares foram modificados para parecerem suas casas.

Ainda nesse período, a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, trouxeram modificações quanto à educação escolar, principalmente porque a instituição elege o ensino bilíngue como forma de respeitar os valores tribais, o que correspondia às expectativas dos acordos internacionais, como a Convenção de Genebra, de 1957, que previa a proteção e integração das populações tribais nos países independentes. O Estatuto do Índio, de 1973, por sua vez, torna obrigatório o ensino nas línguas nativas, investindo na formação de monitores indígenas para atuarem em suas comunidades. (FERREIRA, 2001).

No entanto, Ferreira (2001) chama atenção para a contradição existente no ensino integracionista, que, por um lado, quer valorizar o patrimônio cultural das comunidades indígenas, conforme o Art. 50, do Estatuto do Índio, por outro adota mecanismos como a terceirização do ensino bilíngue, de acordo com o Summer Institute of Linguistics (SIL), responsável pela descrição técnica e sistematização das línguas indígenas. Ou seja, o ensino bilíngue serviu como meio de repassar valores e conceitos ocidentais e cristãos, pois este instituto pertencia a uma instituição religiosa. Dessa forma, o emprego da língua indígena na educação serviria apenas como condutora de conteúdos e moral cristã.

Esse processo explicita o interesse do Estado, que ao “avançar” teoricamente nos projetos e leis, como o Estatuto do Índio, mantém o conteúdo e as práticas integracionistas, nas quais os povos indígenas seriam expectadores e produtos de um resultado que se esperava alcançar, a “civildade”. As políticas desenvolvidas pelo Estado, cujos objetivos eram

assimilar e integrar os povos indígenas à sociedade envolvente, dialogam com as reflexões de autores como Castro-Gomez (2005; 2007), Grosfoguel (2007) e Walsh (2009), como estratégias do Estado moderno de produzir uma subjetividade subalterna no indígena através de mecanismos de controle como a educação, com o não reconhecimento das epistemologias, crenças e valores indígenas, impondo todas as formas de violências do ser, do saber e do poder, com a nulidade das diferenças culturais.

O projeto integracionista conduzido pelo estado teve outros mecanismos de poder, como o exército, especialmente nas áreas fronteiriças imprimindo, por meio de práticas repetitivas – como o hasteamento da bandeira, a execução do hino nacional, a proibição das línguas indígenas –, um sentimento de pertencimento patriótico. Em parceria com as escolas, através de cartilhas e manuais, a educação se utilizou de expedientes para a produção de identidades indígenas em “vias de transição” para uma identidade estereotipada, subalternizada (FERREIRA, 2001; BHABHA, 2003; WALSH, 2009).

Ao falar da identidade do sujeito do discurso colonial, Bhabha (2003) escreve que o sujeito é estereotipado, tanto para o colonizador quanto para o colonizado, uma fantasia e o desejo de uma originalidade, uma suposta superioridade que é ameaçada pelas diferenças, de raça, cor e cultura.

Minha afirmativa está contida de forma esplendida no título de Fanon, *Pele Negra, Máscara Branca*, onde a recusa da diferença transforma o sujeito colonial em um desajustado – uma mímica grotesca ou uma “duplicação” que ameaça dividir a alma e a pele não diferenciada, completa, do ego (BHABHA, 2003, p. 117).

A partir da afirmação de Bhabha (2003), a escola como espaço institucional de instrução e regulamentação desempenha um papel central de produtora de identidades, para até mesmo (re) pensar quais identidades ela pretende formar. O lugar do outro é construído nos discursos coloniais imprimindo sentidos, significados e identidades. Esses discursos podem ser percebidos nos textos que permeiam diversos artefatos culturais, como o currículo, as práticas pedagógicas, filmes, as legislações, cartilhas, músicas, ritos, kits de materiais entregues aos estudantes e que quase sempre são distribuídos pela identidade de gênero, enfim, nas subjetividades, como sugerem Canclini (2013) e Klein e Damico (2012).

Nesse sentido, Hall (2008), ao propor a centralidade da cultura para a compreensão das políticas em tempos de globalização, sugere que há que se levar em conta tanto os aspectos substantivos da cultura, ou seja, os sinais diacríticos, como os aspectos

epistemológicos – na produção de conhecimentos – a fim de provocar a reflexão sobre a regulação das culturas em tempos de globalização.

As questões provocadas por Hall (2008) instigam a ampliar a compreensão das relações sociais que envolvem as diferenças culturais, como os indígenas, negros, mulheres e a população LGBTTs, e as políticas hegemônicas, tendo em vista que não há espaços em que a globalização não tenda à homogeneização e à subjetivação do consumo.

Por que deveríamos nos preocupar em regular a “esfera cultural” e por que as questões culturais têm estado cada vez mais frequentemente nos centros dos debates acerca das políticas públicas? No cerne desta questão está à relação entre cultura e poder (HALL, 2008, p. 17).

Suponho que, ao pensar esta regulação na educação escolar indígena, possam-se apresentar indicativos para a compreensão e/ou aproximação das diversas formas de relações de poder que se imbricam, confrontam, articulam-se, negociam, impõem-se, no fazer pedagógico dos professores indígenas. Ainda possibilita perceber como o conhecimento indígena traduz outros conhecimentos e como organizam esses saberes, também como formas de resistência cultural, assim como através desses processos também são subjetivados valores, consumo, em que aos poucos passamos a desejar esse ou aquele objeto.

A escola é o lugar em que as ambivalências podem ser visualizadas e reconhecidas, pois, é o lugar onde o currículo é praticado (FERRAÇO, 2007). No contexto indígena guarani, em que se afirma que a escola é apenas mais um espaço formativo, como advertiu o professor Joaquim Adiala, com respaldo da comunidade, a Escola Tekoha Guarani pode apresentar uma dinâmica em que o modo de viver a territorialidade corresponda às práticas e negociações de quem está imerso no entre-lugar, no aqui e no lá da sociedade envolvente.

Para Eliel Benites (2014), a escola é um espaço fronteiro onde se encontram o mundo kaiowá e guarani e o mundo da sociedade não indígena, e seus antagonismos. O papel da escola “seria o da intermediação das negociações desses mundos, o espaço de possibilidade de ‘teatralizar’ [...] o *Teko Marangatu* (a espiritualidade tradicional) em outros contextos” (BENITES, 2014, p. 22).

O repensar a escola indígena como fazem os pesquisadores indígenas e não indígenas, a partir da centralização da cultura e dos aspectos epistemológicos das etnias (HALL, 2008), promove uma constante indagação dos processos históricos, políticos e culturais no sentido da regulação identitárias, desde os sinais diacríticos da cultura, como nas

construções discursivas, até os conteúdos curriculares e pedagogias que orientam a construção de identidades múltiplas.

#### **2.4 Os Professores Indígenas e a Escola Decolonial**

Parto das contribuições dos professores indígenas que refletem sobre as experiências de suas trajetórias educacionais, marcadas em parte por relações entre professores e alunos, verticais, proibitivas, punitivas, e muitas vezes violentas. Eles demonstram o quanto essas experiências afetaram suas vidas e identidades. Voltando um passo atrás na história, busquei diálogos com autores que pensam a educação escolar indígena a partir do período colonial até hoje para uma tentativa de situar a colonização e as políticas educacionais de colonialidade ao longo da história, em que a escola foi instrumento fundamental para a subalternidade das diferenças culturais. As experiências vividas por esses professores indígenas estão conectadas ao passado e ao presente.

Em suas pesquisas decorrentes da formação inicial de professores e da pós-graduação, eles se veem ao mesmo tempo como sujeitos geográfica e historicamente localizados, como parte de processo de formação escolar marcadamente colonial/monocultural e, ao mesmo tempo, sujeitos questionadores e propositivos desse processo da educação escolar em suas comunidades, fazendo desse repensar uma prática coletiva e contínua. Nesse sentido, destaco alguns exemplos de políticas decoloniais como parte desse processo formativo e das práticas pedagógicas que estão produzindo.

Esses professores têm histórias de vida distintas, assim como muitos que hoje atuam nas escolas são das primeira e segunda gerações de professores que participaram do movimento indígena, gestado nos anos de 1980, movidos pelo movimento de demarcação de terras, pela melhoria no atendimento à saúde, segurança, educação e outros direitos, e que foram ao longo dos últimos anos organizando fóruns específicos para debater a pauta da educação diferenciada, específica, bilíngue e decolonial.

Em Mato Grosso do Sul, umas das conquistas do movimento indígena foi a criação de um curso de nível médio de formação de professores guarani e kaiowá, chamado projeto Ará Verá (Tempo e Espaço Iluminado), ainda em 1999. Ao reivindicar um curso específico, o professor indígena Valentin afirmou:

Os índios perceberam que a educação escolar que receberam não era o que eles queriam, pois estava destruindo sua cultura. A escola formal levou o

índio a obedecer às autoridades brancas e não obedecer as suas autoridades. Precisamos formar um índio forte. Eu tenho forte minhas ideias, e não foi ninguém que colocou isso em mim, eu pensei muito e percebi que tenho que ficar do lado do meu povo. Os brancos não respeitam nosso Deus Tupã, o branco não respeitou isso, desenhar a letra do branco não é saber estudar. O que falta para nós é saber escrever nossa própria língua (BATISTA, 2005, p. 59).

Formar um índio forte implicava valorizar os seus conhecimentos, a sua cultura, língua e religiosidade. Ao registrar a luta por uma escola indígena em Tey'kue, Caarapó-MS, após ouvir muitos professores indígenas que participaram do Magistério Indígena Ará Verá, Batista (2005) destaca que o curso veio ao encontro do desejo dos professores e para o fortalecimento da identidade indígena.

Muitas das experiências desenvolvidas nas escolas indígenas guarani e kaiowá hoje, e relatadas em trabalhos de conclusão de curso e dissertações, tiveram origem nas aulas do curso de Magistério Específico Ará Verá. Batista (2005, p. 60) assinalou que os professores indígenas participantes desse projeto:

[...] pensam em construir uma proposta educacional intercultural, fortalecida pelos conhecimentos tradicionais e fundamentada pela pesquisa com os mais velhos com o objetivo de fortalecer os valores culturais, sem descartar os conhecimentos ocidentais, conforme previsto na legislação.

Eles são contemporâneos de Hall (2006), Escobar (2004), Lander (2005), Walsh (2007; 2009), Bhabha (2003), Tubino (2013), Candau (2009), Freire (1974), Brand (1997) e muitos outros, com os quais dialogam sobre os processos contínuos de colonialidade do ser, do saber e do poder, sobre as traduções, negociações, hibridismos, interculturalidade e decolonialidade. Repensam sobre suas práticas pedagógicas, direitos, qualidade e o querer das escolas em suas comunidades.

São nesses processos que os pesquisadores de seus cotidianos expressam, em suas produções acadêmicas, as experiências vivenciadas, as suas lógicas e pedagogias; expressam o seu modo de aprender, ensinar, avaliar e como essas concepções perpassam a sua prática pedagógica, na relação com a escola e com outros espaços institucionais, tecnológicos, nas redes sociais e outros meios de comunicação.

Ao discorrer sobre o processo da implementação da escola indígena de sua Aldeia Indígena Tey'Kue em Caarapó-MS, nos anos finais da década de 1990, Lídio Cavanha Ramires (2016) afirma que um dos primeiros desafios foi convencer os pais dos estudantes e a

comunidade sobre a importância do ensino bilíngue, como uma forma dos conhecimentos indígenas guarani e kaiowá transitar no espaço da educação escolar.

O desejo de ver nas escolas indígenas o conhecimento indígena como parte integrante do currículo e das práticas pedagógicas orientou e fomentou a escola indígena decolonial que, como pondera Lídio Cavanha Ramires (2016), perpassa por um ensino bilíngue, em que a alfabetização seja realizada na língua materna por professores que têm o domínio da língua indígena.

Durante uma intervenção nas aulas do Magistério Específico Ará Verá, Batista (2005) presencia uma fala que sintetiza a retomada do projeto de escola pelos indígenas guarani e kaiowá. Em sua fala estão contidos os desejos, a direção política, os caminhos da pedagogia indígena, a epistemologia e a filosofia, como afirma o professor Valentim Pires.

A escola indígena não pode ficar nas mãos de guarani que não queira ser Guarani. A escola tem que ser da comunidade e não estar na comunidade colocada pelo branco. O professor índio precisa dominar as duas línguas, conhecer os dois sistemas de vida, ser bilíngue. A educação entrou na escola porque a língua indígena entrou na escola. Os professores têm que ter a sabedoria do seu povo. Hoje a melhor educação passa pela palavra e essa é a nossa filosofia educativa (BATISTA, 2005, p. 59).

O tom desse discurso está presente nas falas dos professores indígenas de Porto Lindo, demonstrando uma coesão entre professores, pais e lideranças da comunidade. Esses discursos e essas práticas ficam claros em diversos momentos como nas formações continuadas de professores, nas conversas entre coordenação pedagógica e professores, na disposição dos professores nas atividades das escolas.

Nas duas primeiras semanas de aula e de organização do início do ano letivo, de 7 a 19 de março de 2016, tive a oportunidade de acompanhar o cotidiano da Escola Tekoha Guarani e a extensão Dr. Nelson de Araújo. A convite do diretor Onésio Dias, acompanhei o seu trabalho em visita a todas as extensões, onde ele conversou com a coordenação pedagógica de cada escola, conferindo e encaminhando as demandas urgentes.

Mesmo com um clima de ansiedade em torno do início das aulas, pude observar uma equipe de trabalho coesa e disposta a contribuir para que a escola atendesse os alunos e suas famílias, nesse momento em que pendências administrativas e pedagógicas precisam ser definidas e encaminhadas. São questões como a lotação de professores, acolhimento aos estudantes e suas famílias, matrículas, carteiras para as salas, manutenção dos materiais eletrônicos escolares, como computadores e copiadora.

No decorrer dos caminhos, conversamos sobre a organização da escola. Um dos fatores destacados pelo diretor refere-se ao adiamento do início das aulas devido às intensas chuvas que se abateram sobre a região desde meados de outubro do ano anterior, tornando as estradas intransitáveis no interior da aldeia. Ao questioná-lo sobre como foi esse processo, já que o início das aulas estava previsto para começar na última semana de fevereiro, o diretor explicou que a direção e a coordenação da escola conversaram com a Secretaria Municipal de Educação para comunicar a impossibilidade do início das aulas e, ao mesmo tempo, reivindicar a recuperação urgente das estradas, para que tornasse possível o transporte com segurança. Afirmou ainda que a SEMEJ entendeu a reivindicação e orientou a escola a adequar o calendário escolar para contemplar os dias de atraso.

Nota-se que todas as condições estruturais para que as aulas começassem eram uma preocupação coletiva. O cuidado com o transporte escolar, a segurança do acesso à escola, a limpeza dos pátios, a reposição das carteiras, a matrícula, a lotação de professores e a organização das turmas eram uma preocupação coletiva dos gestores. O diretor Onésio Dias destacou que as aulas só poderiam começar com a garantia da alimentação, como o café da manhã e a merenda para as crianças, pois são elementos fundamentais à segurança alimentar dos estudantes.

Todas essas negociações no início do ano letivo podem ser exemplos de práticas decoloniais. A decolonialidade não está na excepcionalidade da política pedagógica, ou apenas no currículo escolar, mas na atenção cotidiana de proporcionar bem-estar aos estudantes, no acolhimento, nas condições mínimas para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, e como diz o professor Eliezer Rodrigues: para que a escola não assuste as crianças. Ou como afirmou o professor Dr. Terena Antônio Carlos Seizer: a interculturalidade não está no extraordinário, no acontecimento, mas no cotidiano, em como as escolas resolvem, negociam, contestam as situações e demandas surgidas, seja no aspecto pedagógico ou administrativo<sup>30</sup>.

Ao refletir sobre a decolonialidade ao longo de sua trajetória, seja nos movimentos sociais, seja nas universidades ou instâncias governamentais, Walsh (2016) afirma que a decolonialidade não é pensar algo novo, mas provocar a insurgência na forma de outras maneiras de fazer, pensar, a partir de epistemologias, outorgando significados diferentes ao vivido. “Quer dizer, a pensar com e a partir das construções e práticas

---

<sup>30</sup> Durante o Seminário de Pesquisa PPGE-UCDB, em 2016.

insurgentes que trabalham fora, nas fronteiras e nas margens, assim como dentro, abrindo e alargando as brechas e fissuras decoloniais” (WALSH, 2016, p. 67).

Nesse sentido, diante dos direitos e das políticas ofertadas à comunidade escolar, ou por elas propostas, como construir práticas decoloniais por meio de negociações, conflitos, é necessário construir brechas ou fissuras na legislação, nas ações formativas, e na efetivação das políticas. É preciso pensar como essas práticas se consolidam no preenchimento dessas fissuras, como as pedagogias indígenas, ou jeitos outros de fazer, ensinar e aprender.

## **2.5 História e Organização da Escola Tekoha Guarani Polo e Extensões**

A Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'Ehao Tekoha Guarani polo foi criada através do Decreto Municipal nº 117/03, Japorã-MS, conforme documento que integra o processo de Proposta Pedagógica de 2013<sup>31</sup>. A sua criação regulamenta a sua situação legal a partir da Resolução nº 3/99, do CNE, que estabelece as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, criando mecanismos para que seja assegurada uma educação diferenciada e de qualidade. Um dos aspectos importantes é a criação da categoria escolas indígenas, atribuindo a elas o direito a normas e ao ordenamento jurídico próprio, como a autonomia curricular, calendário diferenciado e autonomia pedagógica. Além disso, prevê a categoria de professor indígena, com concursos de ingresso na carreira do magistério específico, assim também direito a formação inicial e continuada.

Dessa forma, até 2003 a Escola Tekoha Guarani era uma extensão da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José de Alencar polo, localizada no distrito de Jacareí, a 18 quilômetros da sede do município de Japorã-MS (COUTO, 2007). Até então, a escola se chamava “Extensão Porto Lindo”. Ela passa por um processo de regulamentação a partir de 1995, quando a Secretaria de Estado de Educação dirige-se à Secretaria Municipal de Educação através do Ofício Circular nº 180, em que comunica a Deliberação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) sobre a “Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul”, em que determina que as escolas indígenas devem ser incorporadas preferencialmente à rede municipal de ensino.

---

<sup>31</sup> No processo nº 29/0300/2013SED/MS fls. 12 está contido uma série de documentos: *Credenciamento da educação Básica e autorização de funcionamento da educação Infantil, e autorização o funcionamento de regularização da vida escolar dos educando*. Neles, encontro pelo menos três variações para o nome da escola.

Sendo assim, a escola extensão Porto Lindo que já era parte da rede municipal torna-se na Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'Ehao Tekoha Guarani polo, em que nasce segundo o Decreto Municipal nº 117/03 com o “objetivo de oferecer uma educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas do Município de Japorã-MS, em concordância com os artigos 78 e 79 da Lei Federal nº 9394 (LDB)”. A Escola Tekoha Guarani, no ato de sua criação, agrega duas extensões que já existiam, mas que passam a ter uma nova nomenclatura. São as extensões Afonso Pena e Antônio Maria Coelho, que também eram extensões da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José de Alencar polo, e que passam a ser chamadas de Escola Municipal de EIEF extensão Mbo' Ehao Arandu Porã e Escola Municipal Indígena de EIEF extensão Mbo'Ehao Marangatu Porã.

Além dessas duas, uma outra extensão que permaneceu ligada à Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José de Alencar polo é a extensão Dr. Nelson de Araújo, ou Escola da Missão, por estar localizada na área da Missão Evangélica Presbiteriana. Segundo o reverendo Rubens Francisco Carneiro, os primeiros trabalhos de assistência aos indígenas da aldeia Porto Lindo/Jacareí foram no início dos anos de 1960 “[...] quando chegamos lá e começamos a dar-lhes alguma assistência educacional, na área da saúde, e assistência de sentar com eles para conviver com eles para orientar o trabalho [...]” (COUTO, 2007, p. 110)<sup>32</sup>.

Posteriormente, construíram uma sala de aula, ao lado da igreja e das casas das famílias dos missionários. No início, a estrutura foi bem precária, tendo-se que improvisar carteiras e um quadro negro. Fizeram parcerias e, um pouco mais tarde, contaram com o apoio da FUNAI. Segundo o reverendo, ele e muitos estudantes estudaram linguística no Instituto Evangélico Missionário Peniel, em Minas Gerais, pois, para atingir os objetivos da missão, precisavam aprender a escrever as línguas indígenas.

A Missão Caiuá pretendia levar ao indígena o conhecimento da palavra de Deus, e o conhecimento do Evangelho, para isso a missão sempre usou o que chamamos de tripé “educação, saúde e evangelização”, a missão existe para isso e então fomos lá trabalhamos e foi um trabalho muito bom, por anos seguidos, a gente realizou este trabalho (CARNEIRO, 2006 apud COUTO, 2007, p. 109).

---

<sup>32</sup> Entrevista do Reverendo Rubens Francisco Carneiro a Couto (2007, p. 110), anexo A.

O professor indígena Venâncio Cáceres<sup>33</sup>, atualmente coordenador pedagógico do Ensino Fundamental II da Escola Tekoha Guarani polo, recorda que a Escola Extensão de Porto Lindo era responsabilidade da FUNAI, enquanto a Escola da Missão Caiuá tinha parceria com a prefeitura de Mundo Novo a época (COUTO, 2007). Nesse período, Japorã era distrito de Mundo Novo e somente em 1992 teve sua emancipação político-administrativo através da Lei Estadual nº. 1.266/1992.

Em 2017, a extensão Dr. Nelson de Araújo está envolvida em um processo de regularização para requerer autorização e aprovação para se tornar uma escola polo, conforme afirma professor Magno Adiala (2017).

A importância de situar à extensão Dr. Nelson Araújo (conhecida como a Escola da Missão) é porque ela constituiu campo de observação para a busca das informações. Um professor dessa escola participou do grupo de discussão por trabalhar com duas turmas de 4º ano. Soma-se a isso a identidade da escola por seu caráter identitário: é uma escola indígena, bilíngue, intercultural, com um histórico confessional. No currículo vivido, a escola tem momentos de reflexão e oração com alunos e professores.

Por outro lado, a partir das reflexões que os professores indígenas têm feito sobre sua trajetória educacional, de vida e identidade, uma das questões que fazem crítica é o colonialismo cristão ao longo de sua história, que os afastou da religiosidade indígena, encarnando a violência *do ser, do poder, e do saber*, como podemos observar nos depoimentos em diversos trabalhos acadêmicos, os quais relataram a violência dessas instituições em suas histórias de vida.

O desfecho desse processo segue em curso ao longo da redação da presente tese e me inquieta pensar como a comunidade de Porto Lindo construirá as diretrizes e princípios, identidades curriculares para a nova escola polo. Neste contexto *borrado*, quais negociações farão nos diversos espaços políticos, sejam espaços tradicionais como as assembleias, as reuniões, as redes de relações familiares, sejam os espaços estatais, a secretaria municipal de educação e prefeitura.

Ao falar do hibridismo em Bhabha, Souza (2004) diz que as sociedades colonizadas tiveram uma experiência profunda do signo da ironia, pois não apenas suas elites vivenciaram ao menos dois conjuntos de valores e de verdade. Coexistiram a do colonizador e a dos colonizados. A ironia consistia em fazer parte da elite local em relação aos colonizados, ao mesmo tempo em relação inferior aos colonizadores da metrópole.

---

<sup>33</sup> Cf. Couto (2007), Anexo B.

Nesta justaposição de pelo menos dois conjuntos de valores contraditórios e conflitantes, cada conjunto questionava relativizava o outro, instaurando assim, entre os “nativos”, uma consciência aguda da ironia. É justamente essa experiência da ironia (pós) colonial, marcada pela duplicidade e pela sobreposição de valores, que muitos críticos pós-coloniais como Bhabha a necessidade de pensar o hibridismo (SOUZA, 2004, p. 114).

Isso faz pensar na produção discursiva tanto dos colonizados quanto dos colonizadores, a partir das experiências que Bhabha teve na análise e produção literária, nas relações, nos discursos, ou no entre-lugar. Há uma contaminação borrando o discurso, a política e por que não pensarmos na resolução de situações e problemas que os povos indígenas constroem na relação entre culturas e poder, tanto nas escolas e suas práticas pedagógicas como em todos os aspectos sociais e políticos em que estão inseridos.

Primeiramente, estas políticas podem ser vistas como conflitivas. No entanto, mostram que as ambivalências perpassam as políticas, as relações sociais e político-culturais, internas e externas, num movimento anacrônico. O uso dos livros didáticos nas escolas não indígenas e indígenas pode ser questionado, por exemplo, pelo uso sob o caráter genérico, pois os conteúdos têm uma orientação hegemônica e, ainda assim, as escolas nem sempre conseguem produzir ou acessar materiais didáticos suficientes para que o livro didático perca a centralidade.

Na relação de poder institucional, seja no Brasil, seja no México, há uma política nacional do livro didático em que ele se encontra numa posição privilegiada, pois está presente em todas as escolas. No entanto, cada escola e cada professor têm escolhas, e o livro didático nem sempre é a primeira opção.

O que as comunidades de Porto Lindo e Yvy Katu desejam e esperam da escola indígena está, em parte, registrado no documento “Histórico de Funcionamento”, que integra o processo nº 29/0300/2013SED/MS. Ao falar dos desafios da gestão da Escola Indígena Tekoha Guarani polo na aldeia Porto Lindo, pretende-se questionar o modelo de escola colonizadora através do diálogo na comunidade.

Uma das alternativas pra romper o modelo de educação integradora e assimilacionista para a comunidade indígena guarani e começar discutir e definir em coletivo entre gestores, professores e lideranças indígenas como iremos caminhar perante as leis da educação escolar indígena e com a bagagem toda através da formação, acreditamos que discutindo em coletivo e colocando em prática todos os conhecimentos construídos, adquirido nas formações podemos fazer a diferença na educação escolar indígena. Claro que encontraremos dificuldades e está sendo um desafio para nós, mas não

podemos continuar com a ideia de colonialismo, integracionismo, assimilacionismo na nossa própria escola na comunidade na qual onde nascemos, crescemos e vivemos.

São grandes os desafios da Escola Tekoha Guarani e de todas as escolas indígenas e não indígenas que se pretendem interculturais. Magno Adiala (2017) pondera que o modelo das escolas não indígenas ainda está presente através de práticas nas escolas indígenas, pois elas dependem muito das políticas públicas. “Muitas vezes, os atores que fazem parte da educação não têm conhecimento de como agir quando se trata da educação escolar indígena. O desafio é grande, pois os padrões da educação ocidental vêm sendo modelo já desde a colonização” (ADIALA, 2017, p. 2).

A partir de diálogos e negociações culturais, constroem-se políticas provisórias, transitórias, emergentes, que respaldem suas decisões políticas, pois o “O ato de tradução cultural se dá através de ‘*contínua* transformação’ para criar a noção de pertencer à cultura” (BHABHA, 2003, p. 324). Este momento causa o desconforto de alguém que está no entre-lugar, estou lá e cá literalmente, minhas angústias, afinal, são de não pertencimento.

Uma referência dos sentidos da escola para os guarani de Porto Lindo está registrada no documento emitido pela direção escolar “Histórico de Funcionamento”, em que subscreve-se o nome da escola como Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Aldeia Guarani Polo, seguido de “MBO’EHAO AVA TETÃ MIRI MBO’E ROKY ARANDUVERÃ TEKOKHA GUARANI-MBYTETE”, e explicam o significado na proposta pedagógica, a identidade da escola:

**MBO’EHAO:** significa escola ou espaço onde as crianças devem aprender a valorizar seu jeito de ser, sua cultura e sua crença; tem duas palavras no MBO’E e HAO, o que MBO’E significa Ensinar e aprender, HAO significa espaço, lugar, uma casa.

**AVA:** Significa Indígena, índios; **TETÃ:** Povo; **MIRI:** Pequeno; **ROKY:** Nascer, brotar; **ARANDUVERÃ:** Para conhecimento, inteligência, Ciências; **TEKOKHA:** Aldeia; **GUARANI:** Povo e língua Guarani; **MBYTETE:** Polo. Tudo isso significa lugar ou espaço onde um povo numa pequena comunidade em um espaço possa adquirir e aperfeiçoar conhecimento, ciências, de onde saem lideranças, professores, pessoas que possam defender as causas da comunidade, do seu povo.

Neste fragmento, a Escola Tekoha Guarani polo proclama os sentidos da escola indígena e o perfil de egressos que pretende formar. Ela deseja aperfeiçoar o conhecimento, as ciências e não apenas a ciência moderna. Toma o termo ciências no sentido de reconhecer a multiplicidade de ciências, conhecimentos e saberes, principalmente trazendo a ciência

indígena para o espaço escolar acadêmico. Quer formar lideranças, professores que saibam defender seus direitos comunitários.

Em 2016, a Escola Tekoha Guarani polo e suas extensões atenderam aproximadamente 1.116 alunos matriculados desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, conforme observado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Escola Tekoha Guarani Polo e escolas extensões

<b>Escolas e Extensões em Porto Lindo em 2016</b>	
<b>Escola e Extensões</b>	<b>Matrículas</b>
<b>ESCOLA MBO'EHAO TEKOKHA GUARANI POLO</b>	623
<b>Extensão MBO'EHAO ARANDU PORÃ Sabedoria Tradicional</b>	110
<b>Extensão MBO'EHAO MARANGATU PORÃ Bom Viver</b>	69
<b>Extensão CHAMOË POI Joaquim Martins</b>	111
<b>Extensão Dr. Nelson de Araújo (em processo de regularização – polo)</b>	253

Fonte: Professor Joaquim Adiala (2015).

Para atender os estudantes de Porto Lindo e Yvy Katu, a escola conta com serviço de transporte escolar sendo um ônibus e duas vans, que percorrem a comunidade garantindo o acesso à escola. Cada transporte conta com uma monitora que acompanha as crianças visando proporcionar aos estudantes segurança no transcurso da viagem, que é realizada em estradas de chão. Em 2016, duas escolas começaram a ofertar educação infantil a partir de 3 anos de idade. São elas: a Escola Tekoha Guarani polo e a extensão Dr. Nelson de Araújo (Missão).

Segundo o diretor Onésio Dias, os pais e mães das crianças resistiram a matricular seus filhos, justificando pela distância de suas casas até a escola e pelo perigo de misturar as crianças pequenas com as maiores. A saída encontrada foi reivindicar um transporte exclusivo para essa modalidade de ensino, o que foi acatada pela administração municipal através da Secretaria Municipal de Educação (SEMEJ). Destaca-se que nesta modalidade de ensino a matrícula é facultativa para esta faixa etária, conforme Resolução nº 5/2012, Art. 8, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola.

Embora a escola atenda cerca de 1.100 alunos por ano, existem estudantes indígenas de Porto Lindo e Yvy Katu que estudam na escola municipal do distrito de Jakarei, a cerca de 17 quilômetros da sede de Porto Lindo, no ensino fundamental e no ensino médio, modalidade não indígena. No caso do ensino médio, a aldeia Porto Lindo não oferece essa modalidade de ensino. Os estudantes buscam suas matrículas na escola de Jakarey, ou na cidade vizinha de Iguatemi, a 10 quilômetros do centro da aldeia Porto Lindo.

Os estudantes do ensino fundamental que optam estudar em Jakarey ou Iguatemi, segundo alguns professores da comunidade, assim o fazem porque suas famílias preferem que eles estudem numa escola não indígena, por acreditar que facilitará a vida do estudante, e alguns destacam o preconceito que as crianças indígenas sofrem quando vão para as escolas não indígenas, pela dificuldade linguística e cultural. Essas famílias trazem as experiências vivenciadas por eles, de tal forma que querem proteger seus filhos.

Segundo o diretor Onésio Dias, são poucas as famílias que ainda resistem a uma educação diferenciada específica, pois não entenderam que uma escola indígena guarani, que alfabetiza na língua materna, valorizará a cultura e fortalecerá o próprio povo. O professor Valdomiro Ortiz ponderou que, ao fazer estágio na escola de Jakarey, “o nosso povo sofre, os professores não índios não têm paciência com as crianças; as crianças têm dificuldade de entender o português, e conseqüentemente os índices de reprovação são altos, especialmente nos 1º, 2º e 3º anos” (Caderno de Campo, 2016).

A merenda escolar é subsidiada pela SEMEJ. Nota-se que há um cuidado em não estocar merenda nas escolas e extensões. A distribuição é realizada semanalmente, acompanhada de sugestões de cardápios para a semana, preparadas pela equipe de cozinha. O cardápio tem orientação de uma nutricionista do município. Ao chegarem, as crianças recebem o café da manhã, quase sempre leite com chocolate, chás, pão e biscoito. Na hora do intervalo, ganham uma refeição mais reforçada, geralmente sopa, arroz, feijão, massa, carne e fruta.

As escolas e extensões não possuem um espaço específico para a biblioteca. Na extensão Dr. Nelson de Araújo, os livros para a consulta ficam organizados na sala dos professores, e outra parte na coordenação pedagógica junto com outros materiais de apoio, como jogos. Na escola polo, os livros didáticos, literatura infanto-juvenil, jogos e outros materiais ficam organizados na sala da coordenação pedagógica. Há um pequeno recinto em que ficam organizados os livros didáticos, e outros materiais.

A gestão da Escola Tekoha Guarani polo é composta por um diretor e um vice-diretor que atende a escola sede nos três turnos, assim como as extensões. Na escola polo, há

dois coordenadores pedagógicos, sendo um para os anos iniciais e outro para os anos finais do ensino fundamental. Como as extensões só há os anos iniciais, todas contam com um coordenador pedagógico, que, além das funções pedagógicas, é elo técnico e político entre a extensão e a escola polo.

A estrutura de apoio didático para os professores da escola polo e das extensões conta com uma copiadora, um computador conectado à internet. Os docentes podem usá-los para fazer consultas e reproduzir atividades, textos. Um problema é que o servidor de internet se localiza a cerca de 30 quilômetros da sede do município de Japorã, o serviço prestado é de baixíssima qualidade, assim como é insuficiente o número de computadores e cópias para aqueles que buscam com frequência esses recursos, como observado nas várias visitas de campo.

Ainda quanto à infraestrutura, a Escola Tekoha Guarani polo possui uma quadra coberta onde são realizadas as aulas de educação física, e outras atividades e projetos desenvolvidos na comunidade, como a exemplo da imagem abaixo, em que se vê o ensaio da banda de percussão e fanfarra, bem como a ação Saberes Indígenas na Escola, reuniões e assembleias da comunidade, etc.

Nas imagens a seguir, pode-se observar o horário do recreio e a fila para a merenda na escola polo, e a sala de professores da extensão Dr. Nelson de Araújo, onde os professores fazem o planejamento das aulas, espaço compartilhado com a biblioteca e materiais didático-pedagógicos. A última imagem refere ao amplo terreno da extensão Dr. Nelson de Araújo. É um dos espaços preferidos dos alunos para brincar e para as aulas de educação física, ao ar livre, e para as gincanas culturais. Nesse espaço também acontecem os jogos de futebol pelos times de professores, após as aulas num momento de recreação.

Imagem 8 – Infraestruturas da Escola Tekoha Guarani e extensão Dr. Nelson de Araújo



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Observa-se que a escola polo possui um muro antigo, que já existiu em partes, e que recentemente fora reconstruído. Segundo os diretores da escola, a construção recente do muro foi para aumentar a segurança dos estudantes, tendo em vista que a estrada de frente à escola é bem movimentada por carros e motos, por ligar os municípios de Japorã e Iguatemi e permitir acesso à fronteira com o Paraguai. No entanto, não há portões, o que possibilita a entrada e a movimentação da comunidade ao espaço escolar a qualquer horário.

Na extensão Dr. Nelson de Araújo, não há muros e sim uma cerca de arrame farpado, que contorna todo o espaço destinado à escola e à missão. De igual maneira, na escola não há portões e as cercas favorecem imagens do entorno, a circulação de pessoas, carros e animais, tanto no espaço interno quanto externo.

Do ponto de vista da estrutura dos prédios, as duas escolas são antigas e carecem de reformas e adequações. A Escola Dr. Nelson de Araújo possui 6 salas de aula, 1 secretaria, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala dos professores compartilhada com a biblioteca, 1 cozinha, 1 depósito. A escola é de madeira e uma parte de alvenaria foi construída na década de 1970, e pela ação do tempo encontra-se em estado deteriorado. No entanto, sempre recebe

pequenos reparos, realizados pelos missionários. A limpeza da escola pode ser observada em todos os espaços, desde as salas de aulas, banheiros, cozinha, até o pátio e todo o terreno que a cerca, conforme as imagens acima.

Ao longo do período de visitas de campo nas duas escolas, percebi algumas fragilidades na estrutura física que podem influenciar na qualidade do ensino, como a iluminação insuficiente nas salas em decorrência de lâmpadas queimadas. A ventilação das salas é insuficiente, e há a incidência do sol no período da tarde sobre as crianças. Os estudantes vindos do intervalo não reclamam verbalmente do calor e logo buscam concentração nas aulas, mas seus corpos denunciam com suor escorrendo pelo rosto, arrumando os cabelos, secando o rosto com a camiseta com que estão vestidos, abanam-se, o que demonstra um incômodo.

Em alguns momentos, a pauta do calor intenso foi tema nas reuniões em que o secretário e o prefeito estiveram na escola em ocasião da ação Saberes Indígenas na Escola. Primeiramente, as autoridades falaram do desejo de instalar ar condicionado nas salas de aula. Todavia, não poderiam fazê-lo pela insuficiência da potência de quilowatts da rede elétrica disponível. O prefeito então solicitou à sua equipe para fazer um estudo visando adequar a voltagem necessária à instalação dos aparelhos. Enquanto não forem encaminhados, o uso de cortinas nas salas e ventiladores amenizariam o calor intenso, e um projeto de arborização a médio e longo prazo proporcionaria um ambiente mais saudável para o estudo.

A Escola Tekoha Guarani polo tem 9 salas de aula, 1 secretaria escolar, em espaço compartilhado com a coordenação pedagógica, que também abriga os livros e materiais didáticos. Possui 1 cozinha, 1 sala de professores, 1 diretoria e 1 pequeno depósito para materiais didáticos.

Uma das principais demandas da aldeia Porto Lindo referente à educação é a oferta do ensino médio na comunidade. Para isso, é necessária a construção de uma escola, o que tem sido reivindicado em diversas instâncias e espaços políticos. No caso de Porto Lindo, há uma lacuna entre o ensino médio e o ensino superior, dificultando o prosseguimento dos estudos, pois nem sempre o jovem indígena tem condições de se deslocar, como defendem os professores nos espaços formativos.

No processo de luta por formação profissional, a comunidade de Porto Lindo conquistou em 2015, a primeira universidade em território indígena. Trata-se de um polo da

Universidade Aberta do Brasil<sup>34</sup> (UAB), instalada na área central da aldeia. Os cursos implantados e ofertados pela UAB são resultados de convênios firmados entre as instituições públicas com o Ministério da Educação através da CAPES no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Segundo o professor e vereador Joaquim Adiala entre os cursos de graduação ofertados em 2017, é o curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados, em andamento, e o de Ciências Sociais e Administração pela Universidade Estadual de Mato Grosso do sul, ambos em processo de seleção de acadêmicos para início da primeira turma. Além, desses cursos contam especialização em Gestão Pública também pela UEMS. Os cursos visam atender indígenas e não indígenas com 50% vagas distribuídas para cada grupo. Atualmente, existem 40 acadêmicos matriculados no curso de Pedagogia.

Como dito acima, a sede da UAB transformou-se numa escola extensão, a extensão Chamoê Poi ou extensão Joaquim Martins, que, em de 2016, concentrou as turmas de quintos anos, num total de quatro. Apesar das extensões existentes na comunidade, o espaço físico é insuficiente para as turmas. Dessa forma, é necessária a ocupação de outros espaços em forma de parcerias.

O diretor Onésio Dias ponderou que o uso do espaço físico da UAB foi importante porque as salas são climatizadas e o tamanho das cadeiras é adequado ao tamanho das crianças. Disse ainda que o laboratório de informática pode ser utilizado para pesquisas e que eu poderia usar, o que ocorreu muitas vezes durante as visitas de campo.

Observa-se que a forma como os gestores da Escola Tekoha Guarani têm conduzido a gestão da educação extrapola o que seriam as funções de gestores de escolas não indígenas, fazendo com que ela seja o espaço fronteiro, ou entre-lugar, por onde transitam outras demandas sociais. O papel desempenhado pelos gestores para a viabilização de políticas de educação para atender os estudantes do ensino fundamental, médio e superior acontece com anuência das lideranças tradicionais, com as famílias dos estudantes e com a comunidade, o que pode ser observado nas reuniões, formações, assembleias e conversas com professores, coordenadores e direção.

O papel de articulação e mediação das demandas sociais que atravessam a escola requer um esforço coletivo. Isso porque, além de coordenar os aspectos pedagógicos e

---

<sup>34</sup> A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior a camadas da população que tem dificuldade de acesso à formação universitária, por meio da metodologia da educação à distância. CF. <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/educacao-a-distancia-uab>

administrativos, busca a ampliação para a efetivação dos direitos políticos e sociais, pois em muitos casos o direito existe na forma jurídica. No entanto, precisa de movimentos reivindicatórios e articulações para que os direitos cheguem ao chão da aldeia e da escola.

As imagens a seguir expressam as relações pedagógicas, a participação da família e os recursos didático-pedagógicos que contribuem efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem, a partir da perspectiva da escola.

O primeiro aspecto a ser destacado é a participação das famílias no período escolar, a interação entre escola e família, conforme as duas primeiras imagens à direita, onde as crianças brincam com ajuda das mães nos brinquedos do parque da escola. Vemos também a atenção das crianças às orientações do coordenador pedagógico numa relação pautada pelo respeito e cuidado. Na segunda imagem à esquerda, observa-se uma partida de futebol feminino. Neste caso, chama atenção pelo desejo de as meninas participarem de jogos em diversos momentos, e não apenas no horário escolar, além do esporte não ser marcado pela orientação sexista. Por último destaco a política de transporte escolar e de materiais didáticos garantidos pela administração municipal como políticas fundamentais para o acesso à educação.

Imagem 9 – Práticas pedagógicas na Escola Tekoha Guarani e extensão Dr. Nelson de Araújo



### **CAPÍTULO 3. “NOS DIAS ATUAIS, TEMOS QUE REPENSAR O QUE FOI A ESCOLA, E SE ELA CONTRIBUIU PARA O ESQUECIMENTO DOS NOSSOS CONHECIMENTOS, TEMOS QUE FAZER O PROCESSO INVERSO”<sup>35</sup>**

#### **3.1 O Currículo Escolar a partir de uma Perspectiva Híbrida**

A reflexão propositiva do professor indígena guarani Venâncio Cáceres, diante de seus colegas de trabalho sobre a necessidade de juntos pensarem a presença da escola entre os guarani e kaiowá, na qual vivenciaram uma experiência amarga, especialmente no último século, em que foram submetidos a diferentes projetos civilizatórios, carregados de conceitos culturais em que os colocavam numa corrida desvantajosa diante da cultura erudita, cristã, ocidental, provoca-os a refletir sobre o projeto de escola que estão desenvolvendo em Porto Lindo.

Nas últimas décadas, a escola entre povos indígenas transformou-se, do ponto de vista do movimento indígena brasileiro e das comunidades indígenas, um caminho sem volta, pelo menos em grande parte, resguardados os casos em que os povos indígenas não aderiram ao projeto de uma formação escolarizada. Para desenvolver políticas que atendam às especificidades desses povos, um dos grandes desafios para os gestores públicos é compreender o processo histórico e cultural em que foram e estão envolvidos, para que as formulações de políticas sejam concebidas com a sua participação, resultando em práticas decoloniais no âmbito da educação escolar e nas demais políticas públicas que atendam a essas populações.

---

<sup>35</sup> Professor guarani Venâncio Cáceres, Caderno de Campo, 2016.

A decisão de tomar o espaço político da escola para, através da cultura da pedagogia e da pedagogia guarani, neste caso, para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, dialoga com a afirmação de Giroux (2001, p. 91-92), segundo a qual “[...] la cultura como un territorio importante de lucha política y de la pedagogia como componente decisivo de la politica cultural”. Para o autor, os pedagogos conservadores nos últimos anos têm promovido uma despolitização da pedagogia como parte de uma estratégia do enfraquecimento do ensino superior e da própria cultura da política.

Neste caso, o autor refere a possibilidade de reconsiderar o pedagógico como força política na luta por identidades e nas lutas mais amplas pelas condições materiais de poder. Para Giroux (2001), o exemplo de prática pedagógica e crítica relaciona cultura, poder e política, assim como a formação, a pedagogia e as mudanças sociais.

Para Bhabha, la cultura es la politica, un lugar donde el poder se elabora y se lucha por el, se despliega y se cuestiona, y se entiende no solamente en términos de dominación sino de negociación. La cultura es, en este sentido, un espacio de puesta en práctica un lugar complejo que revela los limites da teoria, “abre la estrategia narrativa para el surgimiento de la negociación» y nos incita a pensar más allá de los límites de la teoría y “orientar la pedagogía hacia la exploración de sus propios limites” (GIROUX, 2001, p. 97-98).<sup>36</sup>

Na articulação entre o político e o pedagógico, para a reafirmação das identidades, observo um discurso recorrente em transformar a escola em parte da organização social indígena, atribuindo a ela funções de interesse da comunidade, com seus princípios e valores culturais. Além de reafirmar oralmente o que espera da escola indígena em diversos espaços, esse discurso está registrado na proposta pedagógica de 2013 da Escola Tekoha Guarani, em sua justificativa, onde a escola se propõe a responder aos princípios da comunidade.

Através da educação pretendemos que nossas crianças e jovens da aldeia Porto Lindo/Japorã/MS, não tenha vergonha de ser índio, mas que se desenvolvam tanto na educação indígena quanto na educação escolar de acordo com a vivência Guarani. [...] Acreditamos que a escola contribuirá com o nosso povo para planejar e viver melhor de acordo com seu modo de ser (PPP, 2013, p. 7).

---

<sup>36</sup> Para Bhabha, a cultura é a política, um lugar onde o poder é elaborado e combatido, desdobrado e questionado, e entendido não apenas em termos de dominação, mas também de negociação. A cultura é, neste sentido, um espaço para colocar em prática um lugar complexo que revela os limites da teoria, “abre a estratégia narrativa para o surgimento da negociação” e nos encoraja a pensar além dos limites da teoria e “orientar a pedagogia para a exploração de seus próprios limites”. (GIROUX, 2001, p. 97-98, tradução livre).

Resguardadas as especificidades das escolas indígenas garantidas nas legislações, importa sublinhar que as escolas indígenas brasileiras são parte integrante do Sistema Nacional de Educação e, como tal, atendem às orientações gerais contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/1996, Art. 23, que “determina que carga horária mínima seja de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por no mínimo de duzentos dias efetivos trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (Redação alterada pela Lei nº 13.415, de 2017).

Em todo caso, há de se levar em consideração as legislações que organizam as orientações curriculares nacionais, ou seja, as inúmeras possibilidades de organização curricular das escolas indígenas devem atender a essas orientações gerais. Essas considerações são importantes para não se cair num jogo de vale tudo, para os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, mas vislumbrar as experiências destas comunidades na condução de seus projetos educacionais escolares.

Dito isso, veremos como os guarani e kaiowá de Porto Lindo têm gestado e construído a escola que desejam, seja negociando, seja reprovando, promovendo novas políticas e mesmo acatando as orientações do poder público. Em paralelo, interpele as escolas municipais indígenas oaxasqueñas para dialogar com as temáticas abordadas, relacionando as diferentes realidades na tentativa de ampliar as percepções sobre as reações das escolas indígenas frente às políticas educacionais.

Para a tentativa de compreensão dessas relações e reações das comunidades escolares indígenas, seja do ponto de vista do fazer pedagógico voltado aos processos de ensino e aprendizagem, seja em outras relações políticas em que a escola está envolvida, levo em consideração as ponderações sobre currículo em termos de hibridação, proposto por Dussel (2002, p. 57) inspirada em Homi Bhabha.

[...] sustentaremos que pensar o currículo em termos de hibridação contribui para analisar a complexidade dos processos de produção culturais, políticos e sociais que o configuram, introduzindo novas ideias em um campo cujas perguntas foram muitas vezes, pobres teórica e tecnicamente (por exemplo, buscando formas curriculares puras, “à prova de professores”, ou postulando aplicações simplistas de teorias psicológicas ou sociológicas).

Ao pensar o currículo a partir da hibridação, Dussel (2002) me faz pensar nos processos de produção cultural, não no sentido de saber o quanto, mas como as escolas indígenas respondem aos “currículos oficiais”, no cumprimento das metas, das avaliações externas, da aprendizagem das línguas oficiais, entre outros, e perceber quais caminhos as

comunidades têm trilhado para fazer das escolas espaços de tradução e negociação cultural e, especialmente, em ilustrar essas ações e movimentos políticos para o fortalecimento das identidades e políticas sociais, como a questão da segurança, da saúde, melhorias na infraestrutura escolar, das estradas, e outros.

Uma situação que ilustra as negociações foi apresentada durante a formação Saberes Indígenas na Escola, na Escola Tekoha Guarani, realizada em julho de 2015. A pauta da formação eram os temas geradores, e os professores indígenas estavam falando sobre os processos de resistência em relação às políticas educacionais que não consideram as diferenças culturais.

*Eu já trabalhei na Secretaria Municipal de Educação, e a primeira tarefa que recebi foi um papel da “Provinha Brasil”<sup>37</sup> e me pediram para traduzir para o Guarani. Então, eu li e comecei a traduzir e pensei: não dá para traduzir, não vou passar para os outros professores e, assumi essa responsabilidade de não traduzir a prova (Professor Onésio Dias)*

Seguindo essa perspectiva, posso afirmar que compreender as estratégias pensadas pela comunidade escolar para atingir os seus objetivos políticos, curriculares e identitários passam por um movimento complexo nos entre-lugares, onde encontram-se outros espaços, que por vezes ocupados por conflitos gestam práticas porosas de colonialidade e decolonialidade. Ou, nas palavras de Dussel (2002, p. 66):

A hibridação aparece, então, como uma estratégia para discutir a proeminência do essencialismo, para por em questão a busca de identidades puras e não contaminadas, tanto na versão colonial como na anticolonial. O autor propõe uma discussão no interior das políticas do multiculturalismo, ao acentuar a mescla e a contaminação como bases da identidade, e não, como na versão dominante das políticas do reconhecimento, a pureza e a homogeneidade.

Essas práticas pedagógicas em um sentido amplo, das relações da escola com outros espaços políticos, entram em choque com os olhares das políticas hegemônicas. Isso porque quase sempre estão alinhadas às políticas internacionais que atendem aos interesses mercadológicos que impõem aos países e aos projetos educacionais uma orientação quantitativa descolada das realidades, a fim de acompanhar as metas e os objetivos a serem

---

<sup>37</sup> A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, especificamente em leitura e matemática. A proposta da Provinha Brasil é oferecer informações que possam orientar tanto os professores quanto os gestores escolares e educacionais na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação.

atingidos (MARIN, 2004). Nesse sentido, a equação encontra-se em descompasso, pois comumente as diferenças culturais são incompreendidas pelas gestões públicas. Por isso, interessa-me captar os sentidos borrados, ou “impuros”, das práticas pedagógicas das escolas indígenas.

A resposta das comunidades indígenas, ao contrário tem apontado para a construção de políticas gestadas a partir de relações interculturais, tem no respeito as diferenças, na tolerância e no diálogo as balizas para a construção de um projeto epistemológico e étnico, no sentido de desestabilizar a colonialidade do ser, do saber e poder, provocando deslocamentos, fissuras (WALSH, 2005).

A imagem a seguir, representa simbolicamente e discursivamente o horizonte da educação para comunidade de Porto Lindo, através da Escola Tekoha Guarani Polo: “Educar é unir saberes”. A arte gráfica compõe a abertura de uma matéria sobre educação em Porto Lindo, produzida pela revista *Atuação* ligada a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS).

Imagem10: Políticas e negociações culturais na escola Tekoha Guarani.



Fonte: Imagem cedida por Nanci Silva (Produção Íris Comunicação Integrada), em 25.05.2017.

A mão que segura um mbaraká é de um rezador Guarani. Através desse instrumento os mestres tradicionais acessam o conhecimento ou *arandu reko* (BENITES, 2014), e conectam se com o mundo dos invisíveis, e falam com nhanderu, podem dar conselhos e afastar os maus espíritos. São esses sábios como Nhanderu Benito (2015) que exprimem a necessidade da escola a cumprir outros papéis.

*No passado a escola tinha um papel, hoje tem outro, os professores precisam estar mais envolvidos, ter um trabalho de parceria. Às vezes o professor tem dificuldade, mas nós estamos aqui para ajudar, mas os professores é que tem que chamar quando precisam”(Caderno de campo,2015).*

A atitude de estar disponível para ajudar os professores, à escola, assumirem novos desafios, descolonizar a escola e ensinar também os conhecimentos indígenas. Assim como os professores reconhecem as dificuldades em trabalhar as ciências indígenas, ele enquanto liderança tradicional convoca todos os professores presentes durante a formação continuada dos Saberes Indígenas na Escola a ajudar nessa tarefa de fortalecer o conhecimento indígena.

A partir das observações realizadas durante o trabalho de campo na escola Tekoha Guarani, percebi que as lideranças tradicionais, as famílias dos estudantes e a comunidade em geral participar das atividades desenvolvidas na escola, a exemplo da formação continuada Saberes Indígenas na Escola. Nas reuniões de pais e mães a cada bimestre, eles são convidados e sempre que podem participam.

Em abril de 2016, participei da Semana dos Povos Indígenas, promovido pela escola e comunidade. A programação contemplou jogos, gincanas e apresentações culturais indígenas e não indígenas que convivem na aldeia. Por exemplo, foi realizado um torneio de futebol de campo envolvendo mais de 20 times. Houve uma exposição de alimentos, armadilhas, instrumentos, artesanato local e um desfile de roupas inspiradas em diferentes etnias indígenas. Todas as atividades só foram possíveis de serem acontecer pela participação das famílias e em parceria com o governo municipal (Caderno de campo, 2016).

Ao problematizar a escola como espaço de entre lugar, como espaço de negociações e traduções culturais, de produção de políticas curriculares híbridas, percebe-se a escola Tekoha Guarani como uma intensidade de movimentos e articulações, que envolve desde as crianças aos mais velhos. Há um desejo imenso dos gestores da escola e demais professores em apropriarem-se de novas tecnologias, agregando esse conhecimento para uso didático pedagógico. “Precisamos nos apropriar e ter acesso a outros saberes e tecnologias.

Eles podem nos ajudar a viver melhor, ter acesso a isso não quer dizer que vamos deixar de ser indígenas” (ADIALA, Atuação, 2015, p.33).

A seguir apresento diversas situações de negociações e traduções culturais envolvendo a escola, que manifesta a união de saberes.

Imagem 101 – Políticas e negociações culturais na Escola Tekoha Guarani



Fonte: As duas primeiras imagens em sentido horário foram acessadas na internet<sup>38</sup> e a terceira e a quarta imagem pertence ao arquivo pessoal (2016).

As imagens acima correspondem a um movimento nas comunidades indígenas Kaiowá, Guarani e Terena que estão envolvidos em projetos sobre mídias digitais, como cinema, fotografia. Trata-se da Associação Cultural de Realizadores Indígenas (ASCURI), que realiza eventos e cursos sobre mídias digitais. As duas primeiras imagens da esquerda

<sup>38</sup> A primeira imagem em sentido horário foi acessada em: <http://www.ascuri.org/6-fida> acesso em 28.dez. 2017. A segunda imagem em sentido horário foi acessado através da rede social facebook horário <https://yata.ostr.locaweb.com.br/2f190155e0581e41188a203f9b2feb02570da281788c1f9485e3a50876c7f127>, acesso em 28. dez. 2017.

para direita referem-se a um desses cursos realizado na aldeia Porto Lindo em novembro de 2015. As imagens três e quatro em sentido horário retratam crianças e adolescentes registrando através de celulares e máquinas fotográficas digitais, um dos encontros de formação continuada da Ação Saberes Indígenas na Escola na comunidade. Ao questioná-los sobre o trabalho realizado, eles informaram que haviam participado do curso de fotografia promovido pela Ascuri.

Essas ilustrações mostram a importância das negociações para a Escola Tekoha Guarani. Sabe-se que é preciso “agregar” para avançar em direitos na efetivação da escola que desejam. Para vivenciar essas proposições, a escola, por meio do corpo docente, de seus coordenadores pedagógicos, da direção escolar, com a participação das lideranças e famílias dos estudantes, a escola está cotidianamente construindo o currículo através de inúmeras negociações internas, como a formação de professores, o fazer pedagógico, além das negociações externas através das relações com a SEMEJ e a SED/MS e as políticas curriculares hegemônicas nacionais, que, embora tenham sofrido deslocamentos, como direitos e especificidades na educação, insistem em fazer da escola um espaço monocultural.

O professor diretor Onésio Dias sintetiza esse esforço pela negociação;

*Professora houve um tempo em que nossos “gestores” e lideranças não sabiam negociar. Com vocês não índios sabemos que temos que dialogar, mostrar as dificuldades e dizer o que queremos, e também que sabemos dos nossos direitos. [...] Você vê somos uma equipe que fala uma língua só, porque sabemos o que queremos e não queremos perder isso (Caderno de Campo, 2016).*

A comunidade de Porto Lindo e a Escola Tekoha Guarani tem grande habilidade nas negociações políticas e culturais para melhorar as condições de trabalho, ensino, lazer, segurança, saúde tanto para os alunos quanto para a comunidade. A equipe da escola juntamente com as lideranças perceberam que nas relações de poder entre órgãos estatais e comunidade eles têm muita força, pois representam cerca de 50% da população do município e utilizam dessa força para garantirem e ampliarem direitos.

É costumeira a presença do prefeito, secretários na comunidade, nos eventos que são realizados na escola o poder público está sempre representado. Durante os trabalhos de campo, a presença do secretário de educação e equipe técnica pedagógica esteve presente na organização técnica para o início das aulas, na lotação de professores, na entrega da merenda, nas solenidades, percebem-se relações amistosas e de comprometimento com a comunidade.

Através da rede social facebook vários professores indígenas publicam acontecimentos das políticas locais, das reuniões que participam em diversas áreas. Fazem reivindicações, fazem relatos dos eventos, formações de professores, convidam para reuniões da comunidade, da escola, para o jogo de futebol, publicam muitas fotos que expressam a dinamicidade da aldeia Porto Lindo e da escola Tekoha Guarani. Através de suas redes sociais observa-se a proximidade da comunidade com as autoridades municipais. Abaixo, a título de ilustração segue na íntegra a postagem dos professores Joaquim Adiala<sup>39</sup>, Eliezer Rodrigues e Márcio R. Ayala em suas páginas do facebook.

Reunião com prefeito Vanderlei Bispo juntamente com as lideranças, professores, direção, Coordenação fazendo algumas avaliações da educação escolar indígena como questões pedagógico e administrativa. Também algumas reivindicações para o ano de 2018 pra melhorar ainda mais a qualidade da educação escolar indígena da Tekoha Porto Lindo. Com Marcio R Ayala, Tito C. Moreira, Adelina Amaurilio, Osmaura Araújo, Janete Gobe, Onesio Dias, Mercinda Godoi, Eliezer Martins Rodrigues, Nilton Nicker Vera, Adaulto Vera e Vanderlei Gonçalves (27. nov.2017)

Em seguida, um comentário na publicação, realizada pelo professor Eliezer Martins Rodrigues<sup>40</sup>, em que faz uma avaliação da reunião, emitindo sua opinião em relação à posição da reunião pelo prefeito e reforça a necessidade da parceria da comunidade, com as lideranças e o poder público.

Foi muito bom. Aprendi muito com os mais experientes na gestão eu senti que o prefeito agiu de uma maneira bem democrática ouviu as opiniões de todos e todos compartilharam mais conhecimento para a minha vida profissional e muito bom para as nossas crianças e a comunidade agradeço ao senhor prefeito e liderança e vamos juntos (27. nov.2017)

A postagem do professor Marcio R. Ayala<sup>41</sup> comunica a sua rede de contatos e o público em geral, uma nova conquista da aldeia Porto Lindo, a oferta do curso de Ciências Sociais pela UEMS. Audiência Pública foi o espaço para a negociação desta política pública, em que reuniram representantes da comunidade, do poder municipal e da universidade para

---

<sup>39</sup> [https://www.facebook.com/search/str/joaquim+adiala/keywords\\_search](https://www.facebook.com/search/str/joaquim+adiala/keywords_search), 27. nov. 2017. Acesso em: 28.dez.2017.

<sup>40</sup> <https://www.facebook.com/eliezymartins.rodrigues.3>, 27. nov. 2017. Acesso em: 28. dez. 2017.

<sup>41</sup> <https://www.facebook.com/profile.php?id=100004580417987>. 11.ago.2017. Acesso em: 28. dez.2017

juntos debater o ensino superior no Polo UAB de Japorã. Na avaliação do professor a parceria entre os grupos interessados garantiu a aprovação deste novo curso.

Mais uma conquista da educação escolar do município. Estivemos na UEMS na audiência onde foram discutidos junto com as lideranças da Porto lindo capitão Miguel, diretor Nilton Vera, secretário Nivaldo Dias Lima, diretora da SEMEJ Ângela Santos, o coordenador técnico Jocelino Frangiotti, Onésio Dias, Rogerio e a prof<sup>a</sup> Cirlene Martinez. Analisando o curso a ser oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul pela UAB de Japorã, com a equipe administrativa da UEMS e as professoras Beatriz dos Santos Landa e Célia Foster. Um passo importante foi dado. Teremos em breve o curso de Ciências Sociais. Mais uma conquista da parceria da prefeitura municipal através do Vanderlei Bispo. Bora caminhar que quem ganha e o município e a educação escolar (11. ago. 2016)

As políticas descritas nas postagens dos professores indígenas são exemplos de negociações e traduções que a comunidade de Porto Lindo realiza através da escola e impulsiona para a melhoria da educação escolar. As postagens não explicitam apenas os processos de negociação, mas as políticas e conhecimentos híbridos resultantes desses processos.

As imagens a seguir, somam-se as ilustrações anteriores, pois expressam outras políticas desenvolvidas na escola Tekoha Guarani, decorrentes do trabalho coletivo e parcerias interinstitucionais.

Imagem 112 – Políticas e negociações culturais na Escola Tekoha Guarani



Fonte: As imagens foram acessadas na internet, através da rede social facebook<sup>42</sup> do professor Onésio Dias e do instrutor da Banda de Percussão Eversom Dias Camargo.

<sup>42</sup> A duas primeiras imagens em sentido horário foram acessadas na rede social facebook do professor Onésio Dias; endereço <https://www.facebook.com/onesio.dias.9>, acesso em: 08. ago,2017; e as duas

A primeira imagem a esquerda em sentido horário corresponde à entrega de um carro para a Escola Tekoha Guarani pela Secretaria Municipal de Educação de Japorã em 2016, a partir de reivindicações realizadas pela direção escolar, foi atendida pelo governo municipal. A entrega do carro foi comemorada pela equipe gestora da escola, pois o carro é fundamental para comunicação da escola polo com as extensões, o que estava se tornando inviável pelas longas distâncias. A segunda também em sentido horário é um banner digital sobre o processo de seleção para o curso de Pedagogia ofertado pela UFGD no polo UAB Japorã. A terceira imagem em sentido horário é folder de um concurso de bandas e fanfarras realizado no estado de São Paulo, que contou com a participação da Escola Tekoha Guarani em 2016. A banda de percussão foi formada em 2014, é financiada pela SEMEJ e seus componentes são alunos da Escola Tekoha Guarani. Segundo o instrutor da banda de Percussão Eversom Dias Camargo (42 anos) a banda de percussão, é primeira no Brasil de uma aldeia indígena. Conta com total apoio das famílias. Está sempre com a lotação máxima de participantes, sendo 45 meninas e 40 meninos. As principais apresentações externas foram nos festivais realizados na cidade Gaúcha- PR, Rondon-PR, no festival internacional que aconteceu em São Paulo em 2016, e no festival em Eldorado-MS, em 2017. Além dessas participações, a banda se apresenta nos desfiles de sete de setembro e nos eventos que acontecem na comunidade (Caderno de Campo, 2017).

Pelas postagens nas redes sociais percebe-se o contentamento dos professores, e alunos em participar da banda de percussão. A cada viagem para apresentação fazem uma “festa”, publicam fotos e vídeos dos ensaios, das apresentações. Nos comentários, mostram-se orgulhosos de levar a cultura Guarani de Porto Lindo a outras cidades.

### **3.2 Organização Curricular, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas**

A partir dos quadros de horários das escolas indígenas tekoha guarani de Porto Lindo – Guilherme Pietro (de San Andrés Solaga), Ignacio Saragoza (de Tierra Blanca) e Ignacio Saragoza (de Santa Inês Yatzeche) –, problematizo a organização curricular e as

---

ultimas imagens na página do facebook de Eversom Dias Camargo. Endereço: <https://www.facebook.com/search/top/?q=everson%20dias%20camargo%20camargo>, acesso em 10.10.2017.

implicações decorrentes das formas e modos de como elas têm conduzido os projetos de educação escolar que contemple suas necessidades.

As escolas indígenas, assim como as não indígenas, estão organizadas a partir de uma orientação e organização de tempo cronológico, organizado em uma carga horária de 800 horas anuais, divididas em doze meses. O calendário escolar compreende o período letivo e de férias escolares, podendo, a critério da etnia no caso brasileiro, elaborar um calendário específico que adéque essas horas em um tempo cultural, econômico, ou ritual que lhe seja interessante. Um exemplo é o calendário da etnia Wajãpi no Amapá, em que um ano do calendário letivo ocupa um ano e meio do calendário civil, contemplando as atividades econômicas, climáticas e rituais da vida cosmológica wajãpi, conforme RCNEI (1998, p. 40), quando escreve:

No aspecto administrativo, ressalta a necessidades de que normas, regulamentações, exigências e requisitos das Secretarias de Educação sejam revistos a partir dos princípios da Educação Escolar Indígena. Assim, são prioridades decorrentes da especificidade dessas escolas a formação de professores índios e a consequente construção de currículos diferenciados, a definição de calendários escolares contextualizados a realidade sociocultural de cada sociedade indígena, a produção de material pedagógico, a adoção de metodologias e sistemas de avaliação que apoiem e reforcem novas práticas pedagógicas indígenas.

No caso da Escola Indígena Tekoha Guarani, o calendário escolar segue o calendário civil. Como já dito acima, o calendário letivo das escolas indígenas mexicanas tem início do ciclo escolar no mês de agosto e encerra-se em julho do ano subsequente.

Os professores da Escola Tekoha Guarani avaliam que a escola tem conseguido contemplar, no calendário escolar específico, datas importantes para a comunidade, tais como o dia do assassinato do Marçal de Souza, a semana dos povos indígenas, o tempo dedicado à formação de professores, como a ação Saberes Indígenas na Escola, o Ará Verá magistério específico guarani kaiowá, o Teko Arandu, que é uma licenciatura intercultural indígena, conforme explica o professor Joaquim Adiala (Caderno de Campo, 2016):

*A escola não deve ser espaço apenas para ler e escrever português e guarani, mas pensar uma escola que forme lideranças. Precisamos romper com algumas situações e sistemas. A escola é um espaço político de negociação dos saberes, da formação do magistério específico e para buscar respostas para as nossas necessidades.*

Segundo o docente, eles conseguiram avançar na definição do calendário específico e em outras questões que envolvem a comunidade, porque conseguiram envolver toda a comunidade para pensar “qual a escola que queremos”, de forma que todos participam das definições das prioridades do calendário escolar.

*Se existe conflito de entendimentos com a Secretaria Municipal de Educação e a nossa forma de entendimento, conversamos com o secretário municipal enquanto coletivo, pois quando a comunidade se apropria da escola, não existe um responsável, mas coletivo; há um olhar especial para a escola e fica mais fácil de dialogar (Caderno de Campo, 2016).*

Observa-se que a coletividade é um valor assumido pela direção escolar e equipe pedagógica, e ao mesmo tempo é uma estratégia pedagógica quanto à condução das questões políticas, ou seja, o modo de fazer como aspecto cultural e identitário. A presença da prática coletiva envolvendo a Secretaria Municipal de Educação pôde ser observada em diversos momentos das visitas técnicas da SEMEJ nas escolas, para acompanhar as documentações relativas à vida escolar, onde o trabalho foi desenvolvido em coletividade.

Quanto ao currículo, a Escola Tekoha Guarani tem a sua carga horária, ou seja, o tempo dedicado aos conhecimentos curriculares organizado em disciplinas, seguindo um padrão de origem conservadora, cuja baliza é a ciência moderna disciplinar para os processos de ensino e aprendizagem. Esse formato é questionável se se tomam como referência os modos próprios de ensinar e aprender das pedagogias indígenas, como os princípios da educação escolar indígena, contempladas em legislações específicas, como no caso do Brasil.

Ao problematizar a organização curricular, a forma como os conteúdos curriculares estão disponibilizados e “organizados” para o uso do professor e refletir sobre os interesses desses conteúdos para a etnia indígena, conforme pondera D’Angelis (2012), a escola indígena é adjetivada como diferenciada porque tem necessidades educacionais específicas. “Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade” (D’ANGELIS, 2012, p. 82).

Para atender os interesses dessa sociedade, a escola precisa ser um espaço de negociação, conforme disse o professor Joaquim Adiala (Caderno de Campo, 2016). Nesse contexto da escola indígena diferenciada, um dos temas emblemáticos na pesquisa foi a organização curricular da Escola Tekoha Guarani, pois ela segue o formato organizativo das escolas não indígenas, conflitando com a pedagogia indígena que tem a experiência da aprendizagem na observação, na escuta, no fazer prático.

A forma como o tempo é organizado na educação escolar implica na relação ensino/aprendizagem, pois quando relacionamos o modo como se ensina e aprende em culturas com lógicas outras de temporalidade que rege a vida e o cotidiano, a escola impõe um ritmo alheio a essas populações alterando o modo tradicional de ensinar e aprender. Ao transpor a escola para um território e uma territorialidade indígenas, esse movimento vem carregado de significados que ordenam e regulam o funcionamento da sociedade moderna (HALL, 2008) como modelo a ser seguido pelas demais.

Como instituição de origem externa, a escola em terras indígenas produz uma das ambiguidades latentes nas escolas diferenciadas no Brasil, pois estão amparadas legalmente para construir escolas indígenas em conformidade com os seus projetos de sociedade, a partir de seus referenciais cosmológicos, culturais e políticos. No entanto, são tensionadas a um enquadramento curricular comum às escolas não indígenas, seja no aspecto da gestão, dos conteúdos e todo currículo escolar. Essas ambiguidades foram ponderadas por Adir Casaro Nascimento (Caderno de Campo, 2016) quando diz: “Parece que os professores indígenas ao criar políticas no campo da educação escolar são “subversivos” quando estão apenas efetivando as prerrogativas legais. Negociam para fazer valer seus direitos”.

O horário e a organização curricular na perspectiva da educação convencional moderna, segundo Palamidessi (2002), buscam distribuir o tempo dedicado a cada atividade, e a distribuição dos indivíduos e o desempenho deles no tempo determinado. O horário determina a quantidade de dias e as frações do tempo diário, de tal forma que regula os limites do tempo e da atividade.

No emprego do tempo que dispõe todo horário se atualizam três questões: a) o estabelecimento dos ritmos por intermédio da subdivisão e do detalhamento de suas unidades; b) a determinação de atividades, exercícios ou ocupações determinadas; e c) a reiteração dos ciclos (PALIMIDESSI, 2002, p. 115).

Essas tabelas de horários impõem à escola um ritmo exaustivo e visível, cujos objetivos é estabelecer um ritmo único à vida escolar, regulando o tempo e a dinâmica, sem possibilidades de adaptações. Tudo está dito. Toda a distribuição e emprego do tempo e das atividades já foram previstos. Em termos amplos, essa forma de organização do tempo permite aos órgãos gestores um controle simultâneo de todo sistema escolar.

O quadro de horários de aulas e disciplinas da Escola Tekoha Guarani está organizado nos dias da semana e nas subdivisões do tempo em disciplinas. As disciplinas marcadas de verde água são as de responsabilidade do professor regente, e as disciplinas

destacadas de azul são de responsabilidade de professores específicos de cada área do conhecimento.

As respostas a esse modelo cartesiano de organização temporal puderam ser, em muitos momentos, observados nas aulas através das intervenções dos professores nos momentos de formação continuada na ação Saberes Indígenas na Escola, nas reuniões do grupo de discussão, nas postagens em redes sociais. Elas permitem refletir sobre aspectos pedagógicos que esta organização implica no currículo, na pedagogia indígena, na relação ensino/aprendizagem, na autonomia, nos conhecimentos indígenas, nas metodologias, nas negociações e traduções culturais. Para ilustrar esses questionamentos, vejamos os quadros abaixo e, em seguida, algumas considerações.

Quadro 2 – Distribuição disciplinar horário de aulas por disciplina na Escola Tekoha Guarani Polo

<b>Quadro - A</b>				
<b>Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani - Polo</b>				
<b>Porto Lindo, Japorá - MS</b>				
<b>Calendário 2016 4º Ano B - Vespertino</b>				
<b>Segunda-Feira</b>	<b>Terça-Feira</b>	<b>Quarta-Feira</b>	<b>Quinta-Feira</b>	<b>Sexta-Feira</b>
Português	<b>Artes</b>	Geografia	História	Matemática
Português	Matemática	<b>Artes</b>	Português	Matemática
<b>Matemática II</b>	Matemática	Português	<b>Lingua Guarani</b>	Português
<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>
Ciências	<b>Educação Física</b>	<b>Lingua Guarani</b>	Matemática	História
<b>Português II</b>	Geografia	Ciências	<b>Matemática II</b>	<b>Educação Física</b>

Fonte: Quadro organizado a partir das informações fornecidas pelo professor regente.

Quadro 3 – Distribuição disciplinar horário de aulas por disciplina na Escola Tekoha Guarani polo

<b>Quadro - B</b>				
<b>Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani - Polo</b>				
<b>Porto Lindo, Japorá - MS</b>				
<b>Calendário 2016 4º Ano C - Vespertino</b>				
<b>Segunda-Feira</b>	<b>Terça-Feira</b>	<b>Quarta-Feira</b>	<b>Quinta-Feira</b>	<b>Sexta-Feira</b>
Português / Guarani	<b>Educação Física</b>	Geografia	Ciências	Geografia
Matemática	História	<b>Educação Física</b>	Ciências	Português / Guarani
Português / Guarani	Matemática	<b>Língua Portuguesa II</b>	<b>Língua Guarani</b>	Matemática
<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>
<b>Artes</b>	Português / Guarani	<b>Matemática II</b>	Geografia	Matemática
História	Português / Guarani	<b>Matemática II</b>	<b>Artes</b>	<b>Língua Guarani</b>

Fonte: Quadro organizado a partir das informações fornecidas pelo professor regente.

Entre as disciplinas destacadas de azul estão: Artes e Educação Física, Português II, Matemática II e Guarani, que correspondem às áreas diversificadas do currículo escolar. Matemática II e Português II são disciplinas que foram negociadas pela escola para substituir a proposta da SEMEJ, que estabelece as disciplinas de Raciocínio Lógico e Produção Interativa no currículo escolar. No entanto, elas não se atendiam à realidade indígena, segundo o professor Joaquim Adiala (Caderno de Campo, 2016):

*Esse ano mudaram os objetivos da “Produção Interativa”. Nas escolas não indígenas o objetivo é intensificar a alfabetização em Português, enquanto na Escola Tekoha Guarani vamos priorizar a alfabetização em Guarani, tanto na leitura, quanto na produção textual. Um professor perguntou: então trabalharemos Língua Portuguesa e o professor de Produção Interativa trabalharia o Guarani? Expliquei que não, trabalharemos a alfabetização em Guarani, assim como na produção textual.*

Percebe-se a prioridade da escola na alfabetização ao negociarem as aulas de Produção Interativa para Português II. Na prática, teria uma ênfase na produção textual em língua guarani. A decisão na mudança dos conteúdos a ser trabalhados nessas disciplinas ocorreu após muitas conversas entre os professores, coordenação pedagógica, direção e o técnico da SEMEJ, em que chegaram ao entendimento que nesse período de formação seria

mais importante investir na leitura e produção textual nas duas línguas e não apenas em língua portuguesa e matemática.

Do ponto de vista do questionamento de uma orientação da Secretaria Municipal de Educação para suas escolas, essa mudança de enfoque no ensino das disciplinas pode ser considerada uma subversão, ao negociarem e produzirem uma política híbrida resultando em uma nova orientação para a escola, mais adequada ao contexto. Não significa, pois, uma “nova” orientação no sentido puro da palavra nova, como sustenta Dussel (2002, p. 72):

A hibridação, então, opera através da mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular. Articula modelos externos e, ao fazê-lo, repete um dos movimentos tradicionais feitos na periferia em direção ao centro – a impossível sempre frustrada, cópia do original, como dizia Bhabha (1994) –, mas também articula diferentes tradições e discursos. Nessa nova montagem conceitos e figuras, nessas novas séries e equivalências discursivas, cria novos sentidos.

Na análise do professor Joaquim Adiala (Caderno de Campo, 2016), a mudança da ênfase dessas disciplinas está contribuindo para a consolidação da alfabetização. Acrescentou que as crianças ao terminarem o 5º ano estão alfabetizadas tanto em guarani quanto em português, conseguem ler e escrever textos nas duas línguas, como pôde ser vista na formatura do 5º ano, em 2016.

Outro aspecto a ser destacado é a pressão exercida sobre o professor regente na execução de cada tempo correspondente ao horário. Quando o professor regente tem dois ou três tempos seguidos, ainda que com disciplinas diferentes, observo situações em que a aula estava fluindo, os alunos envolvidos e, de repente, o professor percebe o tempo esgotado para aquela disciplina e muda de assunto, chamando atenção da turma que irão mudar de matéria e começarão a estudar matemática ou história, e que na próxima aula irão retomar o assunto.

Há uma quebra no ritmo da aula. Os alunos levam um tempo a se organizar, pegar o caderno e demais materiais daquela disciplina. Essa mudança abrupta exige dos professores um grande esforço de concentração, pois há que recordar, através das anotações, os últimos conteúdos trabalhados, conversam com os alunos e, aos poucos, reestabelecem outro conteúdo, outros recursos metodológicos.

As exceções ocorrem quando os professores estão envolvidos na aula de tal forma que nem mesmo percebem que o tempo passou, ou por decisão pessoal continuam a aula porque a aula realmente fluía e não valeria a pena interrompê-la, ao menos que fosse aula de

outra disciplina de outro professor. Ao questionar esse tempo fragmentado das disciplinas durante o grupo de discussão, os professores fizeram as seguintes ponderações:

– Que sofrem pressão para que sigam o horário; que os técnicos pedagógicos da SEMEJ e os coordenadores pedagógicos da escola podem olhar os cadernos dos alunos e confrontar com os horários para verificar se o conteúdo da disciplina está condizente com os dias e os horários.

– Outro professor ponderou que eles precisam trabalhar as disciplinas conforme o horário, mas que o professor tem autonomia para seguir a sua aula, ou mudar de conteúdo quando achar oportuno, para não interromper o desenvolvimento e o aprendizado.

Nota-se que esse clima de instabilidade exerce uma pressão sobre professores e alunos. Por exemplo, em determinadas situações em que, ao tocar o sinal de encerramento de uma aula, os professores seguem conforme o ritmo da turma, e em outros momentos os professores interrompem e mudam as disciplinas orientando os alunos a localizar os materiais necessários, como livros e cadernos. Há, ainda, os casos em que os professores são obrigados a interromper a aula, pois outro professor chega para trabalhar outra disciplina.

Essa forma de organização escolar é constituinte da tríade da colonialidade do poder, do ser e do saber, como pondera Castro-Gómez (2005), em alusão a escola e outras tecnologias pedagógicas, como os livros e manuais, que cumpriram papéis importantes na invenção do outro na produção da modernidade latino-americana. Castro-Gómez (2005, p. 174), especialmente a partir do século XIX, sugere que:

A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma um tipo de sujeito que os “ideais reguladores” da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser útil a “pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado e submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade.

É perceptível que existe um conflito de orientação sobre se o professor deve seguir uma aula com o mesmo conteúdo, ou se tem que seguir à risca as disciplinas conforme o quadro de horários que desestabiliza e fragiliza o processo de ensino e aprendizagem, afetando tanto os professores quanto os alunos. Quando falo em escolas com outros referenciais, esses processos são carregados de violências epistemológicas, como sugere Walsh (2007), ao afirmar a importância de pensar em uma interculturalidade epistêmica como uma contrarresposta à hegemonia política do conhecimento geopolítico, em que se

reconheçam outras formas de conhecimento, a partir da diferença colonial necessária para a construção de um mundo diferente.

O conflito decorrente da forma de organização e concepção curricular é visível a depende da formação inicial e continuada dos professores. Por exemplo, aqueles docentes que tiveram formação no magistério específico para professores guarani e kaiowá “Ará Verá” e na licenciatura intercultural indígena guarani e kaiowá “Teko Arandu”. Esses cursos contemplam as orientações para a formação de professores indígenas, com os princípios e pressupostos da educação contidos na legislação específica, como a autonomia para a elaboração e condução dos projetos pedagógicos próprios. Por isso, sentem-se mais seguros em defender a autonomia dos professores nos processos de decisão nas questões pedagógicas.

Grande parte dos professores da Escola Tekoha Guarani está em processo de formação em educação superior em diversos cursos de universidades da região. Alguns fazem pedagogia a distância em cursos não específicos para professores indígenas, e muitos ainda estudaram parte de sua formação em escolas não indígenas. Outros apenas têm formação em nível médio normal e, posteriormente, fazem um curso complementar para professores. Outros estão cursando o ensino superior na licenciatura intercultural indígena para professores guarani e kaiowá da UFGD, que ocorre durante a formação em serviço, com tempo destinado às aulas presenciais em parte do período de férias e uma pequena parte do calendário escolar, além do tempo na comunidade, em que os professores desenvolvem trabalhos e pesquisas comunitários, recebendo orientação dos professores da universidade na aldeia.

Os cursos de formação inicial específicos para professores indígenas estão orientados por áreas de conhecimento, ou temáticas que são escolhidas e trabalhadas a partir de uma perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, ou seja, onde as disciplinas são dissolvidas nas temáticas e têm habilitação em quatro áreas do conhecimento. São elas: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza, para atuação no ensino fundamental II e ensino médio.

No entanto, a Escola Tekoha Guarani organiza-se seguindo o padrão das escolas não indígenas quanto à divisão temporal das disciplinas, assim como a lista de conteúdos por série para que os professores trabalhem durante o ano letivo.

São muitas as ambivalências vivenciadas pelos professores indígenas. Outro agravante decorrente desse descompasso na orientação curricular da Escola Tekoha Guarani é justamente na pedagogia indígena guarani e kaiowá, nos modos de ensinar e aprender, na relação entre alunos e professores, na empatia durante as aulas, no tempo calmo da conversa,

da observação, do fazer, de mostrar o resultado do trabalho, da alegria que envolve esse espaço.

As diversas atividades que ocorrem na escola e na comunidade relativas à educação, como o tempo presencial da licenciatura indígena, a formação continuada da Ação Saberes Indígenas na Escola, o tempo comunitário com a visita dos professores orientadores, as oficinas de mídias digitais e as datas importantes para o calendário específico, são mediadas pela escola, conforme observações do professor Joaquim Adiala durante uma roda de conversa sobre educação escolar indígena realizada em 2016 pelo Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade, pelo PPGE-UCDB e também nas observações de campo.

A avaliação escolar é uma tensão nas relações pedagógicas problematizadas pelos professores indígenas no grupo de discussão, que destacaram que são orientados pela coordenação pedagógica e pelos técnicos da SEMEJ a realizarem provas escritas a seus alunos para servir de documento base para elaboração das notas.

*Eu assim tive lendo sobre avaliação esses tempos atrás num livro, daí quando eu faço planejamento vou fazendo assim, repetindo quase que as mesmas, daí esses dias atrás eu estive revendo aquelas avaliações que sempre faço e estive pensando muito, e a secretaria cobrando e a coordenação cobra da gente que tem que fazer avaliação valendo nota, então pensei quais as maneiras de avaliar, né? Porque não vai só aquela nota ali. (Professor Saulo Nunes, Grupo de Discussão em 19.05.2016).*

Ao questionar sobre as notas registradas no diário, os professores disseram que consideram não apenas a prova escrita como referência para as aulas. No entanto, não há uma orientação única na escola. Na prática, depende muito da formação e da segurança de cada professor, como observei nas intervenções dos professores Saulo Nunes e Magno Adiala durante reunião do Grupo de Discussão:

*[...] Avalio assim, de toda maneira, a participação, se está interessado, se está prestando atenção, por isso, que todo tempo que estou trabalhando, se o aluno está desligado, tento chamar atenção para participar da aula. Expliquei a eles, quem participa da aula, quem é organizado, porque além da prova escrita o comportamento também vai valer para média (Professor Saulo Nunes, Grupo de Discussão em 19.05.2016).*

E acrescentou o professor Magno Adiala;

*Eu vejo assim professora, os alunos têm medo de fazer a prova. Quando você fala da prova, têm alguns que já têm medo, parece que aquilo vai definir tudo. Então eu falo sempre isso, que não é a prova que vai fazer eles*

*passarem, que é só um incentivo para eles. Eu dou esse trabalho para ele, para saber se o conhecimento que estava passando para eles, estão pegando mesmo. [...] sempre falo e escrevo no meu planejamento* (Professor Magno Adiala, Grupo de Discussão em 19.05.2016).

Durante as reuniões do Grupo de Discussão, os professores disseram que nem todos eles avaliam levando em consideração as observações realizadas sobre a aprendizagem dos alunos, a participação, o envolvimento deles. Há professores que avaliam apenas com as provas escritas e os criticam por levarem em consideração uma avaliação diagnóstica e processual. A ausência de uma orientação unificada, que contemple critérios para avaliação escolar a partir da percepção da comunidade escolar, contribui para práticas avaliativas individuais, correndo o risco de cometer equívocos a depender da formação e das relações de poder entre as pessoas envolvidas.

As situações de ensino e aprendizagem nas imagens abaixo destacam cenários diversos para o ensino, seja numa sala de aula, seja embaixo de uma árvore durante uma aula no pátio da escola e na sala de aula propriamente dita. Para cada aula proposta, muitas intencionalidades, que serão dialogadas a partir dos seus referenciais epistemológicos em diálogo com os referenciais curriculares nacionais, pensados a partir de uma ideia de que a nação tem uma cultura herdada de uma “cultura universal”.

Podem ser observadas também as relações entre professor e aluno nos dois cenários, seja pelos olhares atentos ao acompanhamento das atividades, seja pelo comprometimento dos professores no planejamento das aulas, no preparo de materiais didáticos, na atenção e respeito dedicado aos alunos.

A produção de materiais didáticos sobre conhecimentos indígenas e não indígenas é uma das questões que permeiam o debate sobre a formação docente, a exemplo do que ocorre na ação Saberes Indígenas na Escola, realizada na Escola Tekoha Guarani em Porto Lindo.

Imagem 123 – Práticas pedagógicas na extensão Dr. Nelson de Araújo e na Tekoha Guarani Polo



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

### 3.3 A Formação Continuada de Professores: Ação e Saberes Indígenas na Escola

Retomo a fala do professor Maciel Vilharva (Caderno de Campo, 2013) durante uma das formações da ação Saberes Indígenas na Escola em que problematizou junto a seus parentes e colegas, que diz: “A comunidade repensa o que foi a escola no passado e qual o seu papel nos dias atuais. Se a escola contribuiu para o afastamento dos conhecimentos indígenas, hoje precisamos aproximar dos nossos conhecimentos”. A fala do professor atravessou as intervenções dos demais cursistas durante a formação, mencionando a importância de trazer os conhecimentos indígenas para a escola.

Os professores destacaram naquele encontro a urgência na sistematização e organização dos conhecimentos tradicionais para fins didático-pedagógicos nas escolas. Muitas experiências de práticas realizadas na escola acabam esquecidas, pois não há uma valorização do arquivamento para novos usos. Na educação tradicional, o saber é aprendido

ao longo da vida até, mesmo antes de nascer aprende-se ouvindo, observando e vivenciando. O professor Joaquim Adiala (Caderno de Campo, 2015) ponderou que “os guarani aprendem em torno do fogo, quando uma mãe fala com seus filhos, fala próximo ao fogo, e essa educação não está no passado, essa escola ainda existe, está viva na educação tradicional”.

A explicação do professor Joaquim Adiala explicita um conflito entre as formas de ensinar - A tradicional está viva - e destaca a importância do encontro em torno do fogo. A fala da mãe, e a escuta dos filhos, por outro lado, a escola requer outras formas de ensinar, é outro espaço. Ensinam-se diversos conhecimentos, reúnem crianças de todas as parentelas, os responsáveis pela educação escolar são outros agentes sociais. Em outras palavras, ensinar na escola da família está tranquilo, porque o jeito está vivo.

A partir das ponderações dos professores Maciel Vilhalva e Joaquim Adiala, e as demais falas dos professores nas formações dos Saberes Indígenas na escola, nota-se a necessidade de aproximar os conhecimentos indígenas, da escola. O conflito está na orientação pedagógica e curricular que a escola recebe, os conhecimentos e conteúdos a serem trabalhados estão dispostos no Projeto Político Pedagógico da escola, e representa em grande parte os currículos para as escolas não indígenas. O conflito, que pode ser caracterizado como identitário, não surge na formação continuada, mas vem à tona nela, pois, é resultado de outras reflexões e processos formativos e políticos que envolvem a comunidade escolar, expresso nas intervenções dos professores e lideranças em diversos momentos.

Silva (2007) contribui com esta reflexão ao discorrer sobre a importância do currículo como uma questão de identidade:

[...] Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade [...] (SILVA, 2007, p. 15).

Para pensarem em uma reorientação pedagógica para a alfabetização que tivesse como base uma metodologia de como ensinar, o que ensinar, e para que ensinar, os professores decidiram por trabalhar a partir dos temas geradores e da prática de ensino através de pesquisa. Tal decisão deve-se ao fato de que muitos professores já tiveram contato com a metodologia freireana durante a formação inicial, seja no magistério específico, porque esse curso tem a pesquisa como um dos eixos principais do processo ensino aprendizagem. Alguns professores destacaram que na Licenciatura Intercultural Indígena a prática da pesquisa, para o processo ensino aprendizagem era recorrente, embora não tivesse como foco a alfabetização.

No entanto, outros professores não conhecem a metodologia, pois tiveram a formação inicial em cursos regulares que não têm no currículo esta orientação pedagógica. O ponto comum entre eles é que, mesmo aqueles professores que tiveram contato com os temas geradores têm muitas dificuldades e questiona como organizar um currículo que contemple o conhecimento indígena, especialmente em contraposição ou complementação a proposta oficial, especialmente, como esses saberes poderiam ser trabalhados na escola, enfocando o ensino através de pesquisa.

Com mediação da professora formadora Veronice Rossato, os professores fizeram levantamento de temas que julgassem apropriados para trabalhar, e quando trabalhar de acordo com a série e a idade dos estudantes. Temas como fogo, água, alimentação, milho, roça, família e saúde foram indicados como palavras geradoras de significados no contexto da comunidade.

Dentre os desafios que teriam à frente, destacaram que a escola será instigada a refletir sobre a produção de materiais didáticos em guarani. Embora, existam muitas experiências de como trabalhar os conhecimentos tradicionais, pouco ou quase nada está registrado e, por vezes, torna-se secundário, porque, enquanto eles não estão arquivados, os materiais didáticos em língua portuguesa existem numa infinidade.

Para afirmar que o conhecimento guarani pode ser trabalhado na escola, o professor Joaquim Adiala (Caderno de Campo, 2016) apresentou o tema do trabalho de conclusão de curso que realizou na Licenciatura Intercultural, em que pesquisou a construção do conhecimento tradicional guarani para fazer uma casa, onde concluiu que para fazer uma residência é preciso ter conhecimento matemático, como saber a altura, as medidas, a geometria e também conhecimento astronômico, pois o guarani observa a natureza para a construção da moradia.

A importância da língua guarani na alfabetização é elemento de destaque nas intervenções dos professores: “as crianças entendem o que o professor fala, e consequentemente participam das aulas, o que não ocorreria se alfabetizassem em língua portuguesa”, afirma o professor Sabino Adiala (Caderno de Campo, 2016). O que pode ser constatado durante as observações nas aulas das turmas de 4º ano: as crianças estavam atentas às explicações dos professores, e tinham total liberdade para questionar, exemplificar, sempre alegres e falando em guarani.

A questão que diferencia as duas concepções curriculares está na força da disciplinarização e fragmentação dos conhecimentos, herança da estrutura curricular européia que orienta a educação escolar brasileira, estabelecendo critérios avaliativos para a progressão

das etapas da vida acadêmica. Se a legislação garante aos povos indígenas autonomia sobre a escola que desejam, parte-se do princípio de que existem outras cosmologias e essas ciências precisam ser reconhecidas.

Imagem 134 – Momentos de formação da ação Saberes Indígena na Escola na Escola Tekoha Guarani



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Ao refletir sobre o projeto de educação que desejam, os professores questionam as ambivalências vivenciadas na escola. Por exemplo, as legislações que regulamentam a educação escolar indígena, que sugerem a autodeterminação dos povos, o respeito às suas especificidades e projetos étnicos. Desse modo, o currículo escolar apresentaria as dimensões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, bem como os conhecimentos indígenas e não indígenas que correspondem às suas expectativas.

O conhecimento não indígena está sistematizado e disponibilizado através de inúmeros artefatos culturais, como jogos, livros didáticos, filmes, livros digitais, mídias, redes sociais, até mesmo em documentos oficiais como legislações e referenciais curriculares. O

conhecimento indígena, por sua vez, é vastíssimo e tem como princípios a oralidade, a língua, a religiosidade e a cosmologia. Sua organização e sua sistematização não estão formatadas para uso didático-pedagógico nas escolas não indígenas, pelo menos num primeiro olhar comparativo a partir do ponto de vista não indígena eurocentrado.

A ambivalência na (in) compreensão e insistência em continuar olhando o ato de peneirar como a objetividade da peneira no fazer do menino que peneirava água, parafraseando Maria Teresa Esteban (2004), inspirada em poemas de Manuel de Barros. Talvez “as águas não se deixam peneirar”, numa alusão a deslocamentos. Talvez os conhecimentos indígenas não se deixem peneirar, escapem a todo modo, do jeito engessado da escrita acadêmica moderna. Nessa perspectiva, no pensar o currículo das escolas indígenas *como águas que não se deixam peneirar* a partir da relação de poder, o que fica na peneira são os conhecimentos ocidentais e o que passa são os conhecimentos indígenas, pois não é da sua lógica. Ou ainda, o que fica sobre o crivo são conhecimentos hibridizados produzidos na relação entre conhecimentos.

Os materiais didático-pedagógicos presentes nas escolas indígenas são, em parte, resultados do processo recente de implementação de projetos de educação específico, como os magistérios indígenas e os cursos de licenciaturas interculturais, que problematizam a importância e estratégias do processo de ensinar e aprender, que tem nas pesquisas etnográficas um dos referenciais metodológicos.

Sobre os registros e arquivos das experiências das práticas pedagógicas e resultados das pesquisas realizadas pelos professores pesquisadores para socialização com os demais professores, chamou-me atenção à fala da professora kaiowá<sup>43</sup>: “nós criamos o tempo todo jeitos diferentes de ensinar, é muito difícil repetirmos os mesmos recursos”. O argumento me fez perceber que nem sempre o livro didático, ou texto xerocopiado, é o melhor recurso didático para diferentes turmas. O professor indígena e o não indígena, para resolver problemas e situações cotidianas, recorrem às experiências e também as inovações, o que pode ser observado nas aulas tanto no Brasil como no México,

Ao refletir após a leitura de um texto sobre a história da educação escolar indígena no Brasil, o professor guarani Venâncio Cáceres (Caderno de Campo, 2015) pondera: “nos dias atuais a comunidade repensa o que foi a escola e, se ela contribuiu para o afastamento dos conhecimentos indígenas, temos que fazer o processo inverso”.

---

<sup>43</sup> Professora indígena durante o Seminário de Pesquisa PPGE/UCDB, 2016.

Neste sentido, a ação Saberes Indígenas na Escola tem dialogado com os professores da Escola Tekoha Guarani para o levantamento das demandas e dificuldades dos professores no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas, para que esses temas orientem os encontros. Destaco a seguir dois pontos para considerações.

Primeiro o tema gerador “O Projeto Pedagógico da Escola” prevê a utilização da metodologia de alfabetização proposta por Paulo Freire, que tem como esteio os temas geradores, a palavra geradora e a pesquisa como fundamento do processo de ensino e aprendizagem. Os professores destacaram as dificuldades encontradas no planejamento dos planos de ensino e nos planos de aulas, especialmente em como envolver e desenvolver um tema de forma a contemplar todas as disciplinas, bem como registrar este planejamento a partir das determinações da Secretaria Municipal de Educação, mantenedora e gestora da escola.

Para atender a esta demanda, foram realizados dois encontros de formação para o estudo do tema gerador “Alfabetização, Letramento, Ensino com Pesquisa e Planejamento”. O desenvolvimento dos encontros teve textos-base que serviram de referência para os cursistas. A partir das leituras e debates, os professores fizeram propostas do que seriam os temas e palavras geradoras e como estas se articulavam, do ponto de vista dos conhecimentos indígenas e da importância para os guarani. Um dos temas geradores propostos foi *tatinã* (fumaça) como tema central para a comunidade como pode ser observado nos argumentos a seguir: Por ser agosto um mês que a comunidade acredita estar vulneráveis, todos são orientados pelas famílias que é preciso ter cuidado nesse tempo. A fumaça é originada no mundo espiritual e ficam mais desprotegidos e suscetíveis aos espíritos maléficos, por isso todos devem preparar e tomar um chá para protegerem-se, além de outras precauções. Mesmo sem detalhar quais seriam esses cuidados, todos concordaram que este seria um bom tema gerador.

A segunda consideração que faço é: Quais conhecimentos indígenas levar para escola? Sobre o quanto de conhecimento indígena e não indígena presente na escola, os professores indígenas questionaram a respeito de quais conhecimentos indígenas poderiam ser acrescentados como conteúdos. Ficava evidente que o conhecimento indígena não estava sistematizado e registrado de forma escrita e disponibilizado para fins didáticos pedagógicos. No entanto, muitos professores falavam sobre suas experiências de práticas pedagógicas e em como relacionam os conhecimentos indígenas com os não conhecimentos indígenas. Observei que não há uma segurança dos professores especialmente aqueles que não tiveram uma formação específica para trabalhar em escolas indígenas.

O professor Saulo Nunes durante uma das formações relatou para os cursistas a dificuldade em realizar o planejamento do tema gerador “corpo”, então durante uma das reuniões do grupo de discussão socializou com os demais essa questão. Perguntei a ele, se o corpo era importante para os Guarani, ele sorriu como quem dissesse: já sei como trabalhar!. Saulo então explicou que para os Guarani o corpo é importante mesmo antes de a criança nascer, os pais se preocupam com a criança, ficam atentos as regras sobre o que comer, com o se comportar, como produzir e preparar os alimentos.

Em várias ocasiões observei situações semelhantes a essa. As questões surgiam nos trabalhos em grupo, nas intervenções durante as formações, e após intenso debate, começavam a esboçar respostas às pautas. Essas situações atestam a importância da formação continuada como espaços para contribuir com os processos de decolonialidade das escolas indígenas.

Organizar uma proposta de temas geradores para ser desenvolvido na escola apresentava-se como um dos desafios na Ação Saberes Indígenas na Escola a ser elaborado com a comunidade. Então em uma das formações a equipe de formadores promoveu uma dinâmica para chamar atenção dos professores sobre a importância e a vitalidade do conhecimento Guarani.

Cada participante deveria pensar sobre a seguinte situação: Se o planeta acabasse hoje, e você tivesse que construir um novo planeta Guarani, mas pudesse levar apenas um “objeto”, o que levaria que representasse a cultura Guarani? E o rezador, o que você acha que levaria? No caso dos não indígenas o que o padre ou pastor levaria? Após refletirem fariam um desenho, a ser apresentado com argumentos.

Quadro04: Levantamento dos Conhecimentos Guarani e outros.

Professores	Rezadores
Lança: para defesa e busca de alimentos;	Canto: pois precisa do canto;
Conhecimento: que para algumas pessoas é invisível, mas que é possível saber se alguém se dispõe a ensinar;	<i>AranduReko</i>
Língua: por ser o mais importante;	Canto: pois sua sabedoria não esta nos objetos e sim neles;
Cobertor: para não passar frio;	O pastor levaria a bíblia;
Milho: alimento importante; Semente; Através do milho e da semente você pode ensinar o modo de ser Guarani;	Mbaraká: sua saberia não esta nos objetos e sim neles; Para ter canto e dança e reza; Meio de comunicar com o nhanderu;
Plantas: para reproduzir o Mbaraká e outros utensílios que o Guarani precisa;	Pensamento: para o índio o conhecimento está no pensamento;
Celular: para se comunicar com os outros povos;	Fé;
Cocar: para estar preparado para o que ira encontrar;	Coragem e esperança;
Saberes tradicionais: para construir casa e fazer instrumentos;	Rezadora Taquá;
Caderno e rezador: pois anotaria tudo que o rezador ensinasse e que pudesse anotar;	<i>Jerok'y</i> : reza;
Paz;	
Água: para tomar tereré e fazer remédios;	
Artesanato para mulheres; Taquara: Taqua para acompanhar os rezadores;	Colar que cruza o corpo dos rezadores.
Galo: para saber da marcação do tempo;	
Cedro: planta sagrada de proteção;	
Fósforo: fogo o tata é importante para as mulheres;	
Kit de limpeza;	
Panela;	
Roupas.	

Fonte: Quadro elaborado das anotações de campo durante a formação Saberes Indígenas na Escola, Porto Lindo, 20 e 21 de novembro de 2015.

Essa dinâmica foi bem participativa. Os professores destacaram em seus argumentos que o conhecimento tradicional é muito amplo, assim como os conhecimentos não indígenas, e que uma coisa está ligada a outra, que foi difícil apenas um objeto. E se perguntaram: Quando escolhemos um tema gerador, focamos nele, ou fazemos conexões entre um e outro?

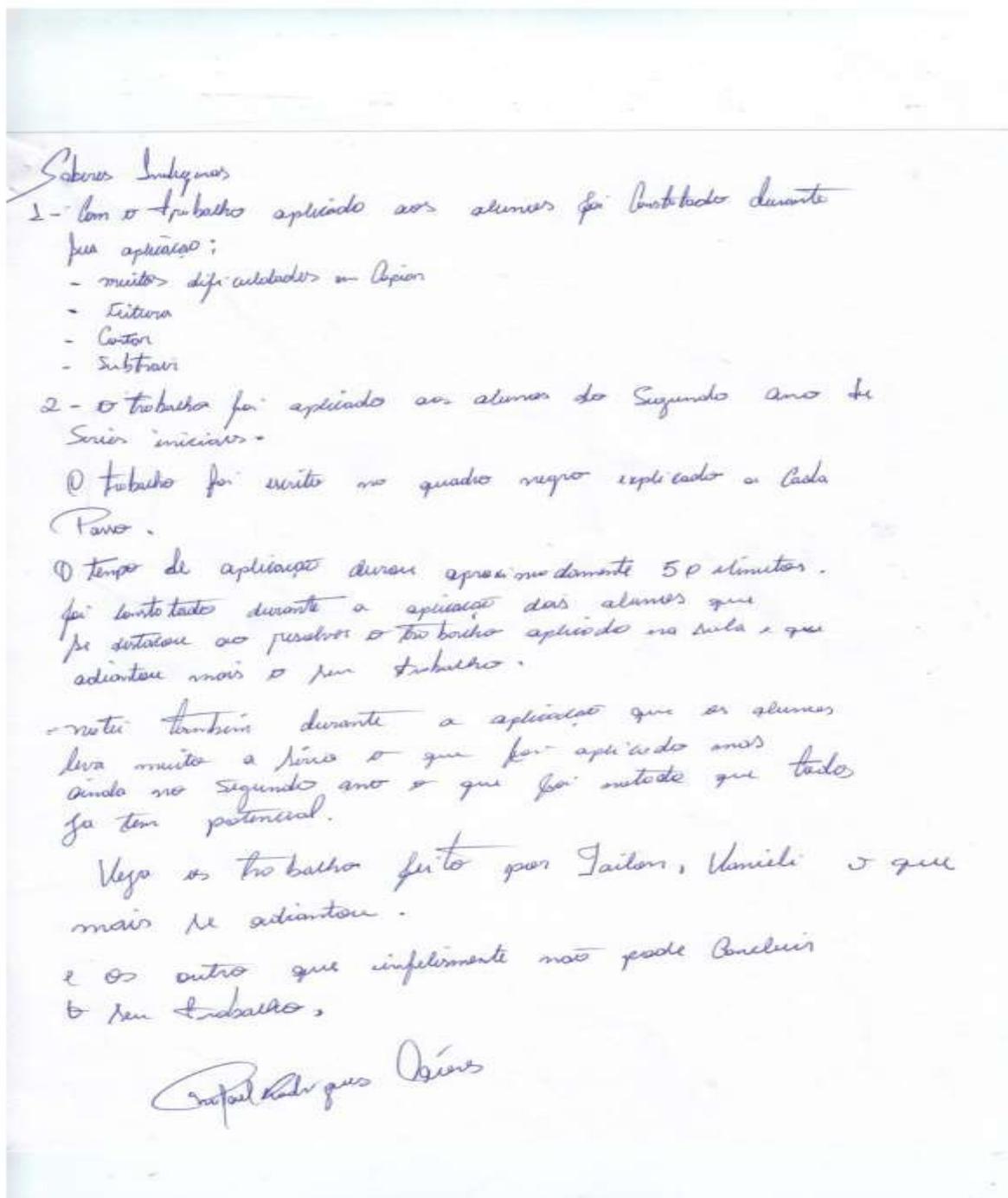
Dentre o conhecimento indígena, o objeto escolhido, o que mais houve repetições foi mbaraká ou maraca. Os professores argumentaram que o “mbaraká pertence ao rezador, ele precisa tomar posse para se comunicar com nhanderu, para dar conselhos”. O “mbaraká faz parte da cosmovisão, do invisível”. Outro tema destacado foi *o fogo*, pois o fogo faz parte da pedagogia indígena, e argumentaram:

No casamento uma mulher precisa saber cuidar do fogo, saber cozinhar. Ao redor do fogo frequentemente tinha aula em torno do fogo. Quando uma mãe fala sobre filhos com seus filhos, falam em torno do fogo, e essa educação não está no passado, essa escola existe sim (Joaquim Adiala, 21.11.2015)

Para continuar a reflexão dos conhecimentos indígenas e como relacionar, comparar, agregar e brincar saberes, ao final de cada encontro de formação, os cursistas recebem dos formadores uma orientação para escolha de tema a ser pesquisado, e posteriormente desenvolvido com seus alunos, ou em outra turma como no caso dos coordenadores pedagógicos e diretores. Após a realização do trabalho, deve encaminhar a coordenação da Ação Saberes Indígenas na Escola, um relatório constando o tema, as dificuldades encontradas, e as considerações que forem importantes.

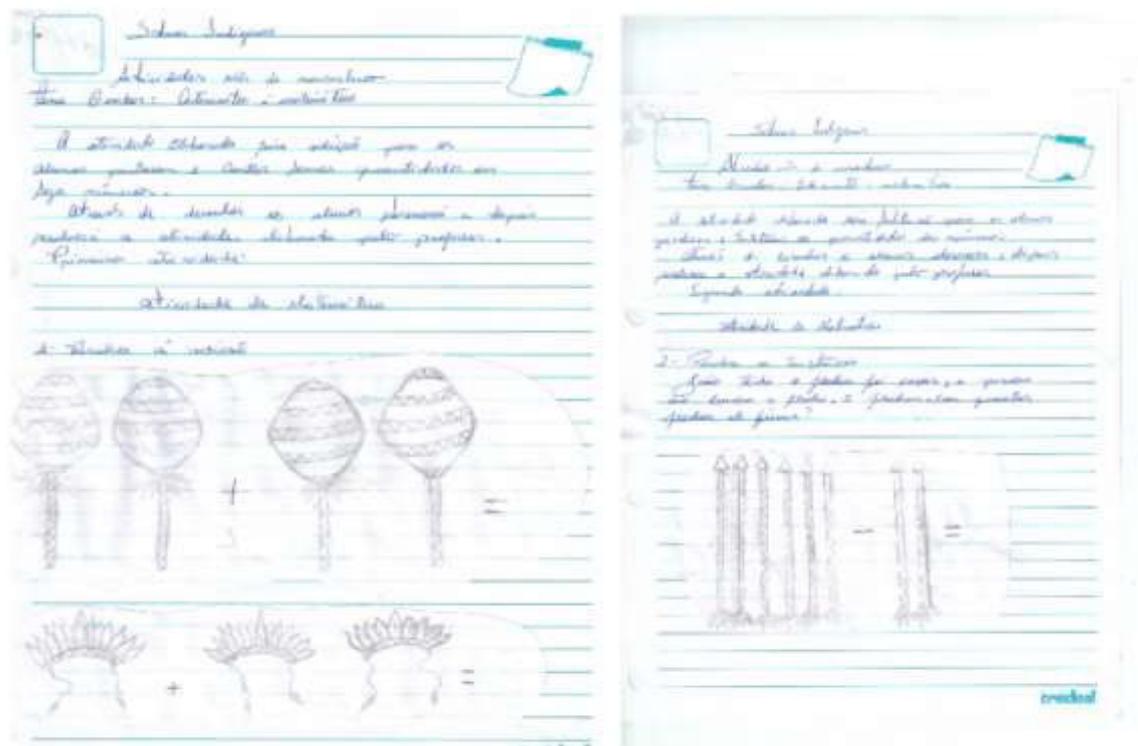
A seguir o relato de tema desenvolvido pelo professor Rafael Rodrigues Cáceres, professor do 2º Ano. O professor observou as dificuldades encontradas pelos alunos como leitura, escrita, e realizar as atividades e que alguns não conseguiram terminar a atividade por estarem no 2º Ano. No entanto, destaca que trabalhavam com seriedade e que metade da turma não demonstrou dificuldades. O conteúdo desenvolvido foi matemática (adição e subtração), em que o professor utiliza instrumentos do cotidiano como mbaraká, flechas e cocar e uma situação de caça para estimular os estudantes a resolver as atividades propostas.

Imagem 15: Relatório produzido pelo professor indígena participante da Ação Saberes Indígenas na Escola<sup>44</sup>.



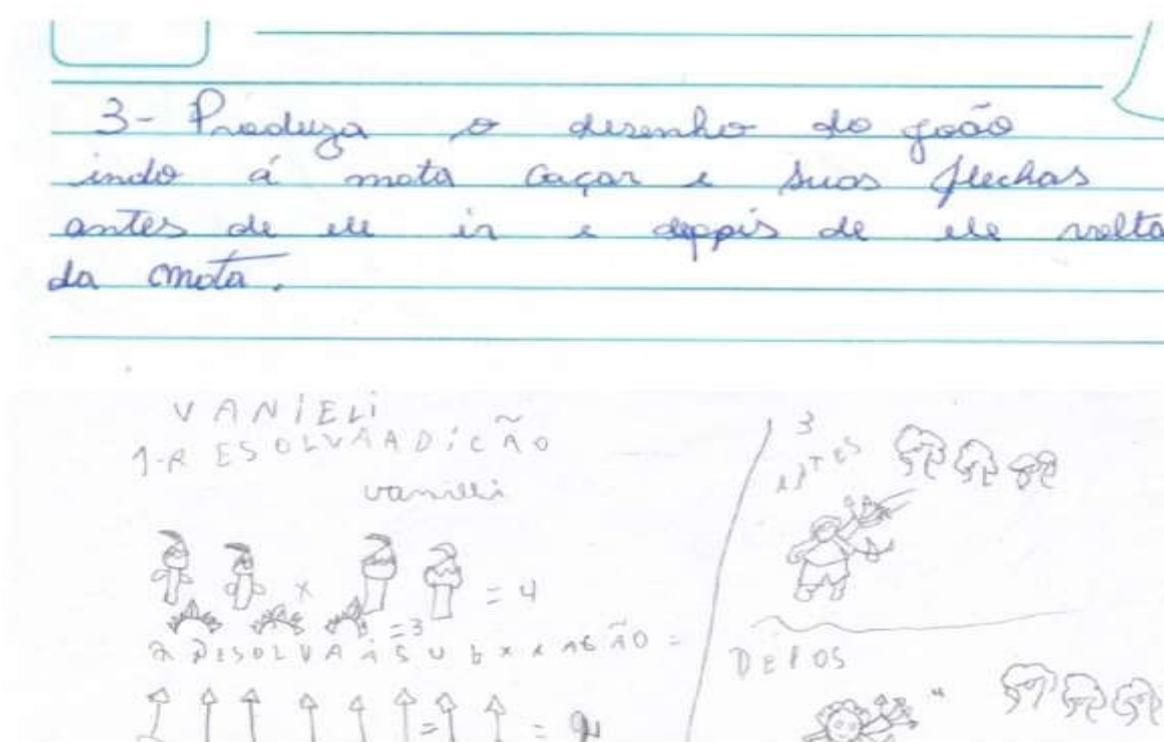
Fonte: Arquivo Saberes Indígena na Escola-UEMS (2016)

Imagem 16: Relatório produzido pelo professor indígena participante da Ação Saberes Indígenas na Escola.



Fonte: Arquivo Saberes Indígena na Escola-UEMS (2016)

Imagem 17: Relatório produzido pelo professor indígena participante da Ação Saberes Indígenas na Escola.



Fonte: Arquivo Saberes Indígena na Escola-UEMS (2016)

O conteúdo desenvolvido pelo professor Rafael Rodrigues foi matemática, uma das áreas mais reivindicada pelos professores para aprenderem a trabalhar com os temas geradores. Para tanto, foram organizados dois encontros para estudar etnomatemática. As formações contaram com a participação das lideranças tradicionais e demais membros da comunidade para reconhecerem e identificarem como os Guarani concebem a matemática, como ensina e aprende.

Os professores citaram alguns exemplos de práticas pedagógicas que desenvolvem com seus alunos e que consideram como conhecimento guarani, como o uso do balaio produzido na comunidade para explicar as medidas, as armadilhas (*mondé*) que são diferentes para cada tipo de animal que se deseja capturar, jogo do jaguarete'y, as receitas tradicionais, os mitos, os causos, as histórias, as produções de textos, nas aulas o passeio para observar as roças, o entorno da escola, as nascentes, as comparações, e o uso da língua guarani em todos os momentos. Nas ponderações do professor Sabino Adiala (Caderno de Campo, 2015),

*As crianças que estudam até o 4º ano trabalham mais na língua Guarani, pois as crianças acompanham mais as aulas, questionando participando, o que não ocorre com as turmas do 6º e 7º anos, pois, para atender os conteúdos exigidos pela SEMEJ busco referenciais na internet, livros didáticos, para tentar a partir das situações problemas que acontece na comunidade para trabalhar. Quando trabalho em Português é muito mais difícil, prefiro trabalhar em Guarani.*

A formação presencial contou com a presença de lideranças tradicionais como os rezadores (*nhanderu* e *nhandecy*) para acompanhar o encontro e explicar para os cursistas a importância da contagem para os guarani, que denominamos como etnomatemática. Segundo, os rezadores Benito e Luiza (2015), os guarani sempre tiveram suas formas de contagem e mensuração para resolver as necessidades, como a construção de casas, cestarias, adornos, instrumentos de caça e pesca como as armadilhas, instrumentos rituais. Para que os guarani construam qualquer objeto, são necessários outros conhecimentos, como a escolha certa da madeira, o tempo certo de colher, onde encontrar e a quantidade a ser retirada.

Coadunando com os rezadores, o professor Rafael Rodrigues durante um trabalho em grupo sobre etnomatemática, na formação continuada, o professor pegou um giz e começou a desenhar no piso para explicar como através do arco e da flecha poderiam desenvolver uma aula de etnomatemática, ou seja trabalhar o conhecimento matemático indígena e relacionar com a matemática não indígena. Afirmou que para a confecção de um arco e flecha podem trabalhar conteúdos curriculares como medidas como centímetros, metros, geometrias, assim como as medidas tradicionais como a medida de mão, os tipos de materiais utilizados, local onde encontra as madeiras específicas, os animais que podem ser caçados com determinado tamanho de flechas, além das práticas rituais que envolvem a caça, as proibições, o preparo dos alimentos. Segue imagem do professor Rafael Rodrigues, acima referenciado.

Imagem 18: Participação dos professores durante a Ação Saberes Indígenas na Escola.



Fonte: arquivo pessoal (2016)

Os rezadores Benito e Luiza (2015) demonstraram preocupação com o futuro da comunidade, pois segundo eles, os jovens não se interessam por esses conhecimentos, pois têm os objetos dos não indígenas, que já estão prontos e só precisam comprar. Por isso há a necessidade de os professores e a escola ensinarem esses conhecimentos. “Os professores precisam ensinar as crianças a perderem a vergonha de aprender o *nhande reko* (*nosso modo de vida*)” (Caderno de Campo, 2015). A intervenção dos rezadores tradicionais demonstra a necessidade de a escola valorizar o modo de vida indígena e o conhecimento.

A fala dos rezadores indica a questão central para os professores, gestores, e famílias de alunos presente na formação, que a escola precisar contribuir com o fortalecimento da identidade indígena, em detrimento a infinidade de produtos e artefatos culturais disponíveis para o consumo, afastando os jovens das práticas tradicionais. Costa (2002) pondera que, os estudos culturais têm alertado para os discursos que circulam nos espaços pedagógicos, sejam escolares ou não, tem contribuído para regular as subjetividades através das pedagogias culturais e os discursos curriculares contidos nos filmes, propagandas,

jornais, revistas, programas de tv, esportes, brinquedos, e incluso os materiais escolares que reproduzem esses currículos, capturando as subjetividades.

Recordo de um acontecimento, era primeira semana de aula na Escola Tekoha Guarani em 2016, quando eu estava na sala da coordenação pedagógica e adentra uma menina com no máximo sete anos, e com firmeza diz ao coordenador que não quer o kit de materiais escolares que a professora entregou a ela. O argumento era que “aqueles materiais não eram de menina”. O coordenador então aceita o kit devolvido e diz que irá tentar conseguir um novo para ela. Após a estudante sair da sala, fui olhar como era o material, vi que tinham desenhos de animais nas capas dos cadernos, eram bem coloridos. Então, perguntei ao coordenador como era o kit para as meninas, e ele disse tem princesas, ou gata marie, hello kitty.

Fiquei estarecida com a situação, primeiro pela firmeza da menina em devolver os materiais e pelo argumento utilizado, assim como as meninas das áreas urbanas, desejam consumir materiais da Walt Disney, por identificarem com aqueles personagens. As crianças indígenas consomem em casa, na escola, filmes, jogos, brinquedos, músicas que afeta sua identidade de alguma maneira. Penso que os rezadores Benito e Luiza (2015) estavam referindo-se a esses desejos de consumo, enredando-se no mundo não indígena, perdendo o interesse pelo conhecimento indígena. Atribuem aos professores e a escola a tarefa de “ensinar as crianças a perderem a vergonha de aprender nosso modo de vida”, o que é um grande desafio para os professores.

Dialogando com as lideranças em relação ao conhecimento guarani a ser trabalhado na escola, o professor Joaquim Adiala faz a seguinte declaração (Caderno de Campo, 2016): “Não podemos esquecer que a maioria dos professores indígenas tiveram aulas com os não índios e aprenderam a trabalhar apenas com suas metodologias”. Referia-se à importância atribuída aos livros e orientações prontas pelos professores, e que muitos não sabiam a respeito dos conhecimentos indígenas, e chamava a atenção sobre a importância da pesquisa.

A partir dos Saberes Indígenas na Escola, onde exerce a função de pesquisador, o professor realizou uma pesquisa sobre as formas de contagem dos guarani. Joaquim explica que “para os Guarani a somatória é diferente, sempre fecha em cinco, como a palma da mão”. Pondera que isso faz com que as crianças tenham dificuldade de aprender matemática, pois a matemática moderna tem outra lógica. “Tenho percebido que na nossa formação não prepara para a nossa forma de pensar”. Destaca que é muito importante o professor fazer pesquisa, pois precisa aprender na prática. “Não adianta passar a receita de como fazer uma casa. Se

você não praticar não vai aprender”. Joaquim faz uma autocrítica ao afirmar: “os não indígenas trabalham muito com a teoria e às vezes a gente também acaba trabalhando na teoria, fica preso no material didático, porque é mais fácil”.

Reflexões como estas estiveram presentes em todas as formações, seja indagando a função da escola indígena, seja nos desafios de construir uma escola indígena que atenda aos interesses da comunidade. Vê-se que a escola indígena guarani não pode ficar restrita à alfabetização e ao acesso aos conhecimentos não indígenas, necessários às relações políticas, sociais, econômicas, e a garantia dos direitos. A escola indígena guarani precisa valorizar a identidade e o modo de ser guarani.

### **3.4 As Escolas Indígenas Oaxqueñas quanto à Organização Curricular**

Seguindo a reflexão sobre a organização curricular nas escolas indígenas, volto-me às escolas indígenas oaxqueñas mexicanas para ponderar algumas percepções sobre as diferenças entre Brasil e México e as diferenças internas entre as escolas mexicanas. A partir dos quadros de horários, teço algumas considerações.

O quadro de horário abaixo corresponde à organização curricular da Escola Primária Bilíngue Ignacio Zaragoza, de Tierra Blanca, município de Tamazulapan, Oaxaca-México. A escola conta com sete professores que atendem os seis primeiros anos da educação básica, onde cada professor é responsável por uma turma (de verde claro), exceto na disciplina de Educação Física (de azul), em que a professora atende todas as turmas, conforme quadro C e na imagem 9 referente ao quadro de horário a seguir. As aulas são ofertadas no período intermediário, iniciando-se às 9h da manhã, horário local, e encerrando-se às 14h.

Quadro 5 – Distribuição disciplinar horário de aulas por disciplina na Escola Ignacio Zaragoza de Tierra Blanca (2016-2017)

Quadro - C				
Escola Primária “Ignácio Zaragoza”				
Tierra Blanca, Oaxaca-MX				
Horário de Aulas - Calendário 2016-2017 - 6ºGrau - Intermediário				
Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Matemática	Espanhol	Matemática	Espanhol	Mixe
Espanhol	Matemática	<b>Educação Física</b>	Matemática	Matemática
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
Ciências naturais	História	Espanhol	História	Geografia
Educação Cívica	Educação Artística	Ciências Naturais	<b>Educação Física</b>	Espanhol

Fonte: Minha autoria.

Imagem 14 – Distribuição disciplinar horário de aulas por disciplina na Escola Ignacio Zaragoza, de Tierra Blanca – 1ºGrau (2016-2017)

HORARIO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	TUEVES	VIERNES
9:00-9:50	Espanol	Espanol	Espanol	Educación Física	Espanol
9:50-10:40	Espanol	Educación Física	Espanol	Espanol	Espanol
10:40-11:30	Espanol	Espanol	Espanol	Espanol	Espanol
11:30-12:00	<b>RECREO</b>				
12:00-13:00	matema- ticas.	matemati- cas.	matema- ticas	matematicas	matematicas
13:00-14:00	Exploración de la naturaleza	matema- ticas.	Exploración de la Naturaleza	Mixe	Educación Artística.

Fonte: Arquivo pessoal (2017).

O registro do quadro de horário (imagem 13), exposto na parede da sala de aula do 1º Ano foi elaborado pelo professor Rufino Martínez Martínez, regente da turma. Diferente dos demais quadros de horários que foram registrados a partir das anotações dos professores. Antes de tecer as considerações, é importante lembrar que a visita realizada na escola ocorreu num momento atípico da comunidade, em que o *pueblo* estava envolvido em um conflito agrário que reivindicava a posse de um manancial. No segundo dia de campo (segunda-feira), a comunidade havia decidido encerrar as aulas às 10h30 para a realização de uma assembleia para tratar do conflito, reunindo todos os *pueblos* do município de Tamazulapan, em Tierra Blanca.

Recebi orientação dos professores Norma Hernandez e Rufino Martínez a não circular na comunidade durante a reunião para não causar desconfianças nos participantes da assembleia, permanecendo na casa dos professores. Durante a estada no *pueblo*, ocorreram intensas chuvas, o que limitou de certa forma o convívio com a comunidade escolar. Foram realizadas duas visitas a Tierra Blanca. Na primeira tive oportunidade de acompanhar três dias de aulas nas salas dos professores da 1º e da 6º séries. Participei também de reuniões com os professores e a direção escolar, conforme registro no capítulo 1. A segunda visita ocorreu no dia 12 de julho de 2017, dia da formatura dos alunos do 6º Grau.

Essas informações são importantes para mostrar a fragilidade que pode envolver as percepções acerca da dinâmica da vida escolar e suas práticas pedagógicas, ou seja, as percepções foram construídas nesse contexto permeadas de tensões e relações de poder, que estão impressas de alguma maneira no texto, em concordância com Paraíso (2012) sobre as pesquisas pós-críticas em educação e currículo.

A distribuição disciplinar contida no quadro de horários das escolas indígenas mexicanas e no Brasil coaduna-se com as reflexões de Palidamessi (2002) e Sacristán (2008) sobre o uso do tempo para ordenar a vida de uma determinada sociedade, a partir de uma ideologia, ou seja, como espera que aquela sociedade responda aos estímulos instituídos através das políticas públicas, como o caso da escola e seus artefatos culturais.

A partir das observações das aulas de dois professores quanto ao uso do tempo relacionado à organização do quadro de horários, percebi que eles não demonstravam preocupação quanto à mudança de conteúdos disciplinares para atender o quadro de horários. As mudanças de conteúdos ocorreriam após concluírem uma atividade programada. Em conversa com os professores quanto ao uso do tempo para o conteúdo disciplinar, os professores responderam que, em decorrência do final de semestre e do ano letivo, as aulas

nesse momento seriam para as revisões de conteúdos e para os ensaios relativos à formatura (Caderno de Campo, 2017).

A ausência de pressão sobre os professores e alunos quanto à utilização do tempo em sala de aula pôde ser observada à medida que os professores propunham uma atividade a ser desenvolvida, seja individual, seja coletiva. Os alunos realizavam as atividades com tranquilidade, entre conversas, risos e contentamento ao concluir a atividade. Creio que essa forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem está ligada aos modos tradicionais de ensinar e aprender dos povos indígenas.

Ainda quanto ao horário, destaco o ensino de línguas: os dois quadros de horários destacam apenas uma aula da língua mixe por semana, enquanto o ensino da língua espanhola conta com onze aulas semanais. Nas três escolas mexicanas investigadas a alfabetização inicia com língua espanhola e, aos poucos, os professores introduzem o ensino da língua indígena falada pelo *pueblo* a partir das condições possíveis, como o caso dos professores serem ser falante da mesma língua, da experiência da formação inicial e continuada, a vitalidade da língua falada nos pueblos e no entorno, são fatores que contribuem ou fragilizam o ensino das línguas indígenas na escola.

Ao questionar a professora Norma Hernandez Gomez sobre a carga horária destinada ao ensino da língua mixe, ela afirmou que não se atém aos horários, sabe que é uma exigência da direção escolar, mas trabalha além do tempo previsto.

*Por exemplo, as aulas de mixe estão marcadas nas sextas feiras, mas trabalho em outras disciplinas. Sou sociolinguista me preocupo com a aprendizagem nas duas línguas. No início deste ano, quando os alunos pediam para saírem da sala, mesclavam mixe com espanhol. Expliquei que isso não era possível mesclar as duas línguas então, começamos a trabalhar apenas o espanhol e em outro momento, apenas mixe. Estamos finalizando o ano e os alunos da 6º série e vejo que os alunos já conseguem separar as duas línguas (Caderno de Campo, 2017).*

O professor Rufino Martinez Martinez, regente da turma da 1º série, em diálogo sobre o tempo destinado ao ensino da língua mixe, ponderou:

*Apesar de constar apenas uma hora para essa disciplina, sempre tento comparar as duas línguas, porque os alunos são falantes de mixe o tempo todo. Aqui em Tierra Blanca, primeiro se aprende a falar mixe nas famílias e só depois as crianças são ensinadas a falar espanhol. Na escola, o tempo todo falam mixe e mesclam com o espanhol, elas já sabem falar as duas línguas então vou comparando as diferenças na escrita (Caderno de Campo, 2017).*

O lugar e o tempo destinados ao ensino da língua mixe e as outras disciplinas, especialmente o espanhol e o ensino de matemática, refletem uma concepção ideológica do que se deseja que os estudantes acessem enquanto currículo para sua formação, imprimindo valores que representam esse projeto de sociedade através das disciplinas e dos conteúdos. A partir da fala professor Rufino Martinez Martinez, percebo ao menos dois movimentos acerca da língua indígena. Primeiro a percepção sobre a importância da língua mixe como língua materna, “aquela que aprende a falar nas famílias” e a segunda língua, o espanhol, que posteriormente começa a ser ensinado. Em segundo, a vitalidade da língua mixe que é falada não só na família, mas em outros espaços sociais, conforme afirmou a professora Mixe Norma Hernandez (2015).

Essas questões instigam a pensar que os mixes de Tierra Blanca valorizam também a língua nos espaços escolares, embora o tempo destinado ao ensino da língua mixe, a partir da organização curricular estatal, conforme Imagem 13, não corresponde a essa vitalidade. Nas observações das aulas de dois professores, constatei que o tempo de dedicação ao ensino da língua e os conhecimentos mixe extrapolam o que seria uma orientação de governo caracterizada pela organização curricular, e sim pela vontade coletiva do pueblo. Nesse sentido, o uso do mixe como a principal língua falada na escola muitas vezes serve de veiculação dos conhecimentos ocidentais, em detrimento dos conhecimentos indígenas que também são trabalhados em mixe.

Não tenho a pretensão aqui de aferir o quanto de conhecimento mixe ou de conhecimentos não indígenas transitam na escola Ignacio Zaragoza, mas de problematizar o uso da língua e a pedagogia mixe para negociar e traduzir os conhecimentos não indígenas. O que meus olhos alcançaram foi um intenso conflito sobre trabalhar os conhecimentos indígenas, nos contos, na oralidade, nas artes, nos ritos e, ao mesmo tempo, cumprir ou dar conta dos conteúdos curriculares que os prepararão para a escola secundária (equivalente ao fundamental II no Brasil), e o ensino médio ou bacharelado, onde não há espaço curricular previsto para o ensino das línguas indígenas.

Talvez o fato das escolas indígenas mexicanas não preverem um tempo no currículo, no ensino secundário e no ensino médio, corrobore com a fragilidade do ensino em línguas indígenas na alfabetização, ao menos nas escolas investigadas. No Brasil, são raras as escolas de ensino médio que são localizadas em terras indígenas, ainda assim, o ensino é ofertado em língua portuguesa, pois, a maioria dos professores são não indígenas falantes da língua portuguesa.

Essa forma de organização curricular das escolas mexicanas, assim também como no Brasil, remete à força da colonialidade do poder, do saber e do ser sobre os povos latino-americanos, que tem na educação escolar um dos principais veículos de produção de subjetividades subalternas (CASTRO-GÓMEZ, 2007), desconsiderando as alteridades e suas epistemologias. A forma como estão formalmente organizados os currículos das escolas infelizmente aponta para um direcionamento unilateral para a subalternidade do saber, do poder e do ser das populações étnicas tradicionais.

A ambivalência desses processos de colonialidade no cotidiano das escolas indígenas permite observar como, ao mesmo tempo em que incorporam valores coloniais, a escola responde a esses processos traduzindo políticas hibridizadas, colocando em xeque os projetos homogeneizantes. Se a escola indígena adotou a formatura de cada modalidade de ensino, desde a pré-escola como um rito indígena, com as danças e suas coreografias exaustivamente ensaiadas, assim como, o ritual de passagem da bandeira nacional imitando os exercícios do exército, incluindo as juras de morte pela pátria, a disciplinarização dos corpos das crianças inicia-se na pré-escola e segue a vida escolar.

Por outro lado, observo discursos e juras realizadas na língua indígena de cada pueblo. Grande parte das apresentações de dança é tradicional, assim como as festas familiares e comunitárias pós-formatura, onde as famílias celebram a conquista dos estudantes com muita comida e bebida, os estudantes ganham presentes e flores de seus padrinho e madrinhas. É interessante refletir sobre a adoção desses rituais de formatura, pois, assim como para os não indígenas, representa o fechamento de um ciclo, para os indígenas também é um momento importante de conquista de um diploma e preparação para uma nova fase da vida escolar. Fazer parte da formatura é também pode ser uma forma de pertencimento, aptidão para o ingresso em outras modalidades de ensino, e a reafirmação da identidade indígena, seguindo indígena conquistando espaços que historicamente foram pensados para não indígenas.

Dessa forma, escola é um espaço para as traduções, como se pode atentar nas imagens a seguir, onde observamos na terceira imagem da primeira coluna da imagem a seguir, as crianças da educação infantil, vestidos como roupas de gala não indígena, e ao lado uma formanda da educação secundária vestida em trajes tradicionais, assim como todos os formandos de sua turma. A primeira imagem a terceira imagem da primeira coluna, mostram a força da colonialidade na educação infantil, o que não significa que as práticas cotidianas de ensino aprendizagem, não considerem os conhecimentos tradicionais. Tal afirmativa não é possível, pois, a educação infantil não alvo das investigações.

Imagem 20 – Práticas pedagógicas na Escola Primária Bilingue Ignácio Zaragoza de Tierra Blanca<sup>45</sup>



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Durante uma reunião com o professor e vice-diretor Heriberto Júan Antúnez (Caderno de Campo, 2017), dialogamos sobre o ensino da língua mixe na Escola Ignácio Zaragoza, de Tierra Blanca. O professor fez algumas considerações sobre o ensino da língua. Uma das vantagens ressaltou o professor é que todos os alunos são mixes, o que facilita o ensino para um mesmo público, no entanto, muitos alunos não falam o idioma, especialmente aqueles que nasceram nos Estados Unidos, e vieram para o pueblo viverem com seus parentes para estudar, enquanto seus pais temporariamente estão fora. Essas crianças são minoria na escola, mas segundo o professor impediria a alfabetização em mixe.

<sup>45</sup> Imagem 14: As imagens retratadas são momentos diversos da formatura da pré-escola e do ensino primário na escola de Tierra Blanca. A primeira fotografia no sentido horário são os alunos da pré-escola preparando-se para fazer a passagem da Bandeira da República Mexicana para a turma de 2016-2017; a terceira no sentido horário é a Banda de Guerra, que acompanha o ritual de passagem da bandeira. A sexta imagem em sentido horário é a organização dos alunos antes do início das aulas. As demais imagens são de momentos do baile de formatura, onde existem elementos da cultura local e do entorno.

Segundo o professor Heriberto, a proposta para o ensino de línguas debatidas durante as formações de professores na sua graduação na UPN (201) é que na educação básica a alfabetização seja trabalhada nas duas línguas, iniciando com o maior tempo destinado ao ensino do espanhol e gradativamente a diminuição do tempo do espanhol em detrimento ao ensino da língua materna, conforme visualizamos no quadro abaixo<sup>46</sup>.

Quadro 6 – Proposta de ensino de línguas para escolas indígenas

<b>PROPOSTA DE ENSINO DE LINGUAS</b>					
MIXE	MIXE	MIXE	MIXE	MIXE	MIXE
ESPAÑHOL	ESPAÑHOL	ESPAÑHOL	ESPAÑHOL	ESPAÑHOL	ESPAÑHOL
1º GRADO	2º GRADO	3º GRADO	4º GRADO	5º GRADO	6º GRADO

Fonte: Minha autoria (2017).

Nota-se que essa perspectiva de divisão temporal para o ensino das línguas na educação básica seria também para as demais etnias. O que as visitas nos *pueblos* indígenas e suas escolas demonstrou é que as escolas indígenas mexicanas estão longe de se aproximar desse quadro quase “utópico”. O que se observa é que ao finalizar o 6º *Grado* a formação escolar é majoritariamente em espanhol.

Pensar as escolas indígenas tanto no Brasil quanto no México especialmente a partir do século XX, período que as etnias foram submetidas a projetos de assimilação cultural, através da imposição das línguas portuguesa e espanhola, de um currículo escolar homogêneo como referido no Capítulo 2, em que castigos físicos e psicológicos eram métodos empregados para o fortalecimento de uma identidade nacional (FERREIRA, 2001;

<sup>46</sup> Quadro produzido a partir das explicações do professor mixe e vice-diretor Heriberto Juan Antúnez, em 30.05.2017.

GOMEZ, 2015), me conduz a refletir sobre os processos de resistências e negociações culturais promovidas por esses povos para garantirem sua alteridade.

Teoricamente essas realidades deveriam ter passado por modificações bruscas no sentido de ofertar uma educação escolar que promovam um deslocamento nas orientações políticas mais afinadas aos projetos societários, que tenham como baliza a valorização das identidades, das histórias e do conhecimento tradicional, enquanto partida para compreender outras lógicas e conhecimentos.

No caso do México, as línguas indígenas apenas recentemente foram reconhecidas e elevadas à estatura de línguas nacionais, através da *Ley General de Derechos Lingüísticos de Los Pueblos Indígenas* de 2013. No caso da educação escolar, essa lei garante aos falantes das línguas indígenas o direito de estudar em língua materna e em espanhol.

IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español<sup>47</sup>.

Segundo o professor mixe Ms. Honório Vasquez Martinez, subdiretor de Desenvolvimento de Aprendizajes de Lenguas Indígenas, da Dirección General de Educación Indígena, desde a aprovação da reforma da referida lei, pouco avançou na implementação de políticas de formação de professores, no ensino de línguas indígenas e na produção de materiais didáticos para as escolas indígenas (Caderno de Campo, 2017).

Um dos fatores que contribui para a manutenção das disparidades e ambivalências no campo da educação escolar indígena deve-se ao fato de não haver investimentos necessários à formação e infraestrutura, além da fragilidade das reformas educacionais aprovadas a cada governo, impedindo a continuidade de um trabalho iniciado no governo anterior. Essa análise é compartilhada pelo conjunto de professores indígenas, pesquisadores e gestores com os quais conversei<sup>48</sup> durante o estágio, conforme anotações no Caderno de Campo.

Durante as visitas às escolas, observei que a política de lotação de professores nas escolas indígenas contribui para essa fragilização. Existe uma prioridade para que professores

---

<sup>47</sup> “Promover através da educação o conhecimento da pluralidade lingüística da nação e o respeito pelos direitos lingüísticos dos povos indígenas. Os falantes das línguas indígenas terão acesso ao ensino obrigatório em sua própria língua e espanhol”. (Tradução livre).

<sup>48</sup> Durante estágio sanduíche, participei de diversas reuniões de trabalho com professores indígenas e não indígenas, pesquisadores, gestores educacionais. Em várias dessas reuniões, tive a companhia de minha orientadora Dra. Adir Casaro do Nascimento com a qual compartilhei muitas reflexões.

indígenas sejam lotados nas escolas indígenas, mas desconsidera a etnia para fins de lotação. Dessa forma, um professor mixe pode trabalhar numa escola mixteco, e um professor mixteco numa escola zapoteco, conforme destacado no Capítulo 1 do presente estudo. Além de uma mudança constante dos professores de escola, pois eles não têm lotação definitiva ficando a disposição do IEEPO. Essa política inviabiliza o desenvolvimento de uma política linguística para fins de alfabetização.

Diante desse cenário, somado à insuficiência da formação inicial e continuada de professores frente a demanda existente, não se tem conseguido formar professores alfabetizadores em línguas indígenas.

Contribui para este quadro a influência do Sindicato de Professores na indicação de nomes para as lotações das vagas disponíveis em cada escola. Como não existe uma lotação definitiva, os professores permanecem numa situação de flexibilidade laboral, onde a lotação depende das relações de poder, como a participação nas atividades sindicais, na boa relação que estabelece com os alunos, pais e lideranças no *pueblo* e na escola. Por uma relação histórica entre sindicato e IEEPO, a política educacional em Oaxaca está envolta a um clima de instabilidade que contamina outros aspectos da educação escolar, como a formação de professores, por exemplo. Essa relação é marcada pela disputa política quanto aos rumos da sociedade, sendo o sindicato ao mesmo tempo ferrenho opositor das políticas estatais de educação, e ao mesmo tempo defensor dos direitos dos trabalhadores em educação. Participa da estrutura do IEEPO através dos representantes sindicais, e num outro momento entra em conflito direto com as forças repressivas do Estado, nas paralizações e manifestações nas ruas.

Na Escola Primária Bilíngue Ignacio Zaragoza, de Tierra Blanca, calendário (2016-2017), todos os professores regentes são mixe, exceto a professora de educação física, que é falante apenas de espanhol. Por consequência, as aulas são trabalhadas apenas nessa língua, conforme observado.

Situação parecida ocorre na Escola Primária Bilíngue Ignacio Zaragoza, do *pueblo* de Santa Ines Yatzeche: de um total de quatro professores, três são regentes e apenas o professor de educação física identifica-se como não indígena, falante apenas de espanhol. Os demais professores são todos falantes de espanhol, e quanto a etnias e línguas estão assim distribuídos: a professora Dominga Pacheco Santiago é da etnia Mixteca Alta e falante de mixteco; o professor Félix Hernandez é da etnia Zapoteco del Valle, e é falante de língua de mesmo nome; e a professora Maricela Aparicio Santiago é mixteca de um *pueblo* próximo a Oaxaca, falante de mixteco.

A seguir o quadro de horário da escola.

Quadro 7 – Distribuição disciplinar horário de aulas por disciplina na Escola Ignacio Zaragoza de Santa Ines Yatzeche (2016-2017)

<b>Quadro - D</b>				
<b>Escola Primária “Ignácio Zaragoza”</b>				
<b>Santa Ines Yatzeche – Zimatlan-Oaxaca-MX</b>				
<b>Horário de Aulas - Calendário 2016-2017</b>			<b>1º Ciclo (1º e 2º anos)</b>	
<b>Segunda-Feira</b>	<b>Terça-Feira</b>	<b>Quarta-Feira</b>	<b>Quinta-Feira</b>	<b>Sexta-Feira</b>
Homenagem	Espanhol	Matemática	Espanhol	Espanhol
Espanhol	Computação	Matemática	Espanhol	Espanhol
Matemática	Espanhol	Espanhol	Matemática	Matemática
<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>	<b>Intervalo</b>
<b>Educação Física</b>	Ciências naturais	Geografia	História	Formação Cívica
Matemática	Ciências Naturais	Geografia	História	Formação Cívica

Fonte: Minha autoria.

Assim como nas outras escolas visitadas, a Escola Primária Bilíngue Ignacio Zaragoza, de Santa Ines Yatzeche, apresenta um quadro frágil em relação à alfabetização em língua materna. Observa-se no quadro acima a ausência de um tempo específico para o estudo do zapoteco, variante linguística zapoteco del valle, falado pelos zapotecos que vivem na região do Vale Oaxaqueño. Todos os professores da escola têm formação superior em Licenciatura para Professores Indígenas, ofertado pela UPN (unidade 201).

Ao perguntar aos professores quanto ao ensino da língua zapoteco, eles foram unânimes em afirmar que, embora não haja um espaço destinado ao ensino de língua indígena, existe uma orientação do IEEPO para que eles trabalhem o idioma indígena sempre que houver possibilidade de relacioná-lo aos conteúdos trabalhados e, como pude observar, como professor acredita que pode abordar. O professor Félix Martinez (Caderno de Campo, 2017) explicou que “a orientação é que sejam trabalhados os dois conhecimentos, a partir da

orientação curricular que está nos livros didáticos e os conhecimentos tradicionais do *pueblo* que estão referenciados no Documento Base de la Educación de los Pueblos Originários”<sup>49</sup>.

Entre as aulas que tive oportunidade de acompanhar na Escola Primária Bilíngue Ignacio Zaragoza, apenas uma professora trabalhou a língua zapoteco durante as aulas. Os demais professores trabalhavam todo o processo de ensino em espanhol, língua falada por todos os alunos. Uma observação interessante é que nas salas de aulas, nos pátios, nas brincadeiras a língua zapoteco era falada o tempo todo entre os alunos, que se sentiam à vontade para usá-la livremente.

Para compreender esse contexto, retomo algumas características descritas no primeiro capítulo sobre o *pueblo* de Santa Ines Yatzeche, destaco a proximidade geográfica com a cidade de Oaxaca, compreendendo a região metropolitana. A população do *pueblo* tem um forte vínculo com o comércio das cidades e *pueblos* vizinhos, onde participam ativamente das relações de mercado, como empregados ou profissionais autônomos, vendem artesanatos, tortilhas, além dos produtos agrícolas produzidos pelas famílias como frutas, flores, cereais, além de uma infinidade de produtos.

Além do comércio, muitas famílias têm parentes morando nas cidades, seja para estudar, seja trabalhar ou tratar da saúde. A relação com a cidade despertou nos *pueblos* a necessidade de dominar a língua espanhola, seja na oralidade, seja na escrita. O processo de valorização do espanhol em detrimento das línguas indígenas, como citado ao longo do texto, remete ao período colonial, passando pelos projetos de assimilação dos povos indígenas à cultura europeia.

Entre as estratégias de dominação e subordinação, a escola desempenhou e continua desempenhando um papel importante, seja para reafirmar o local da inferiorização das diferenças (Ferreira, 2001), seja para questionar esses processos, abrindo fissuras através de políticas decoloniais, conforme Walsh (2007; 2009; 2016) e Castro-Gómez (2007).

Essas políticas decoloniais podem ser percebidas nas práticas pedagógicas, em que os professores indígenas, através de situações conflituosas, produzem políticas incompreendidas, como sugere Bhabha (2003; 1996) sobre as traduções culturais.

Na imagem a seguir, trago alguns registros que aludem às práticas pedagógicas na Escola Primária Bilíngue Ignacio Zaragoza, de Santa Ines Yatzeche, que contribuem para a compreensão das observações realizadas.

---

<sup>49</sup> O “Documento Base de la Educación de los Pueblos Originários” é um referencial elaborado pela Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (2012), destinado a subsidiar professores indígenas do estado de Oaxaca, no sentido de implementar uma educação escolar a partir da cosmovisão indígena.

Na figura da esquerda, há um grupo de alunos do 3º. Ciclo (equivalente às 5ª e 6ª séries), em momento de concentração de leitura e ensaio do texto a ser apresentado para a turma em forma de teatro. Observe que o livro que estão utilizando é parte do conjunto de livros didáticos em língua espanhola, disponibilizado pela Secretaria de Educação Pública (SEP), em destaque na última imagem do quadro.

Imagem 21 – Práticas pedagógicas na Ignácio Zaragoza de Santa Ines Yatzeche



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Na segunda imagem em sentido horário, veem-se trabalhos dispostos nas paredes da sala de aula da turma do 2º Ciclo (equivalente às 3ª e 4ª séries) onde são trabalhados “o corpo humano”, em que os membros do corpo são descritos na língua zapoteco del valle. Foi apenas nesta turma que observei trabalhos produzidos pelos alunos em zapoteco, justamente na sala do único professor falante da língua do grupo, com formação superior em nível de mestrado em área de sociolinguística, conseqüentemente tem melhores condições de ensinar a língua indígena. Se partimos do fato que não existe um espaço para a língua indígena no

quadro de horário que disciplina e organiza o currículo escolar, as figuras na parede da sala representam a sinalização de um movimento contra-hegemônico na política educacional.

Na terceira imagem em sentido horário, temos um momento de ensino de língua zapoteco del valle na turma do 1º Ciclo (equivalente às 1ª e 2ª séries), em que a professora não é falante do língua indígena do *pueblo* de Santa Ines Yatzeche, mas falante da língua mixteco e espanhol. Ela desenvolve uma aula sobre a língua zapoteco. Na imagem, observamos as crianças totalmente envolvidas na aula; estão perto do quadro junto a professora numa demonstração do desejo de participação, respondendo às perguntas da professora.

Como estava se aproximando do fim do ano letivo, os alunos demonstravam que sabiam ler e escrever com boa desenvoltura. A professora estava revisando as palavras com “r”. Após construir com os alunos uma lista de nomes de objetos com um “r” ou “rr”, a professora pergunta como esses mesmos objetos poderiam ser escritos em zapoteco. As crianças então começaram a dizer quais objetos poderiam ser escritos com as mesmas letras correspondentes. A questão é que não podemos afirmar se as palavras estavam escritas corretamente, pois nem os alunos nem a professora dominavam as normas da escrita zapoteco del valle.

Esse cenário demonstra a fragilidade da política linguística da escola, ao mesmo tempo que mostra o convencimento da professora sobre a importância de trabalhar a língua zapoteco del valle na alfabetização. Durante o exercício, num clima bastante descontraído entre risos das crianças, era perceptível a insegurança da professora na condução da atividade. Se, num primeiro momento, temos um caos instalado quanto à política linguística na educação, nele também emerge uma atitude subversiva da professora, que diante da insegurança estimula os alunos a pensar nas possibilidades da produção de uma escrita zapoteco, produzindo uma outra escrita borrada, híbrida na negociação entre o espanhol, o mixteco e o zapoteco. Ao pensar nas práticas pedagógicas a partir de um currículo híbrido, Dussel (2002, p. 66) afirma:

[...] Um dos teóricos mais importantes do pós-colonialismo, Homi Bhabha, sinaliza que o híbrido é um resultado da cultura colonial que se nega a si mesma. A replicação ou imitação que se dá nas fronteiras do império envolve sempre um deslizamento, uma ruptura que produz uma versão híbrida do original. O interessante é que Bhabha, longe de ficar na denúncia dessa cópia, ou postular uma essência nacional que resiste à metrópole, afirma que a produtividade dessa mistura, desse “fora de lugar” ou “um homeliness” que têm os híbridos [...].

Para compreender o que pensa a comunidade escolar de Santa Ines Yatzeche sobre a “ausência” do ensino da língua zapoteco na Escola Primária Bilíngue Ignacio Zaragoza, perguntei aos pais e mães dos alunos do 3º Ciclo (equivalente às 5ª e 6ª séries), e do 2º Ciclo (equivalente às 3ª e 4ª séries), presentes em reuniões de fim de semestre convocada pela professora Dominga Pacheco Santiago e pelo professor Félix Hernandez. Fiz a seguinte questão: Qual a opinião que os senhores e as senhoras têm sobre a escola reservar um tempo para o ensino da língua zapoteco?

Antes das respostas houve um burburinho entre os participantes da reunião, conversaram entre si, sobre o assunto e aos poucos fizeram as intervenções, que apesar de poucas sempre eram acompanhadas de concordâncias gestuais, falas paralelas reafirmando as falas dos concidadãos. Seguem-se algumas respostas:

*Estaria bem se tivesse um tempo para o ensino do zapoteco. Os professores de antes sabiam Zapoteco e ensinavam também. Eu por exemplo não sei escrever bem Zapoteco, por exemplo os acentos e se eu soubesse também poderia ajudar meus filhos. Sim, seria bom. (Clemencia Ruiz Gimenez, Caderno de Campo, 2017).*

*Tem professores que sabem escrever zapoteco? Têm alguns que sim, ou não? Poderia ter meia hora de zapoteco, já seria suficiente. (Antonio Luiz, pai Caderno de Campo, 2017).*

*Seria muito bom, porque teríamos outras oportunidades. Poderíamos ajudar no atendimento aos falantes de zapoteco, como advogados, médicos, e outros. (Teresa Matias Ruiz, mãe, Caderno de Campo, 2017).*

*Seria bom, porque como falamos o zapoteco o tempo todo, quando participamos de reuniões fora do pueblo, com autoridades do Estado, muitas pessoas não se sentem seguras, porque não falam bem o espanhol, por isso, muitas vezes ficam caladas. Seria bom aprender o zapoteco e espanhol, pois as crianças precisam saber muito bem o espanhol para seguir seus estudos. (Thomaza Aquino Alvarado, mãe e autoridade municipal, Caderno de Campo, 2017).*

As respostas refletem o lugar da língua indígena no *pueblo* e na sociedade: “falamos o tempo todo”, ou seja, é a língua do cotidiano, nas relações comunitárias, mas para as relações de mercado e relações políticas, o uso do espanhol é a língua “oficial”. Nesses espaços, o uso da língua indígena carrega um sentimento de inferioridade: “muitas pessoas não se sentem seguras, porque não falam bem o espanhol, por isso, ficam caladas”. Aprender escrever zapoteco aparece como uma nova possibilidade de inserção no mercado de trabalho, pois as línguas indígenas no México são reconhecidas como línguas oficiais.

O atendimento a um paciente, a um cliente em língua indígena faria a diferença na qualidade do serviço prestado, gerando demanda de profissionais bilíngues no mercado de trabalho. A partir das intervenções dos familiares, percebe-se a “superioridade” do espanhol na relação de poder entre as línguas utilizadas especialmente para profissionalização, no caso de cursos técnicos ou superior, como sugerem pais e mães: “Seria bom aprender zapoteco e espanhol, pois as crianças precisam saber muito bem o espanhol para seguir seus estudos”; “Poderia ter meia hora de zapoteco, já seria suficiente”.

A colonialidade do poder, do ser e do saber nesses discursos estabelecem, para a língua indígena, o lugar da inferioridade, da insuficiência, da invisibilidade, para quem deseja transitar por outros espaços da sociedade envolvente. A língua como fator identitário afasta, na visão da comunidade, os jovens indígenas das oportunidades, ao mesmo tempo em que os fazem ficar vislumbrados com as demandas recentes por profissionais bilíngues, o que pode ser atendido com o ensino das línguas indígenas nas escolas.

Entre as estratégias da colonialidade na educação escolar, especialmente no século XX, estiveram a proibição das línguas indígenas, como visto no Capítulo 2, e a obrigatoriedade do espanhol, no caso do México, e do português, no Brasil. Quando permitidas as línguas indígenas, eram para ser canal de transmissão dos conhecimentos e valores ditos “universais” em detrimento da desvalorização de seus conhecimentos. (FERREIRA, 2001).

Há uma presença de rituais de passagem não indígenas presentes nas escolas indígenas Tekoha Guarani da aldeia de Porto Lindo em Japorã-Brasil e nas escolas mexicanas, com configurações específicas nos dois países: no México, as formaturas, que são um ritual de passagem dos estudantes até a universidade. Como esses rituais são referências construídas ao longo do tempo, também foram sendo traduzidos com o passar dos anos, imprimindo marcas de suas culturas e reelaborando uma “nova” política cultural, carregadas de inscrições prévias, carregados de sentidos “novos”, conforme explica Dussel (2002, p. 73):

[...] a hibridação, então, implica um processo de tradução que se põe essas novas experiências e direções em relação as que já estavam previstas previamente. Assim como no palimpsesto encontramos vestígios de escrituras prévias, nos discursos híbridos há também sentidos e articulações prévias que formam parte de sua textura.

A participação nesses rituais nas escolas indígenas na perspectiva da tradução cultural indica a disponibilidade de abertura ao “outro”, de afirmação de estar preparado para adentrar espaços que até recentemente pertenciam apenas aos não índios como as

universidades, as orquestras, os bailes, as fanfarras e bandas de guerra, dentre outros. O conhecimento híbrido tem sido um espaço de fortalecimento das identidades na medida em que fazem desses espaços políticos para valorizar e comunicar a sociedade envolvente sua cultura. Exemplo desse espaço tem sido a participação das bandas e fanfarras das escolas e comunidades, que, além de fazer apresentações em atividades internas, participam de concursos e apresentações em outras comunidades, estados e municípios. As imagens abaixo dialogam com essas reflexões.

Imagem 22 – Formatura da escola indígena Ignácio Zaragoza, de Santa Ines Yatzeche



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Imagem 23 – Formatura da turma do 9º Ano (2016) da Escola Tekoha Guarani Polo e a fanfarra da escola-rede social do professor Onésio Dias<sup>50</sup>



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Dialogando sobre currículo e práticas pedagógicas das escolas indígenas em contextos distintos, trago a Escola Primária Indígena Bilíngue Guilherme Pietro para seguir com as interpelações culturais. A escola não tem um quadro de horário fixo compartilhado com os alunos. Isso porque, ao optarem pela metodologia de Centro de Interesse, os professores têm a autonomia para conduzir as aulas, relacionando o projeto elaborado a partir do tema de interesse dos alunos, e posteriormente apresentado aos pais, responsáveis e autoridades municipais, para acréscimos e aprovação. O planejamento das aulas tem como referência o projeto em articulação com os conteúdos curriculares oficiais e os livros didáticos. (Caderno de Campo, 2017).

<sup>50</sup> Professor Onésio dias, rede social Facebook. Disponível em: <[https://www.facebook.com/onesio.dias.9/media\\_set?set=a.1403523373021893.100006503264724&type=3](https://www.facebook.com/onesio.dias.9/media_set?set=a.1403523373021893.100006503264724&type=3)>. Acesso em: 28 set. 2017.

A escola Guillermo Pietro está inserida no Programa de Escolas de Tempo Integral proposto pelo governo do estado de Oaxaca. As aulas começam às 9h e se encerram às 16h. Pela adesão ao programa, os professores recebem um incentivo financeiro no salário e a escola recebe uma verba para auxiliar na compra dos materiais básicos para a merenda escolar. O complemento financeiro para a compra da merenda vem da contribuição das famílias dos estudantes. As mães se revezam para o preparo e distribuição da merenda e na manutenção da limpeza da cozinha.

A escola é composta por apenas três professores que atendem os seis primeiros anos da educação básica, dividida em três ciclos, sendo que cada ciclo tem um professor responsável por todos os conteúdos curriculares. A direção da escola é assumida por dois desses professores que acumulam o cargo de diretor e vice-diretor<sup>51</sup>.

Por meio de observações realizadas na escola e em diálogo com os professores, percebi que não houve nenhum momento de pressão quanto à finalização de uma atividade em desenvolvimento para a mudança de conteúdo a ser trabalhado. Ao questionar os professores sobre o trabalho relacionado aos conteúdos curriculares por disciplinas, explicaram que a metodologia adotada pela escola tem uma perspectiva interdisciplinar, baseado no interesse de um tema de interesse da turma, partindo do que os alunos sabem, e ampliando para o que gostariam de aprender.

A partir das informações levantadas junto aos alunos, cada professor organiza um plano de trabalho, apresentado aos pais para consulta e aprovação. Dessa forma, não há uma cobrança no sentido, de seguir um horário pré-determinado por parte dos pais. O que se espera é que ao final de cada tema trabalhado os alunos adquiram um conjunto de conhecimentos, previstos no plano inicial.

Quanto à alfabetização na língua zapoteco, há um complicador: nem todos os professores são da Zapoteco e falantes da língua. De três professores, dois são zapoteco e um mixteco. A alfabetização acontece basicamente em espanhol e, aos poucos, introduzem o ensino da língua materna a depender do conhecimento que o professor tem da língua. Ao conversar com os professores sobre como é o ensino da língua indígena, houve duas respostas distintas: a) afirmaram que a maioria dos alunos é falante do espanhol e zapoteco; b) há alguns alunos que não falam e nem entendem zapoteco. Porém, os professores não destacaram que parte deles não falava zapoteco.

---

<sup>51</sup> Idem, 45.

Segundo o professor e vice-diretor Uriber Vasques Martinez, professor do 3º Ciclo, a escola tem disponibilidade de 4 horas semanais diluído nas aulas para o trabalho com a língua zapoteco. Embora não tenham um horário com horário fixo, os professores acreditam contemplar o ensino da língua zapoteco, pois os alunos são motivados a fazer pesquisas.

Segundo os professores, através do ensino com pesquisa os conhecimentos tradicionais são contemplados via histórias contadas em zapoteco pelos familiares e os mais velhos do *pueblo*. Trazem para a escola os modos de fazer, as técnicas para plantio, para a construção, os conhecimentos da fauna e da flora, a ligação com a espiritualidade, os rituais, a reciprocidade, as oferendas à mãe terra, as proibições e regras tradicionais que estão vivas no jeito de viver. (Caderno de Campo, 2017).

Em conversa com o médico zapoteco Rogélio López Hernandez (Caderno de Campo, 2017), pai de duas alunas da Escola Guillermo Pietro, sobre a metodologia de ensino utilizada pela escola, ouço:

*Minhas filhas estão preparadas para qualquer escola de Oaxaca, pois o “Centro de Interesse” envolvem os alunos e eles aprendem mais. Agora, é frágil, pois se muda os professores esses podem trabalhar de outro jeito. Há 3 anos a escola está com essa metodologia. As crianças com essa metodologia pesquisa com a família e com os mais velhos, inclusive, às vezes utilizam o telefone para conversar com os mais velhos. (Rogélio López Hernandez).*

Recordo que o senhor Rogério pediu para a filha mais nova que está na pré-escola falar sobre o ciclo das víboras, que foi o tema estudado no início do ano letivo. A menina timidamente explicou a variedade de espécies de víboras existentes na comunidade, as mais comuns, os cuidados e os nomes das espécies em zapoteco.

Para que eu compreendesse a metodologia, os professores sugeriram que os alunos me apresentassem os trabalhos realizados sobre o último tema que haviam estudado e a atual temática do ano letivo (2016-2017).

Para o professor zapoteco Marcos Henrique Soriano, que trabalha no 1º Ciclo, a comunicação com os alunos é realizada nas duas línguas, evidenciando a importância da valorização do idioma através da oralidade. Enquanto que para os demais a comunicação se restringe no espanhol. Há uma valorização do conhecimento tradicional no desenvolvimento do plano de trabalho. Ao relacionar os conhecimentos prévios às novas descobertas, os professores introduzem os conhecimentos curriculares nacionais, comparando e ampliando a aprendizagem.

Ao iniciar a aula, o professor propôs que as crianças me apresentassem os dois últimos temas trabalhos no último semestre de 2017. Por cerca de 30 min, elas buscaram os trabalhos e decidiram quem apresentaria as produções escolhidas, com total autonomia. As imagens abaixo expressam parte dessa experiência que descrevo na sequência.

Imagem 24 – Práticas pedagógicas na Escola Primária Bilingue Guillermo Pietro Solaga



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

O último tema estudado pelos alunos do 1º Ciclo foi o ciclo da galinha e o atual tema é a água. Todas as imagens acima, exceto a imagem do centro, estão relacionadas ao tema água. Os alunos pesquisaram as fontes de água no *pueblo*, as minas e poços de uso coletivo (primeiras imagens da direita e esquerda). Elaboraram um etnomapa sobre a localização, descrevendo os nomes dos poços em zapoteco; observaram as medidas de cada poço para trabalhar com geometria e matemática, além do mito de origem da água. Com ajuda de seus familiares, as crianças construíram maquetes sobre os estados da água (sólido, líquido e gasoso) (imagem 2 à direita). Fizeram uma experiência sobre os estados da água, conforme imagem 3 (à esquerda).

Na imagem central, destaque para apresentação sobre o ciclo da galinha, que como reproduz uma galinha, receitas feitas com estes animais, narram a visita à casa de

senhora para acompanhar todo o processo de preparação de um prato com a galinha. Esta atividade foi registrada em vídeo que tive oportunidade de assistir, onde pude ver o envolvimento das crianças, com perguntas sobre os órgãos internos do animal. Todas as apresentações foram realizadas de forma coletiva e autônoma, sem interferência do professor. É importante destacar que durante a escolha dos cartazes as crianças falavam zapoteco entre elas, e a apresentação foi realizada em espanhol.

A relação dos professores das escolas mostrou ser de muita parceria e envolvimento com a vida das crianças, demonstrando interesse com cada uma delas. O professor e diretor Isidro Salvador (Caderno de Campo, 2017) explicou que as negociações com os alunos são constantes. A relação é fortalecida pelo tempo destinado às brincadeiras tradicionais e aos esportes, como o basquetebol – esporte preferido dos alunos.

A partir dos relatos das aulas, observo que, através da metodologia, os professores interrelacionam conhecimentos, sempre partindo do que a criança conhece e das questões e curiosidades sobre um determinado tema. Os professores canalizam essas novas questões aos planos de aula, agregando as contribuições dos pais, como o que gostariam que seus filhos aprendessem sobre o tema, que ainda não foi sugerido pelas crianças. A participação da família é fundamental. Ela é sempre convidada a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, como no exemplo da construção de maquetes: ajudam na realização das pesquisas, na confecção de bonecos, no preparo da merenda, na limpeza da escola, na compra de materiais paradidáticos, em parte da alimentação e na segurança. Como dito acima, as famílias deste *pueblo* e dos demais participam da educação escolar através dos comitês de educação, acompanhando diariamente a vida escolar.

Imagem 25 – Participação das famílias dos estudantes nas práticas pedagógicas na Escola Primária Bilíngue Guillermo Pietro, de San Andrés Solaga



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Na turma do 2º Ciclo, o professor e alunos decidiram apresentar juntos o tema em que estavam trabalhando a história da comunidade. Fizeram uma pausa para escolher quais materiais apresentariam e, posteriormente, definiram que fariam a explanação. Era impressionante a quantidade de materiais produzidos e arquivados. As imagens abaixo captam momentos importantes dessa apresentação, como o cartaz que retrata aspectos sociais e econômicos da vida em Solaga, os alimentos consumidos, os trajes tradicionais, os primeiros moradores do *pueblo* representados em cada boneco (imagem 2 à esquerda), o que só possível graças à participação das mães na confecção dos bonecos ou apenas das suas roupas. A história da comunidade foi reconstruída a partir de entrevistas com os mais velhos, além de materiais didáticos e consulta à internet.

Imagem 26 – Práticas pedagógicas na Escola Primária Bilingue Guillermo Pietro, de San Andrés Solaga



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Na turma do 3º Ciclo, o tema atual era o café. Como o professor teve um problema na família, precisando ausentar-se, o vice-diretor assumiu a turma, orientando que alunos pudessem se organizar para apresentar a metodologia de ensino através das aulas sobre o tema. Perguntei aos alunos do 3º Ciclo as opiniões sobre a metodologia de Centro de Interesses, se gostavam ou não. Após conversarem entre si, decidiram que a colega Amellalli Gorette López Zárte falasse por todos.

*Sim, a metodologia é muito importante, porque quando os professores decidem, às vezes escolhem aquilo que não interessam as crianças, elas não têm vontade de estudar. Assim, se escolhemos um tema que queremos estudar, teremos desejos de conhecer e pesquisar. (Amellalli Gorette López Zárte, 11 anos, 6ª série).*

A resposta de Amellalli esteve em sintonia com o clima de interesse e participação dos alunos nas apresentações, mesmo na ausência do professor. Os estudantes demonstram autonomia e auto-organização na apresentação dos trabalhos dos colegas. Decidiram que o autor do trabalho não faria apresentação e, sim, um colega e vice-versa. Iniciavam pelo nome do autor (a), falavam dos recursos utilizados para produzir o trabalho, emitiam opiniões críticas e elogiando os colegas.

A partir das observações das práticas pedagógicas, da apresentação dos trabalhos e da metodologia de ensino, pondero que os professores têm uma linguagem didático pedagógica comum no tocante à metodologia utilizada pela escola. No entanto, como acontece nas demais escolas, a flexibilização da lotação dos professores ameaça a continuidade da orientação pedagógica que a escola está adotando. Um dos professores, por exemplo, vive cerca de 8 horas distante de seu *pueblo*. Mesmo distante de uma política linguística para a educação escolar, os conhecimentos tradicionais estão vivos na escola, produzindo práticas pedagógicas decoloniais, refletidas especialmente na alegria e brincadeiras na escola, na relação entre professores, alunos e comunidade. Quando todo o quadro apresentado sugere uma hegemonia curricular, a escola Guillermo Pietro respira os conhecimentos de seu povo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “aventura” que hora segue para os caminhos finais, ao menos na redação da tese, tem sido um tempo de autoconhecimento, um processo contínuo de desconstrução que provoca deslocamentos do lugar das identidades fixas que a academia moderna subjetiva na construção identitária do pesquisador a partir de um lugar estável e seguro, para lugares porosos, escorregadios – característicos dos espaços de entre-lugares, onde as diferenças culturais traduzem-se a partir das relações pedagógicas e políticas que resultam em conhecimentos híbridos (HALL, 2003; BHABHA, 2003; WALSH, 2007; 2009; 2016; DUSSEL, 2002, GIROUX, 2001).

Esses processos de subjetivação das identidades (CASTRO GÓMEZ, 2007; WALSH, 2007) enquanto projeto de construção da modernidade têm na educação, por meio das universidades e escolas, em todas as modalidades de ensino, um potencial para a disciplinarização de corpos e mentes. Estão aliados às forças militares e suas simbologias e rituais (marchas e hinos, honrarias à bandeira), à igreja, através da catequização e valores cristãos, via doutrinas e rituais, e ao mercado, pela indústria do consumo. Juntos, estabelecem “parcerias” cruciais para a monocultura, valorizando um modelo de conhecimento, de religião, de Estado, de consumidor, de referenciais de beleza e dos espaços onde esses valores podem transitar.

As escolas indígenas não estão ilesas a esses processos de subjetivação das identidades. Pelo contrário, estão imbricadas nas relações de poder com a sociedade envolvente, forjando espaços de resistências e negociações às políticas homogeneizantes. Nesse contexto, com a pesquisa “A Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani –

Japorã/MS/Brasil: Diálogos e interpelações culturais com três Escolas Municipais Indígenas Oaxqueñas-Oax./México”, cujo objetivo foi observar como a Escola Municipal Tekoha Guarani traduz conhecimentos e perceber quais lugares às ciências indígenas ocupam ou percorrem no contexto escolar, pôde-se perceber a intensidade nas dinâmicas das práticas pedagógicas, seja no processo de ensino e aprendizagem, seja na articulação nas lutas pela efetivação e ampliação dos direitos sociais.

Considerando o tempo restrito para contato, leituras e vivências em contextos históricos e culturais distintos, que pudessem possibilitar diálogos e interpelações culturais entre escolas indígenas no Brasil e México durante o estágio sanduíche, o processo da pesquisa indicou que os conhecimentos indígenas estão presentes nas escolas em todos os espaços coletivos. Isso porque toda a comunidade escolar, ao entrar em contato o tempo todo com expectativas diferentes, deseja uma escola que atenda a seus interesses, negociando com os gestores municipais e com outras instâncias de poder, acessa a sua cultura para traduzirem conhecimentos e práticas pedagógicas, que resultem em conhecimentos híbridos, políticas decoloniais e interculturais.

Inúmeros são os processos em que povos indígenas da América Latina têm produzido reflexões teóricas e históricas sobre a colonização, a colonialidade, as cosmologias e epistemologias indígenas. A presença indígena nas universidades e nos cursos de pós-graduação tem revelado uma história de silenciamento imposto aos povos indígenas, na relação do ser, do saber e do poder, bases do colonialismo. O crescente número de acadêmicos que acessam o ensino superior no Brasil é recente e resulta de lutas intensas do movimento indígena por educação e direitos. No entanto, as ciências étnicas tradicionais têm aos poucos atravessado à lógica acadêmica moderna, que tem na escrita uma de suas grandes expressões, provocando fissuras ou políticas decoloniais e alterações nas estruturas das universidades, instituições de pesquisa, escolas, legislações e outros espaços governamentais (WALSH, 2016).

Como demonstração de políticas decoloniais na educação escolar indígena, a formação inicial e continuada de professores, seja na modalidade do ensino médio, seja na modalidade superior, tanto no Brasil quanto no México, as ciências indígenas aos poucos têm conquistado espaços, principalmente através das metodologias do ensino com pesquisa, via temas geradores, centros de interesses e com a participação das famílias, dos mestres tradicionais, dos xamãs e dos sábios nos processos escolares de ensino e aprendizagem.

A valorização da presença das lideranças tradicionais e dos mais velhos da comunidade nos espaços escolares tem aproximado os professores indígenas do conhecimento

tradicional, como reconheceram Benites (2014), Ramires (2015), Lescano (2015), Aquino (2012). O professor pesquisador kaiowá Enoque Batista diz da pesquisa junto aos mais velhos nos seguintes termos: “chamo minha pesquisa de reconciliação porque através dela cheguei mais perto dos caciques, idosos, dos mais novos. A pesquisa ajudou muito”. (BATISTA, 2006, p. 141).

Um dos objetivos da tese foi identificar a presença do conhecimento guarani e o lugar que ocupa no contexto da escola, especialmente partindo de uma das funções da escola indígena, que é a de relacionar conhecimentos indígenas e conhecimentos não indígenas. Os saberes indígenas quanto à sua produção e circulação estão organizados em outras lógicas, sob outras epistemes. “Todo saber é uma relação”(GAUTHIER, 1998, p. 182). Essa relação se dá na oralidade, nas formas tradicionais de ensinar e aprender, na escuta, na imitação, nas atividades rituais, nas cosmologias que perpassam todos os aspectos da vida social, cultural e política.

Assim, todo o processo de tradução e negociação perpassa pela cultura, entendendo-a como espaço político-pedagógico (GIROUX, 2001; BHABHA, 2003). Não se trata então de localizar o quanto de conhecimento indígena tem ou perpassa pela escola, mas de como, através das negociações, as escolas indígenas têm produzido estratégias valorização dos conhecimentos tradicionais no contexto das relações de poder, em que a força do Estado e do mercado tende à homogeneização cultural.

Nesse sentido, os projetos de formação inicial e continuada de professores, nos níveis médio, superior e pós-graduação, têm contribuído para outras formas de organização e circulação do conhecimento indígena, através da escrita como os trabalhos de conclusão de curso, monografias, artigos, dissertações, teses e produção de materiais didáticos diversos, além do uso de mídias digitais.

A ação Saberes Indígenas na Escola é um dos exemplos de formação continuada de professores no Brasil, que tem contribuído para a produção de materiais didáticos a partir da articulação/relação entre a ótica indígena e a não indígena para usos na alfabetização. Entre os materiais produzidos estão: produção de jogos, livros de contos, mitos, histórias indígenas, etnomapas, livros sobre etnoconhecimentos, calendários econômicos, culturais e políticos.

Partindo das observações na Escola Tekoha Guarani, a ação Saberes Indígenas na Escola é o único programa atualmente em escala nacional que promove a formação continuada de professores, sendo um dos objetivos a produção de materiais didáticos para as escolas indígenas de anos iniciais do ensino fundamental. Embora tenha resultado em boas experiências de produção, observo que o tempo destinado aos editais é insuficiente para

problematizar a formação, realizar pesquisas, reflexões pedagógicas e produzir materiais didáticos e de apoio às aulas a partir de suas pedagogias. Isso se deve, em primeiro lugar, à ausência de projetos dessa envergadura há até pouco tempo e, em segundo lugar, à dinamicidade da lógica indígena de não repetir, arquivar aos nossos moldes, ou seguir um padrão definido de temas, conteúdos e atividades.

Os materiais didáticos são reelaborados constantemente, seguem a lógica da oralidade e agregação contínua de conhecimentos. Essa especificidade em políticas públicas como a Ação Saberes Indígenas na escola sugere aos órgãos gestores a continuidade dos programas de formação inicial e continuada que seguem ameaçados pelas orientações políticas de governo que não reconhecem nas diferenças étnicas e culturais como possuidora desses direitos.

Em cada aula, os temas ou assuntos se apresentam de forma única para determinada turma, necessitando os professores acessar diversos artefatos culturais para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Cada aula é um processo de recriação. Os materiais que serviram no ano passado não necessariamente serão acessados pelo professor este ano. Penso que um dos desafios para a produção de materiais didáticos, aliada à formação inicial e continuada é garantir espaços, recursos financeiros e materiais para a sequência de pesquisas que problematizem os processos próprios de ensinar e aprender, em articulações com tecnologias antigas e novas.

Quanto mais espaços destinados à formação docente, mais autonomia os professores indígenas têm na condução de projetos próprios de educação escolar. Quando se apropriam da forma com que pretendem ensinar, mais segurança tem quanto aos processos avaliativos, utilizando os registros escritos como diagnóstico para o próximo passo a ser dado, valorizando a oralidade, a participação, a autonomia dos estudantes, atentos para a “escola não assustar as crianças” e o respeito do tempo do aprendizado de cada estudante.

A Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani polo constitui um espaço para além da função social de educar: ela deseja formar lideranças. Por meio da articulação dos professores indígenas, da coordenação e direção, em parceria com as lideranças tradicionais e comunitárias, ela desempenha papéis políticos na ampliação e efetivação dos direitos sociais, como segurança, educação em níveis médio e superior, saúde transporte, manutenção das estradas. Além de ser estudantes, pais e mães, muitos professores cultivam os seus roçados.

A identidade dos professores indígenas é atravessada por uma multiplicidade de papéis desempenhados tanto na comunidade quanto na sociedade em geral. Eles são estudantes, pesquisadores, gestores públicos, lideranças comunitárias (participação em

diversas comissões, conselhos e comitês). Pais, mães, jovens participam das agendas do sindicato de professores (no caso de Oaxaca) e no movimento de professores guarani e kaiowá (no Brasil). Atuam nas atividades comunitárias previstas no calendário cultural como as festas patronais e religiosas. Sofrem grandes pressões, como a instabilidade profissional, a lotação anual nas escolas, tornando esse quadro ainda mais frágil pela não garantia de lotação em uma escola falante da sua língua materna (Oaxaca). No caso do Brasil, os professores são falantes da mesma língua em que trabalham. No entanto, o quadro de instabilidade existe pela insuficiência de vagas em concursos públicos, assim como da oferta de cursos de formação inicial para professores indígenas.

As relações entre escolas indígenas e órgãos gestores são marcadas por processos de colonialidade, negociação e tradução cultural. Uma das questões latentes na Escola Tekoha Guarani e nas escolas indígenas mexicanas envolvidas na pesquisa é a avaliação institucional para professores e alunos. Através de agências, os governos impõem aos professores e alunos avaliações para verificar os índices de escolarização a partir de referenciais externos, que não consideram as diferenças culturais. Para responder a essas situações, os professores indígenas mexicanos de Oaxaca apresentam, via sindicato, propostas de avaliações a partir de suas perspectivas, que levam em conta diferenças linguísticas e culturais, pressionam os governos por meio de intensa mobilização, como paralizações, greves e boicote aos exames.

No caso da Escola Tekoha Guarani, há a Provinha Brasil, exame nacional obrigatório aos estudantes do segundo ano do ensino fundamental realizado em língua portuguesa. Os professores decidiram que participariam do exame. Todavia, traduzem a prova para o guarani, pois no segundo ano do ensino fundamental o domínio maior das crianças é na língua materna. Mesmo sem uma orientação oficial, foi acordado entre os professores que a condição para participar do exame seria esta.

Um tensionamento compartilhado entre professores indígenas brasileiros e mexicanos é a pressão para trabalharem os conteúdos curriculares nacionais comuns a todas as escolas, ao mesmo tempo em que a legislação autoriza fazer conexões, comparações, relacionar com os conhecimentos tradicionais. As observações indicaram que a força exercida sobre as escolas indígenas em relação ao conteúdo curricular, representada pelo livro didático é intensa. Penso não haver caminhos possíveis para que essa questão seja ao menos equilibrada, sem a ampliação de programas de formação inicial e continuada de professores, que tem sido insuficiente para atender uma demanda reprimida há muito tempo.

A organização curricular a partir dos quadros com os horários indica a força da colonialidade, do poder, do ser e do saber nas escolas indígenas. Embora atravessados por

hibridações, à estrutura curricular representa a hegemonia das ciências modernas, contrastando com os projetos de escola desejados pelos povos indígenas. Enquanto os pais querem que a Escola Tekoha Guarani forme adultos que valorizem a sua cultura, conheçam seus direitos e se tornem lideranças, conforme o seu Projeto Político-Pedagógico, as listas de conteúdos programáticos encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação seguem acompanhadas de orientações sobre avaliação e de planejamento a serem seguidos.

Essas ambivalências vivenciadas nas escolas indígenas fazem delas o espaço de entre-lugar preconizado por Bhabha (2003), onde as negociações e traduções são forjadas, constituindo-se espaços de produção de políticas decoloniais, subversivas, contestatórias e, por vezes, incompreendidas como as descritas. Para cada movimento, há respostas, reações diversas, propositivas e provisórias, contestatórias e conciliatórias, num movimento complexo em que escolas e comunidades estão localizadas.

Os discursos contidos no PPP da Escola Tekoha Guarani e nos planos de ensino dos professores, no que se refere a uma escola diferenciada e à valorização dos conhecimentos tradicionais, percebe-se o distanciamento entre os discursos contidos nesses documentos e a prática escolar. O PPP, por passar por processos de aprovação em instâncias governamentais, atende ao formato proposto para escolas não indígenas, abrindo uma emenda ao final de cada tópico, com acréscimos sobre as especificidades que desejam, como uma bricolagem.

A bricolagem parece ser na prática a orientação que os professores indígenas da Escola Tekoha Guarani usam para traduzir os conhecimentos acessados para o uso didático-pedagógico. Os professores inter-relacionam conhecimentos indígenas e não indígenas, não se atendo apenas a um dos conhecimentos. O tempo todo comparam e interpelam os conhecimentos indígenas, majoritariamente usando a língua guarani. A vitalidade desse idioma é uma das maiores estratégias utilizadas pela comunidade de Porto Lindo e da Escola Tekoha Guarani nos processos de negociação. O idioma guarani circula em todos os espaços da comunidade e da escola. Nas relações com os não indígenas, quando necessitam de privacidade para uma ponderação, recorrem à língua materna, como um espaço de resistência.

Finalmente a pesquisa indica que a Escola Indígena Tekoha Guarani e as escolas indígenas mexicanas trazem marcas da colonialidade, que fazem delas um entre-lugar, espaço de tradução, negociação, conflitos e resistências em direção às relações interculturais.

O sentimento com que encerro a escrita do texto exprime um desejo profundo de mais diálogo, de mais leituras, de mais encontros que possam nos mover em direção às relações interculturais. Quantas questões a tese deixou em aberto. Uma infinidade! Quantas saudades dos sorrisos daqui e de lá, quanto carinho deseja ser alimentado. Que o desejo de

seguir conhecendo as diferenças culturais desperte em outros professores pesquisadores o desejo pela grande aventura da descolonização, aprendendo a viver, você e eu, nesta que é a nossa grande aldeia.

## REFERÊNCIAS

ADIALA, Magno. *Caminho para descolonização da Escola Tekoha Guarani-polo, partir das legislações e percepções das lideranças indígenas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

ALMEIDA, Fernando A. de. *A construção do processo escolar dos terena da Aldeia Buriti-MS*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

ALVAREZ, Luis Rodrigo. *Geografía general del estado de Oaxaca*. Carteles Editora, Oaxaca, México, 1994.

ALVES, Nilda. Escola e cultura contemporânea – novas práticas, novas subjetividades, novos saberes: em torno de artefatos culturais. In: SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel Edelweis. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006.

ANDRIOLI, Luciana. *Presença e significado da escola: estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2012.

APPLE, Michel W; BURAS, Kristen L. Respondendo ao Conhecimento Oficial. In: APPLE, Michel W; BURAS, Kristen L. *Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos*. Artmed. Porto alegre, 2008.

AQUINO, Elda Vasques. *Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai - MS*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

AYALA, Estela Guzmán; FISCHER, Pedro L. Migración, Interculturalidad y Educación: Incompatibilidades y desafíos. In: *La Educación Indígena Hoy: Inclusión y Diversidad*. Memoria do Seminário del Educación Indígena, 21-24 septiembre 1997. Instituto Estatal de Educación Publica de Oaxaca, Proyecto Editorial Huaxyáac. México, 1998.

AZIBEIRO, Nadir E; FLEURI, Reinaldo Matias. Paradigmas Interculturais Emergentes na Educação Popular. In: DANTAS, Silvia D. (org.) *Diálogos Interculturais: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012.

BÁRCENAS, Francisco López. *El Regimen de la Propriedad Agrária en México*. Primeros Auxílios Jurídicos para la Defensa de la Tierra y los Recursos Naturales. Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas. C, Centro de Estudios para el Cambio en el Campo Mexicano, Instituto para el Desarrollo Comunitario A.C, Servicios para una Educación Alternativa EDUCA A.C. México, 2017.

BARONNET, Bruno; TAPIA, Uribe (Coords.). *Educación e interculturalidad: política y políticas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca, 2013.

BATISTA, Enoque. Fazendo pesquisa com meu povo. *Revista Tellus*, ano 6, n. 10, p. 139-142, Campo Grande, 2006.

BATISTA, Teresinha Aparecida. *A luta por uma escola indígena em Te' Yikue*. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2005.

BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue*. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014.

BENITES, Tónico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BENITES, Tónico. O processo de educação básica das crianças guarani-kaowá. (2012) *Entrevista concedida ao jornal eletrônico Campo Grande News*. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/artigos/o-processo-de-educacao-basica-das-criancas-guarani-kaiowa>>. Acesso em: 24 mai. 2014.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: BENJAMIN, Walter. *Escritos sobre mito e Linguagem (1915-1921)*. Organização, apresentação e notas: Jeanne Marie Gagnebin. Tradução: Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. 2. ed., Livraria Duas Cidades, Editora 34, São Paulo, 2013.

BERGAMACHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas: Conhecer para Respeitar. In: BERGAMASCHI, Maria Ap.; ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de F. (Orgs.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre; Mediação, 2012.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BHABHA, Homi K. O terceiro espaço. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, 1996, n. 24,35-41.

BOJÓRQUEZ, Fernando S. Noan Chomsky y la educación indígena em Oaxaca. In: MEYER, Lois M; MALDONADO, BENJAMÍN, Maldonado A. (coords.). *Comunalidad, educación y resistencia indígena em la era global: Un diálogo entre Noan Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*. CSEIIIO, Oaxaca, 2011.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar Indígena e Docência: Princípios e Normas na Legislação em Vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Ap.; ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de F. (Orgs.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRAND. Antônio J. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos das palavras*. Tese (Doutorado em História) – PUCRS, Porto Alegre, 1997.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*, modifica a LDB n. 9394/1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 07 ago. 2017.

BRASIL. Resolução CNB/CEB N. 05/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 5 jan. 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-33.

CALDERONI, Valéria Aparecida M. de Oliveira. *Professores Indígenas e educação Superior: Traduções e negociações na Escola Indígena Nãdejara da Aldeia Te'Yikue, Caarapó/MS*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EdUSP, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos novos saberes, culturas e práticas. *Educação*, Porto alegre: v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano Escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação "outra"?*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CARY NELSON, Paula A. Treicher; GROSSBERG, Lawrence. *Estudos Culturais: Uma Introdução*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CASTRO-GÓMES, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do Outro". In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e as ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociais-CLACSO, Buenos Aires, 2005.

CASTRO-GÓMES, Santiago. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007.

CODONHO, Camila Guedes. A memória da escola entre os Galibi-Marwono. *Revista MosaicoSocial*. Florianópolis: Editora da UFSC, ano II, n. II, 2004. Disponível em: <<http://cienciassociais.ufsc.br/files/2015/03/Artigo-32.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

COHN, Clarice. Culturas em Transformação: os índios e a civilização. *Perspectiva*, vol. 15, n. 2, abr./jun., São Paulo, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_ar\\_text&pid=S0102-88392001000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ar_text&pid=S0102-88392001000200006)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

COLMAN, Rosa S. *Território e Sustentabilidade: Os Guarani e Kaiowá de Yvy Katu*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

COLMAN, Rosa S.; BRAND, Antônio J. *Cosmologia e territorialidade em Yvy Katu*. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades Y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2008. Disponível em: <<https://www.academica.org/000-080/346.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

COSTA, Marisa V. Poder, discurso e política Cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, Cortez, 2002.

COUTO, Cristiane Beatriz D. *História da implantação da educação escolar na comunidade indígena Nandeva-Guarani da reserva Porto lindo no município de Japorã-MS*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina-PR.

CRUZ, Fausto Sandoval. Interculturalidad: una mirada desde abajo. Las relaciones Interculturales de una comunidade indígena de Oaxaca. In: CRUZ, Héctor Muñoz. (Coord.). *Lengua y Educación en Fenómenos Multiculturales*. Universidad Pedagógica Nacional; Universidad Autónoma Metropolitana, Biblioteca de Signos, México, 2006.

CRUZ, Héctor Muñoz. Inmigración de Indígena a Estados Unidos: dilema entre a americanización y la etnodiversidad. In: CRUZ, Héctor Muñoz. (Coord.). *Lengua y Educación en Fenómenos Multiculturales*. Universidad Pedagógica Nacional; Universidad Autónoma Metropolitana, Biblioteca de Signos, México, 2006.

CRUZ, Héctor Muñoz. La reorganización Intercultural de la Educación Escolar Indígena en México. In: CRUZ, Héctor Muñoz. (Coord.). *Lengua y Educación en Fenómenos Multiculturales*. Universidad Pedagógica Nacional; Universidad Autónoma Metropolitana, Biblioteca de Signos, México, 2006.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política Indigenista no Século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *A história dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Nemeyer. *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

D' ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil*. São Paulo: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: Debates Contemporâneos*. Série Cultura, Memória e Currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com cotidiano. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

FERREIRA, Eva Maria L. *A participação dos índios Kaiowá e Guarani como trabalhadores nos ervais d Companhia Matte Laranjeira (1902-1952)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 1997.

FERREIRA, Mariana K Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy L; FERREIRA, Mariana K. Leal (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global, 2001.

GAUTHIER, Jacques. Carta aos caçadores de saberes populares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Educação Hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*, São Paulo, v. 22 p. 58-56, 1989.

GIROUX, Henry A. Enseñar política com Homi Bhabha. In: GIROUX, Henry A. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Biblioteca de aula, 2001.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: artes Médica, 1997.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação e Realidade, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós- Modernidade*. 11ª DP&A, Rio de Janeiro, 2006.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HERNANDES, Norma. *Usos e Costumes de la lengua Ayuujk em la Sierra Alta de Oaxaca*; Tesis (Mestrado) Universidad Pedagógica Nacional 201, Oaxaca, 2015.

IEEPO. Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación. *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originários*. Oaxaca, 2012.

INALI. *Reforma del Artículo 2 de la Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos*. Reforma a la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación. INALI, México (2016).

KLEIN, Carin e DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: PARAISO, M.A E MEYER, D.E. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.63-85.

LANDA, Beatriz dos Santos. *Os Ñandeva Guarani e o uso do espaço na Terra Indígena Porto Lindo /Jacarey, Município de Japorã M/S*. Tese (Doutorado Internacional em Arqueologia), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

LATOUR, Bruno. “*O capitalismo nunca será subvertido, será aspirado para baixo*”. Entrevista concedida a Diego Milos e Matías Wolff. The Clinic. 2015. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/539836-o-capitalismo-nunca-sera-subvertido-sera-aspirado-para-baixo-entrevista-com-bruno-latour>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

LEDESMA, Patricia Mena. *Políticas de Profesionalización de Educadores Indígenas*. Universidad Pedagógica Nacional (201), Oaxaca, México, 2016.

LEDESMA, Patricia Mena. Turismo em Oaxaca y Esteriotipos sobre la Interculturalidad. In: CRUZ, Héctor Muñoz. (Coord.). *Lengua y Educación em Fenomenos Multiculturales*. Universidad Pedagógica Nacional; Universidad Autónoma Metropolitana, Biblioteca de Signos, México, 2006.

LESCANO, Claudemiro. Saberes e Educação Kaiowá: Tavyterã Reko Mbo’e. In: MARKUS, Cledes; ALTMANN, Lori; GIERUS, Renate (Orgs.) *Saberes e Espiritualidades Indígenas*. OIKOS, São Leopoldo, RS, 2014.

LESCANO, Claudemiro. *Tavyterã Reko Rokyta: Os Pilares da Educação Guarani Kaiowá nos Processos Próprios de Ensino Aprendizagem*. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

MALAGÓN, Marcela Coronado. *La Cultura Etnomagisterial em Oaxaca*. Universidad Pedagógica Nacional 201. Editora Mundilivros, Oaxaca, Oax., 2016.

MALDONADO-ALVARADO, Benjamín. Educación comunitária: Fundamentos, Experiências y Características. In: *Memorias del Primero Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogia Crítica*. Edición Digital, México, 2015. Disponível em: <[http://media.espora.org/mgoblin\\_media/media\\_entries/1911/ec94dac4-05ff-43fe-a989-e450ac06ef35.pdf#page=118](http://media.espora.org/mgoblin_media/media_entries/1911/ec94dac4-05ff-43fe-a989-e450ac06ef35.pdf#page=118)>. Acesso em: 20 out. 2017.

MALDONADO-ALVARADO, Benjamín. Hacia um país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidade cero. *LiminaR*, San Cristóbal de las Casas, v. 14, n. 1, p. 47-59, jun. 2016. Disponível em: <[http://scielo.org.mx.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-8027201600100004&iso](http://scielo.org.mx.php?script=sci_arttext&pid=S1665-8027201600100004&iso)>. Acesso em 18 ago. 2017.

MARÍN, José. A perspectiva intercultural como base para um projeto de educação democrática: povos autóctones e sociedade multicultural na América Latina. *Visão Global*, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 13-52., jan./jun. 2010.

MARÍN, José. *Globalização, diversidade e prática educativa*. (Digitado), 2004.

MARQUES, Antônio. Índios apostam na educação e aldeia em MS tem primeira faculdade no país. (2015) In: *Campo Grande News*, 16.05.2015. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/indios-apostam-na-educacao-e-aldeia-de-ms-tem-primeira-faculdade-do-pais>>. Acesso em 15 jul. 2016.

MATO, Daniel. *Práticas Intelectuais Latinoamericanas y Poder y la Entrada en América Latina de la Idea de “Estudios Culturales”*. In: SILVEIRA, Rosa Maria H.(Org.) *Cultura, poder e educação: Um debate sobre Estudos Culturais*. Canoas: ULBRA 2011.

MATO, Daniel. *Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* 7 Rio de Janeiro: Letras, 2016.

MELIA, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MENEZES, Ana Luisa T. de. *Educação Guarani: Compartilhando Saberes, Construindo Conhecimento*. In: BERGAMASCHI, Maria Ap.; ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de F. (orgs.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MONTARDO, Sandra Portela; PASSERINO, Liliana Maria. *Estudo dos Blogs a partir da Netnografia: Possibilidades e Limitações*. *Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre, v. 4, nº 2, CINTED-UFRGS, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio et. al. *Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTTA, Juliana Graziéli B. *Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá: diferenças geográficas e as lutas pela Des-colonialização na Reserva Indígena e nos acampamentos - tekoha - Dourados/MS*. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Os processos próprios de aprendizagens e a formação de professores indígenas*. *Práxis Educativa*, número especial, v.7, p. 115-173, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 6 nov. 2014..

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário A. *Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá*. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 10, p. 113-132, jan/jun. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articulos/nascimento-urquiza.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Aprendendo nos /dos /com os cotidianos e a ver / ler /ouvir / sentir / o mundo*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. DP&A, Rio de Janeiro, 2001.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. (Orgs.). *Povos indígenas e escolarização: Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino americanas*. Garamond, Rio de Janeiro, 2012.

PALAMIDESSI, Mariano. Tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: Debates Contemporâneos. Série Cultura, Memória e Currículo*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAISO, M.A E MEYER, D.E. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEREIRA, Levi Marques. *A criança Kaiowá, o fogo doméstico e o mundo dos parentes*. 32º Reunião Nacional da ANPOCS, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/32-encontro-anual-da-anpocs/gt-27/gt16-23/2454-levipereira-a-crianca/file>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

PEREIRA, Levi Marques. Demarcação de terras Kaiowá e Guarani em MS: ocupação tradicional reordenamentos organizacionais e gestão territorial. *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 10, n. 18, p. 115-137, 2010.

PEREIRA, Levi Marques. Educação e Antropologia: interfaces a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Pointy. *Revista Educação Pública*, v. 23, n. 53/1, p. 391-401, Cuiabá, maio/agosto, 2014.

PERRONE-MOISÉS. Índios Livres e Índios Escravos: Os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *A história dos índios no Brasil*. São Paulo. Companhia das Letras, 1992.

PPP – *Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani-Polo*. Japorã-MS, 2013.

RAMINELLI, Ronald. *Nobreza indígena da Nova Espanha. Alianças e Conquista*. Tempo, 2009. Disponível em: <[www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/v14n27a06.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v14n27a06.pdf)>. Acesso em: 7 ago. 2015.

RAMIRES, Lídio Cavanha. *Processos próprios de aprendizagem kaiowá e guarani na Escola Municipal Nãdejara Polo da Reserva Indígena Te'Yikue: Saberes Kaiowá e Guarani, Territorialidade e Sustentabilidade*. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

ROSSATO, Veronice Lovato. *Educação Infantil entre os kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul e as Implicações no Ava Reko*. Disponível em: <[infanciaindigena.files.wordpress.com/2014/10/educac3a7ao-infantil-entre-os-kaiowc3al-e-guarani-em-mato-grosso-do-sul-e-suas-implicac3a7c3b5es-no-ava-reko-veronice-rossato.pdf](http://infanciaindigena.files.wordpress.com/2014/10/educac3a7ao-infantil-entre-os-kaiowc3al-e-guarani-em-mato-grosso-do-sul-e-suas-implicac3a7c3b5es-no-ava-reko-veronice-rossato.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2016.

SACRISTÁN, Gimeno J. Cuatro perspectivas de tiempo en la educación. In: SACRISTÁN, Gimeno J. *El valor del tiempo em la educación*. Madri: Morata. 2008, p. 27-59.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso. In: PARAISO, M.A E MEYER, D.E. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.111-132.

SANTOS, Luís H. Sachi dos. Sobre o Etnógrafo Turista. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pensar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 9-22.

SILVA, Beatriz. *Educação Escolar Indígena: Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E.E, Indígena Xucuru Kariri Warcanã, de Aruanã (Caldas Novas, MG)*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

SILVA, Paulo de Tássio B. da. *As Relações de Interculturalidade entre conhecimento Científico e Conhecimentos Tradicionais na Escola Indígena Kijetxawê Zabelê*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Boaventura S.; MENESES, Maria P (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Lynn M. T. Menezes. Hibridismo e tradução Cultural em Bhabha. In: ABDLA JÚNIOR, Benjamim (Org.). *Margens e cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo editorial, 2004, p.113-133.

SOUZA LIMA, O Governo dos índios na Gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *A história dos índios no Brasil*. São Paulo. Companhia das Letras, 1992.

THIAGO, Maria C. P de S. *O texto multimodal de autoria indígena: Narrativa, Lugar e Interculturalidade*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2007.

TRUEBA, César Carillo. *Pluriverso: un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporâneo*. Colección La Pluralidad Cultural en México, UNAM, México, 2013.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Disponível em: <[http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf)>. Acesso em: 15 març. 2013.

TUBINO, Fidel. Porque uma formação cidadã é necessária na educação Intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

VARGAS, Glória Martinez. “*Usos y funciones de la lengua Zapoteca em San Andrés Solaga y comunidades Aledañas*”. Universidad Pedagógica Nacional 201, Oaxaca, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VIETTA, Katya. “*Bom pastor dá conselho bom*”: Missões evangélicas e igrejas neopentecostais entre os Kaiowá e Guarani em Maro Grosso do sul. Tellus / Núcleo de

Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI, n. 4, p. 109-135, abr. 200, UCDB. Campo Grande, 2003.

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.

WALSH, Catherine. Interculturalidade y Colonialidade del Poder- Um pensamento y posicionamento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir de brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WELLER, Grupo de Discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*. v. 32, n. 2, p. 241-260, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

XAVIER, Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria Isabel H. e BONIN, Iara T. (org) *Pedagogia sem Fronteiras*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

WELLER, Grupo de Discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*. v. 32,n.2,p.241-260, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>.

WIELEWICKI, Vera Helena G. *A pesquisa etnográfica como construção discursiva*. Acta Scientiarum, Maringá, 2001.