

**TEODORA DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO  
MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS (2001-2010)**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS  
FEVEREIRO DE 2013**

**TEODORA DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO  
MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (Mestrado e Doutorado) como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adir Casaro  
Nascimento

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS  
FEVEREIRO DE 2013**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO  
MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS**

**TEODORA DE SOUZA**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Educação

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Dra. Adir Casaro Nascimento (UCDB) Orientadora

---

Prof. Dr. Neimar Machado de Sousa (UCDB/UFGD)

---

Prof. Dr. Antônio Dari Ramos (UFGD)

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS  
FEVEREIRO DE 2013**

## **Dedicatória**

Dedico ao povo Guarani, Kaiowá e Terena da Terra Indígena de Dourados.

## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus pelo dom da vida e por ser alvo da minha fé.

Aos meus pais Agavito (in memoriam) e Antonia por ter me concedido a vida, sem os quais não estaria aqui.

Aos meus irmãos Setembrino, Algemiro e Eliza pela compreensão das visistas não feitas.

Ao meu marido Elson e filhos Aline, Kelly, Amanda, Bruna, Elson Filho e Vinicius, pelas ausências, passeios e brincadeiras não realizadas. Pelo apoio, amor e carinho recebido.

Ao programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da UCDB, Linha 3: Diversidade Cultural e Educação Indígena pela seriedade e compromisso com a educação na construção de novos saberes e aos professores do curso Neimar, Licínio, Rute, Brand, Cristina, Bittar, por trazer novos olhares.

Aos colegas João, Bonifácio, Andrea e Claudia pela troca de conhecimento e pelas caronas.

À professora e orientadora Adir Casaro Nascimento pelo longo acompanhamento da minha vida acadêmica e a quem devo agradecer pelo apoio, pela amizade, pela confiança e paciência na realização do trabalho. Agradeço pelos ensinamentos, conselhos, orientações e capacidade intelectual e propriedade na questão da educação escolar indígena.

À equipe do NEPPI, pois sempre que precisei me apoiaram.

A CAPES pela concessão de bolsa por dois anos, através do projeto do Observatório da Educação Escolar Indígena.

Ao professor Dr. Antônio Dari pelo parecer e indicações de outras leituras que me foram importantes no desenvolvimento do trabalho.

Aproveito para agradecer mais uma vez à Professora Dr<sup>a</sup> Adir e ao Professor Dr. Neimar por participarem da qualificação e defesa desta dissertação, pelas valiosas observações e sugestões.

A Secretaria Municipal de Educação de Dourados que possibilitou minha liberação, por dois anos, pois sem ela não teria condições de fazer os estudos e elaborar a dissertação. Também pela disponibilidade dos documentos para a realização da pesquisa.

Ao Conselho Municipal de Educação de Dourados pelo pronto atendimento e disponibilidade dos documentos.

SOUZA, Teodora de. **Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no Município de Dourados**. Dourados, 2013. 215 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

### **Resumo**

Esta dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade e ao Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/INEP/MEC, trata da Educação Escolar Indígena e das políticas públicas elaboradas no Município de Dourados. Tem como objetivo analisar o processo de elaboração das políticas públicas específicas da educação escolar indígena no Município de Dourados/MS, no âmbito dos espaços institucionais da educação como: Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Câmara Municipal de Dourados, considerando a ampla participação das comunidades envolvidas naquele momento bem como as análises dos diversos documentos elaborados. A metodologia de pesquisa está centrada na pesquisa qualitativa, fundamentada em estudos da pedagogia, estabelecendo interfaces com a antropologia e a história, usando como procedimento a pesquisa documental. A perspectiva teórica adotada para fundamentar a pesquisa foram os autores dos estudos culturais e pós-coloniais, como Bhabha, Batalla, Bauman, Brand, Canclini, Fleuri, Grupione, Hall, Lopes da Silva, Melià, Nascimento, Tassinari, Walsh, entre outros, que participaram como interlocutores nas reflexões para a compreensão e análise dos dados produzidos durante a pesquisa. A pesquisa demonstra que há um grande avanço no campo legal e diferentes iniciativas de experiências de escolas indígenas, considerando diferentes grupos culturais e seu contexto histórico construído a partir da relação assimétrica com o outro Ocidental. Na prática, embora a legislação brasileira abra possibilidades aos povos indígenas de construir uma educação que corresponda às suas realidades e expectativas, ainda há grandes desafios a superar rumo à construção de uma educação escolar indígena que, de fato, promova intermediação e diálogo entre os diferentes saberes, contemplando as diferenças.

**Palavras-chave:** Escola Indígena Diferenciada. Políticas Públicas. Participação Comunitária.

SOUZA, Teodora de. **Indigenous Education and Public Policies in the City of Dourados**. Dourados, 2013. 215 p. Master's Dissertation. Dom Bosco Catholic University - UCDB.

### **Abstract**

This dissertation, linked to Cultural Diversity and Indigenous Education Research Line, Education and Interculturality Research Group and the Observatory of Indigenous School Education/CAPES/INEP/MEC. This of Indigenous Education and public policies developed in the City of Dourados and aims to analyze the process of drawing up public policies of indigenous education in the City of Dourados/MS, under the institutional spaces of education as: Municipal Education, the Municipal Education Council, Municipality of Dourados. Considering the wide participation of the communities involved at the time and context of ethnic, cultural and historically constructed identities, the population which is the Indigenous Land of Dourados. The research methodology focuses on qualitative research based on studies of pedagogy establishing interfaces with anthropology and history, using as document research. The theoretical perspective adopted to support the research were the authors of cultural studies and postcolonial, as Bhabha, Batalla, Bauman, Brand, Canclini, Fleuri, Grupione, Hall, Lopes da Silva, Meliá, Birth, Tassinari, Walsh, among others , who participated as speakers in the reflections for understanding and analyzing the data produced during the search. The research shows that there is a major breakthrough in the legal field, there are various initiatives experiences indigenous schools considering different cultural groups and their historical context constructed from the asymmetrical relationship with the other Western. In practice, though, the Brazilian legislation opens opportunities for indigenous peoples to build an education that meets their expectations and realities, there are still major challenges to be overcome towards building an indigenous education, which actually promotes mediation and dialogue between different knowledge contemplating the differences.

**Keywords:** Differentiated School Indigenous. Public Policies. Community Participation.



## **LISTA DE SIGLAS**

ANAÍ - Associação Nacional de Apoio ao Índio

APMs - Associação de Pais e Mestres

CAND- Colônia Agrícola Nacional de Dourados

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Comissão da Educação Básica

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CEE - Conselho Estadual de Educação

CGEEI - Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

COMED - Conselho Municipal de Educação de Dourados

CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CPI/SP - Comissão Pró-Índio de São Paulo

CTI - Centro de Trabalho Indigenista

DCs - Programa de Desenvolvimento Comunitário

DOU - Diário Oficial da União

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOM - Lei Orgânica do Município

MEC - Ministério da Educação

MECA - Missão Evangélica Caiuá

NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas

ONU - Organização das Nações Unidas

OPAN - Operação Anchieta

PAE - Programa de Acompanhamento Escolar

PRONAF - Programa Nacional de Apoio a Agricultura Familiar

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

REME - Rede Municipal de Ensino

RID - Reserva Indígena de Dourados

SED - Secretaria Estadual de Educação

SEMAD - Secretaria Municipal de Administração

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

SEF - Secretaria de Ensino Fundamental

SINTED - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Dourados

SIL - Summer Institute of Linguistic

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TEE – Território Etnoeducacional

T.I. - Terra Indígena

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso

UNI - União das Nações Indígenas

UNICAMP - Universidade de Campinas/SP

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 – Mapa de Mato Grosso do Sul, com município de Dourados.....	29
Fig. 2 – Mapa da cidade de Dourados e da Reserva Indígena de Dourados – RID.....	30

## LISTA DE ANEXO

ANEXO I: CADERNO TEMÁTICO 2 DA CONSTITUINTE ESCOLAR EDUCAÇÃO: RESPEITO ÀS DIFERENÇAS .....	157
ANEXO II: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DOURADOS.....	166
ANEXO III: PESQUISA COM OS ALUNOS DA ESCOLA PANAMBIZINHO .....	170
ANEXO IV: PESQUISA COM OS PAIS DA ESCOLA PANAMBIZINHO.....	172
ANEXO V: REDE TEMÁTICA DA ESCOLA PA'I CHIQUITO PANAMBIZINHO.....	174
ANEXO VI: PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA....	176
ANEXO VII: MATRIZ CURRICULAR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	191
ANEXO VIII: MATRIZ CURRICULAR das SÉRIES FINAIS do ENSINO FUNDAMENTAL .....	194
ANEXO IX: QUESTIONÁRIO DO MINI-CENSO.....	196
ANEXO X: MINI-CENSO: DADOS GERAIS DOS ALUNOS ENTREVISTADOS POR GRUPOS ÉTNICOS .....	199
ANEXO XI: CARTA DE REIVINDICAÇÃO DE UMA DAS ESCOLAS DA ALDEIA BORORÓ PARA CRIAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA.....	202
ANEXO XII: INDICAÇÃO COMED N° 01/2003 DE 22/04/2003 DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A SEMED .....	205
ANEXO XIII: PARECER ORIENTATIVO N° 019/2003 DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A SEMED.....	211

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA TERRA INDÍGENA DE DOURADOS.....	28
I.1 - Os Kaiowá.....	33
I.2 - Os Guarani Ñandeva .....	34
I.3 - Os Terena .....	35
I.4 - A Terra Indígena de Dourados Atualmente .....	36
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL .....	44
II.1 - A educação escolar como instrumento de integração dos povos indígenas à sociedade colonial/nacional através do processo da colonização, dominação e assimilação.....	44
II.1.1 - Análise Epistemológica da Educação Escolar Indígena até 1988.....	53
II.2 - Educação Escolar indígena no Brasil após 1988 .....	61
II.2.1 - Uma outra epistemologia e a educação escolar indígena.....	61
II.2.2 - A Virada Epistemológica da Educação Escolar “para” os Índios em Educação Escolar “dos” Índios.....	71
CAPÍTULO III - POLÍTICAS PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS (2001-2010) .....	83
III.1 - Histórico do Processo de Escolarização da Educação Escolar na Terra Indígena de Dourados/MS.....	91
III.2 - O Processo da Constituinte Escolar e da Reorientação Curricular - Princípio de Paulo Freire .....	103
III.3 - Processo de Construção da Legislação da Educação Escolar Indígena no Município de Dourados, no período de 2001 a 2010 .....	119
III.3.1 - Legislações municipais.....	121
III.3.2 Decretos .....	126
III.3.3 - Resoluções.....	131
III.3.4 - Pareceres.....	134
III.3.5 Plano de Ação para o Território Etnoeducacional Cone Sul .....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143

REFERÊNCIAS.....	150
------------------	-----

## INTRODUÇÃO

Sou Guarani Ñandéva, professora há vinte e cinco anos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; trabalhei dez anos (1986 - 1996) na Escola Municipal Francisco Meireles, localizada na Missão Evangélica Caiuá, ao lado da reserva, e, desde 1997, trabalho na Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu, localizada na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, área Jaguapiru, Município de Dourados-MS. No mesmo ano, iniciei minha participação num pequeno grupo de professores indígenas guarani e kaiowá, para estudos e em defesa da educação escolar indígena, tendo em vista as legislações específicas vigentes que reconheciam às populações indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada. Esse grupo fazia parte do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, criado em 1991 pelas lideranças e pelos poucos professores indígenas que havia então. À medida que aumentava o número de professores guarani e kaiowá, em diferentes municípios do Cone Sul, cria-se a Comissão de Professores Guarani e Kaiowá, pela necessidade de ter um grupo menor, quantitativamente, constituído por um representante de cada Terra Indígena, com a responsabilidade de discutir as legislações relacionadas à educação escolar indígena no país, elaborar propostas de diretrizes para a educação escolar indígena junto aos Municípios, Estado e União e encaminhar as reivindicações e as propostas definidas na Assembléia de professores guarani e kaiowá, em âmbito local e regional.

Com a portaria nº 559/91, que define as ações e as formas de como o MEC iria assumir as novas funções, criou-se o Comitê de Educação Escolar Indígena para o

apoio técnico sobre a questão da educação. Posteriormente, esse Comitê se transformou em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena - CNEEI/CGEEI/MEC, com objetivo de discutir as questões educacionais no âmbito nacional, espaço político importante na intermediação entre Estado e povos indígenas através de suas representações. Os povos Guarani e Kaiowá, que compõem o maior número no estado de Mato Grosso do Sul, reivindicaram uma representação nessa Comissão, solicitação atendida desde de 1999. Atualmente, componho a segunda gestão na representação dos povos G/K - 2008 a 2012 - desta comissão. Desde 1997, em conjunto com parcerias da sociedade civil, em específico o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), iniciamos a luta junto ao Estado, pela efetivação de um curso de formação de magistério, no âmbito do Ensino Médio, para o povo Guarani e Kaiowá. Concomitantemente, durante os anos de 1997 e 1998, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados, em parceria com o Centro Universitário da Grande Dourados - CEUD, localizado em Dourados, extensão da UFMS na época, atualmente Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, desenvolveu curso de capacitação junto aos professores indígenas, da qual participei, sobre a legislação educacional que assegura aos povos indígenas uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, bem como, sobre as implicações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, considerando o currículo pré-estabelecido para os índios, da mesma forma que para os não indígenas.

Inicialmente, essa capacitação foi importante e necessária naquele período, pois, pela primeira vez, trouxe à tona o direito à autonomia e protagonismo indígena na construção da proposta pedagógica das escolas indígenas. Contribuiu para o maior esclarecimento da maioria dos professores indígenas sobre as concepções, objetivos e princípios que regem a educação escolar indígena no País, tendo em vista uma tentativa frustrada, anteriormente, de implantar a educação diferenciada na escola Tengatú Marangatu, e que não deu certo porque ninguém entendia direito o que era e como se implantaria esse processo.

Essa escola tinha grandes preocupações com o alto índice de evasão e de repetência dos alunos, especificamente no âmbito da alfabetização, sendo o maior número entre os alunos guarani e kaiowá. A problemática que atingia a escola, do ponto de vista do sistema educacional, eram os alunos indígenas com defasagem idade/série. No entanto, à medida que compreendia mais sobre os direitos assegurados em lei, como indígena professora, percebia que havia possibilidade de pensar e construir uma educação que correspondesse às necessidades da(s) comunidade(s). Neste processo, fui



entendendo que a defasagem idade/série não era apenas uma questão de falta de variadas metodologias (dentro do modelo educacional vigente), mas, também, era consequência de uma política educacional inadequada à realidade da diversidade étnica, linguística e cultural dos alunos presentes na escola, situação que analiso melhor, posteriormente, no caminhar desta dissertação.

Esta dissertação tem como tema: “Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no Município de Dourados/MS”. Analiso o processo histórico da tentativa de implementar, mais concretamente, a política específica de educação escolar indígena, em atendimento ao princípio do direito à diferença, pautado nas legislações vigentes, apontando os avanços, desafios e conflitos, considerando as limitações impostas, tanto pela população atingida, como pelo órgão público executor das políticas, encaixadas no modelo do sistema educacional brasileiro e eu, como profissional, intermediadora dessas políticas. Destaco também que, embora, os movimentos indígenas e seus aliados no Brasil lutam por essa educação com autonomia administrativa e pedagógica diferenciada desde a década de 1970-1980, a política educacional específica e diferenciada no Município de Dourados aconteceu de forma inversa a que estamos acostumados a ver na luta dos movimentos indígenas do Brasil.

Historicamente, os movimentos indígenas no Brasil reivindicam e elaboram projetos alternativos de educação escolar e os apresentam ao sistema educacional (municipal ou estadual), para executar nas escolas indígenas. No Município de Dourados, embora tivesse um número significativo de professores indígenas, não havia uma organização dos mesmos para discutir a política da educação escolar diferenciada, nem uma luta coletiva em prol de uma educação escolar indígena. Porém, havia alguns professores (Kaiowá, Guarani e Terena) - entre eles, eu - envolvidos na discussão do Movimento de Professores Indígenas, que já conheciam as legislações e preocupados para que se implantasse a educação escolar indígena diferenciada, conforme preveem as legislações - no que tange ao direito dos povos indígenas -, de forma a promover a valorização das culturas e línguas presentes no espaço da escola, na busca de amenizar o preconceito étnico existente no interior e fora da escola.

Nesse período, com as orientações do MEC sobre as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena os órgãos públicos educacionais estadual e municipal, como órgãos responsáveis em ofertar e executar a educação escolar indígena, junto com as Universidades, trouxe à comunidade escolar (professores, diretores, coordenadores, pais

e alunos), à luz da legislação em vigor, que os povos indígenas têm o direito legal de ter uma educação adequada à sua realidade sócio-cultural.

Dessa forma, ampliou-se o debate aos demais professores que não estavam envolvidos no movimento indígena e nem nas escolas, como sujeitos do processo. A falta de envolvimento dos professores indígenas do Município de Dourados no movimento de luta pela educação e seu desconhecimento da legislação sobre o respeito à diferença é resultado histórico do processo de contato assimétrico e resultado de uma educação autoritária, colonizadora e homogeneizadora construída a partir dos diferentes discursos equivocados em relação aos povos indígenas e suas culturas, pautados em estereótipos, tais como: “o índio é preguiçoso”, “o índio não quer trabalhar”, “a língua indígena não vai servir para nada”, “tem mais é que aprender Português para ser alguém na vida”, etc. Estes discursos, entre vários outros, foram internalizados pelos próprios indígenas, a ponto de se convencerem de que isso é uma “verdade”, portanto, para ser alguém, para ser valorizado ou importante, tem que parecer, o máximo possível, culturalmente com o não índio, ou seja, atravessado pelo modelo colonialista do ser, do poder e do saber.

Foi neste contexto que se deu o curso de formação continuada e teve um pequeno resultado positivo, pois alguns professores indígenas guarani e kaiowá propuseram-se a assumir uma experiência com o projeto chamado “Projeto de Ensino Diferenciado”, coordenado por uma professora indígena Guarani Nhandéva. O projeto tinha como objetivo inicial a alfabetização na língua indígena para atender os alunos falantes da língua materna das etnias guarani e kaiowá. O projeto tomou maior importância e amplitude no período de 2001 a 2008, durante a construção de uma nova proposta pedagógica para a população da Terra Indígena de Dourados.

Nos períodos de 2001 a 2004 e 2005 a 2008, a presença de um governo popular possibilitou um outro olhar sobre a política, a sociedade e o sujeito, especificamente sobre a educação pública; por isso, a proposta, no âmbito do município de Dourados, era discutir estratégias para garantir a participação democrática da sociedade na construção de políticas públicas que atendessem melhor a população. Nesse período fui convidada a assumir a função de Gestora de Educação Escolar Indígena, na Superintendência de Educação e Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, pelo meu envolvimento com a questão da legislação específica e com o compromisso pela educação de qualidade, respeitando as diferenças. Também

porque era uma parceira na luta pela igualdade e justiça social, princípios políticos que orientavam o governo daquele mandato.

No campo da educação, três grandes eixos nortearam esse processo: a Democratização do Acesso, a Democratização da Gestão e a Democratização do Conhecimento. Foi um momento histórico no Município de Dourados, pois, até então, não existia esse espaço intermediador entre as comunidades e órgão público para discutir e elaborar as políticas públicas, de forma a atender o que previa a legislação. A partir deste momento cria-se o espaço político de Gestão de Educação Escolar Indígena, composto, inicialmente, por uma representação guarani, uma representação terena, um estagiário indígena terena e dois não-índios, todos profissionais habilitados na área e comprometidos política e filosoficamente com a questão.

Nesse período, como gestora da educação escolar indígena, buscava intermediar o diálogo entre as comunidades e o órgão público. A Secretaria Municipal de Educação, como responsável pela gestão, buscava discutir e elaborar propostas de políticas públicas específicas para a educação escolar indígena, de forma a atender o que assegura a legislação educacional vigente, as quais regem as orientações e diretrizes para a educação escolar indígena no contexto da interculturalidade.

Esse período foi marcado por dois momentos importantes: momento de ensino e de troca de experiências dos conhecimentos a respeito das legislações específicas que eu e os representantes parceiros deveriam compartilhar com os demais gestores; e momento de aprendizagem, porque eu também estava aprendendo como lidar com questões pedagógicas e administrativas na máquina pública. Esses dois processos resultaram numa troca de experiências/conhecimentos muito rica para ambas as partes. Assim, no primeiro momento, me vi num processo de simetria intelectual e política, na/para elaboração e construção coletiva de um projeto, entre os gestores internos da Secretaria Municipal de Educação e gestores externos, envolvendo outras coordenadorias dentro do próprio órgão, outras secretarias municipais e, inclusive, interinstitucionais. O segundo momento foi o de dialogar com as comunidades educacionais da rede de ensino e com as escolas indígenas do Município. Na Terra Indígena de Dourados (como é comumente chamada), na época, havia uma escola pólo com quatro extensões em diferentes pontos da Reserva. Nesse processo foram envolvidos diferentes segmentos que compõem a sociedade indígena local, como: lideranças tradicionais e não-tradicionais, diretores, coordenadores, professores, alunos e pais.

Construir políticas específicas pelo órgão público exige grande esforço e também traz algumas dificuldades na compreensão, interpretação, elaboração e implementação por parte dos envolvidos/responsáveis diretos pela execução das políticas públicas de educação escolar, no contexto da diversidade de situações e realidades dos povos indígenas locais. Por outro lado, como indígena, no primeiro momento, por se tratar de “comunidade indígena”, eu pensava ser tranquilo efetivar seus direitos assegurados legalmente; no entanto, não foi assim, pois o segundo olhar me permitiu compreender que, em uma Terra Indígena como a de Dourados, há várias “comunidades”, conforme estudo de Pereira (1999). Este autor, ao se referir à organização familiar do sistema guarani/kaiowá, define o “fogo familiar” como a “unidade sociológica no interior do grupo familiar extenso ou parentela, composto por vários fogos, interligados por relações de consanguinidades, afinidade ou aliança política”. Alguns antropólogos identificam este “fogo” como a família nuclear. “Assim, o fogo familiar pode reunir pessoas ligadas por quatro tipos de relações: consanguinidade, descendência, aliança e uma relação de pseudo-parentesco, através da instituição da adoção ou criação de uma criança. O pertencimento a um fogo familiar é pré-condição para a existência humana da sociedade kaiowá.” (PEREIRA, 1999. p. 81-82).

A realidade da Terra indígena de Dourados é que, com a criação da reserva, vários fogos familiares foram trazidos de seus territórios tradicionais (*tekoha*) para um único e pequeno espaço, num processo de confinamento, que, por sua vez, trouxe grandes transformações na forma de organização guarani e kaiowá. Porém, em alguns casos, algumas famílias ainda mantêm características culturais próprias do grupo étnico, mesmo com as diferenças étnicas e a miscigenação entre indígenas e não indígenas. Em outros casos, essas características não mais se evidenciam, porque há variadas situações que contribuíram para o esfacelamento/silenciamento das práticas e dos elementos culturais, entre elas: diminuição do território que não permite mais essa forma de organização, superpopulação, diversidade de religião, diferentes concepções e visões de mundo, acesso a diferentes tipos de meios de comunicação e outros aparatos/produtos tecnológicos, entre outras.

Neste sentido, essas situações têm influenciado na forma de constituir e/ou manter as “diferentes identidade(s)”, pois, segundo Barth (1976, p. 10), “se um grupo conserva a sua identidade quando os membros interagem com os outros, isto implica critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a pertença e a

exclusão.” Nesse processo, os grupos indígenas locais, internamente, estão sempre convivendo na fronteira étnica e, externamente, nas fronteiras sociais em contato diário, através do fluxo entre pessoas indígenas e não indígenas e suas culturas.

Portanto, para Barth, “a fronteira étnica é que define o grupo e não a matéria cultural.” Já, para Batalla (1988), a questão da identidade não é apenas as “manifestações” dos elementos culturais, mas trata a questão da identidade do ponto de vista ideológico e suas representações coletivas “a partir de una cierta relación significativa entre el grupo y una parte de su cultura”, que ele denomina de controle cultural<sup>1</sup>. Segundo este autor (idem p. 5), “essa relação nem sempre é harmônica e coerente, há inconsistências, contradições e ambivalências” (tradução livre).

Esse contexto envolve diferentes identidades étnicas, linguísticas, ideológicas, religiosa(s) e sob um determinado modelo e poder de sociedade envolvente, o “outro ocidental”<sup>2</sup>, que vê o índio como “diferente – o outro - o estranho”, termo utilizado por Bauman (2003). Este autor explica que “estranhos” eram, para os colonizadores, todos aqueles não iguais aos brancos - portanto, diferentes/inferiores. Assim, os povos indígenas foram se despidendo de/ou hibridizando, não só o sentido de sua identidade e comunidade, como sua alteridade manifestada através de diferentes olhares, diferentes necessidades e perspectivas, do ser e do viver, ressignificando seus modos, costumes, tradições e saberes, a partir da convivência com o outro do modelo ocidental, porém, pela subalternização (termo utilizado para conceituar a condição de inferior, dominado, não autônomo, dependente).

Apesar da miscigenação étnica, a Terra Indígena de Dourados é conhecida pela constituição de três etnias básicas: Guarani Kaiowá, que se identifica apenas como Kaiowá, Guarani Nandeva, que se identifica apenas como Guarani, e Terena. Há presença de não-índios, por intermédio de casamentos com indígenas, e mestiços/mestiçagem, termo utilizado por Gruzinski (2001), para conceituar a “mistura dos seres humanos e dos imaginários”, filhos de casamentos interétnicos entre indígenas e não-indígenas e entre indígenas de diferentes etnias.

Sendo assim, implementar as políticas específicas, tendo em vista atender as legislações vigentes que asseguram aos “indígenas” o direito de ter uma educação escolar indígena pautada no princípio da “interculturalidade, bi/multilinguismo,

---

<sup>1</sup> Guillermo Batalla (1988, p. 05) define que “control cultural el sistema según el cual se ejerce La capacidad social de decisión sobre los elementos culturales.”

<sup>2</sup> Vários autores utilizam essa expressão para se referir à cultura de origem europeia, não indígena.

especificidade e diferença”, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI – 1998), trouxe à tona desafios, impasses e conflitos que, até então, não eram tão explícitos assim. A escola foi e é o espaço de encontro das diferentes culturas e saberes, e o momento de discussão era o espaço em que se manifestavam diferentes visões de mundo sobre diferentes aspectos culturais. Para Hall (2003, p. 254), “não existe uma cultura íntegra, autêntica e autônoma situada fora do campo de forças das relações de poder e de dominação cultural” do outro. Nesse sentido, a cultura indígena é um espaço de luta contínua e complexa, ora de resistência, ora de aceitação ou recusa; “esta é a dialética cultural”.

Nesse contexto, vieram algumas inquietações: *Como e o que fazer para implementar as políticas de educação escolar indígena num terreno tão escorregadio, cheio de contradições e ambivalências como a Escola? Como garantir participação da(s) diferente(s) comunidade(s) nesse processo de discussão e elaboração para desconstruir os estereótipos criados historicamente entre as etnias e em relação ao outro ocidental? Como desconstruir preconceitos arraigados dentro de nós mesmos sobre cultura, escola indígena, saberes indígenas, autonomia e outros temas abordados na legislação como direito reconhecido à população indígena, numa construção coletiva? Como pensar essa outra educação escolar indígena a partir da subalternização colonial como uma educação inferiorizada? Como fazer para contemplar diferentes interesses manifestados a partir dos debates, mesmo que ambivalentes?*

Não tínhamos respostas, apenas um norte a partir da proposta de governo para a educação do município de Dourados, que visava à Democratização do Acesso, Democratização da Gestão e Democratização do Conhecimento, tendo como primeiro passo de encaminhamento o processo da “Constituinte Escolar”. Constituinte Escolar é uma chamada à sociedade, através da rede municipal de ensino, para reflexão sobre a “*escola que temos e a escola que queremos*”, sendo que a escola indígena estava inserida nesse processo.

Esse processo trouxe um grande desafio: associar/relacionar essas reflexões à implementação de uma educação que reconhecesse e respeitasse as diferenças culturais e sociais. Um dos objetivos da proposta era incluir a temática indígena e outras temáticas relevantes no campo educacional e no campo da prática pedagógica, considerando a exigência legal do respeito à pluralidade/diversidade das “minorias sociais” existentes no cenário educacional do Município - inclusive os povos indígenas

que já existiam ali antes mesmo criação da cidade - num contexto da interculturalidade, tendo em vista que “as diferenças étnicas e culturais aparentemente negadas, de fato não desapareciam, mas se transformavam em desigualdades sociais e em processo de marginalização” (FLEURI, 2003, p. 19).

Por outro lado, outro grande desafio era como buscar estratégias para promover a participação ativa dos diferentes grupos étnicos num processo de diálogo intercultural, inicialmente considerando os próprios indígenas de diferentes etnias e diferentes segmentos que atualmente constituem a Terra Indígena, com diferentes interesses e visões de mundo, quando se trata do tema cultura indígena e escola indígena.

Naquele momento, como intermediadora, não tinha essa visão mais profunda sobre os aspectos da individualidade subjetiva no contexto da hibridização cultural. Por isso, sentia a necessidade de considerar a diferença do pertencimento étnico, tendo em vista a mistura étnica através de casamentos como, por exemplo, pai Terena e mãe Kaiowá ou vice-versa, pai Terena e mãe Guarani ou vice-versa, em que os filhos ora se identificam como Kaiowá, ora como Terena, ora como Guarani ou ainda se identificam como pertencentes às três etnias. Filhos de índio com não índio, ora se identificam como índios, ora como não índios, num processo de hibridização étnica, cultural, ideológica, linguística, religiosa e de valores. Sendo assim, o que cada um entende por cultura indígena? Com qual das culturas se identifica ou se identifica mais?

Acreditava-se que a proposta de educação deveria se encaixar com as legislações vigentes que já asseguravam o reconhecimento às diferenças étnicas, culturais, sociais, econômicos, entre outros. Nesse contexto, o trabalho de reflexão foi desenvolvido em articulação com as legislações nacionais, como a Resolução CEB nº 03 de 10 de novembro de 1999, tendo em vista a conscientização sobre o direito e o reconhecimento à diferença. O Parágrafo Único desta Resolução diz: “A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.” Sem essa reflexão e conscientização, as comunidades continuariam buscando respostas para os problemas educacionais dentro do contexto, propostas e práticas pedagógicas pré-estabelecidas no currículo homogêneo estabelecido pelo sistema nacional de educação, em suas versões estadual e municipal. Por outro lado, *como contemplar toda essa diversidade da diferença dentro do currículo escolar?*

O processo da Constituinte Escolar foi um momento importante para trazer a comunidade escolar, lideranças tradicionais e não tradicionais, bem como outros segmentos da comunidade escolar para dialogar com o órgão público em torno da “*educação que temos e a educação que queremos*”. Foi um marco histórico, pois, naquele momento, não desconsiderando as limitações, permitiu a participação ativa das comunidades que, pela primeira vez, pós Constituição, tiveram voz e voto para manifestar-se sobre o tipo de educação escolar indígena que queriam para seus filhos no contexto do Município de Dourados.

O objetivo do desenvolvimento da pesquisa foi analisar o processo de elaboração das políticas públicas específicas da educação escolar indígena no município de Dourados/MS, no âmbito dos espaços institucionais da educação como: Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Câmara Municipal, considerando a ampla participação da(s) comunidade(s) envolvida(s) naquele momento, bem como as análises dos conceitos de educação escolar indígena diferenciada nos diversos documentos elaborados.

Como objetivos específicos:

- 1) Compreender melhor a realidade e as dificuldades, considerando a diversidade étnica e identidades construídas historicamente e que constituem a população da Terra Indígena de Dourados;
- 2) Buscar as legislações existentes no município que contemplam as questões da diferença, bem como documentos indígenas que tenham subsidiado as normas legais da educação escolar indígena;
- 3) Descrever os processos de construção das legislações específicas sobre educação escolar indígena no município de Dourados e identificar quais são essas leis.
- 4) Identificar quais e como são trabalhados os conceitos de educação escolar indígena diferenciada nos diversos documentos elaborados.

Desenvolver um trabalho acadêmico a partir das experiências vividas num processo de diálogo com os teóricos que discutem a questão da cultura, identidade, comunidade e educação escolar indígena não é fácil, mas vejo como produção acadêmica necessária, tendo em vista os avanços da questão no âmbito legal do contexto da educação brasileira, nas esferas federal, estadual e municipal, em específico, as políticas públicas na educação escolar indígena, objeto da minha pesquisa.

Para a realização deste trabalho foram feitas pesquisas bibliográficas e leitura de diferentes autores, baseadas em diferentes áreas de conhecimentos, como



Antropologia, Educação e História. Percorri o pensamento de alguns autores como Bhabha (1998); Hall (2003, 2004); Canclini (2003); Bauman (1998); Skliar (2003); Walsh (2007); Candau (2008-2011); Ferreira (2001), bem como de autores dos estudos culturais que abordam questões importantes para o esclarecimento sobre identidade, cultura, culturas híbridas e relações de poder, e que, no decorrer dos estudos, provocaram conflitos sobre os conceitos pré-estabelecidos que eu tinha, ajudando-me a desconstruir/reconstruir e ressignificar esses conceitos. Por isso é importante abordar algumas questões fundamentais sobre o que é ser índio nesse contexto de diversidade cultural e étnica e de homogeneização cultural/nacional. *Quais elementos devem ser considerados na construção da(s) identidade(s) indígena(s)? A partir disso, qual é a perspectiva da(s) comunidade(s)?* Além desses, autores como Lopes (2001); Cohn (2005); Tassinari (2001); Nascimento (S/D, 2004, 2010); Brand (1993, 2003); Pereira (1999); Grupioni (2002); Melià (1979); Nascimento e Urquiza (2010); Barth (1976); Batalla (1988), entre outros, tratam especificamente da educação escolar indígena, tradição oral, alteridade, identidade, interculturalidade, multilinguismo, autonomia, história da educação escolar indígena, legislação e formação de professores. Nesse sentido, cabe ressaltar outras questões importantes no campo da educação, tendo em vista a educação como um espaço de fronteira, de encontros culturais e de conhecimentos onde algo começa a acontecer.

Para obter algumas respostas é preciso saber, por exemplo, que tipo de educação a(s) comunidade(s) têm e desejam? Para que? Para quem? O que ensinar? Como ensinar? Para melhor conhecer a realidade sócio-cultural e identitária local sobre a qual foi elaborado o trabalho desta dissertação, tive como referência Brand, (1993); Pereira (2012); Rossato (2002); Troquez (2006); Soratto (2007); Fernandes (2002). Foram consultados, ainda, documentos oficiais vigentes sobre educação escolar indígena no âmbito nacional, estadual e municipal e documentos internacionais que asseguram a participação efetiva das comunidades na elaboração de seus projetos societários.

O desenvolvimento do trabalho da dissertação teve como referencial metodológico a pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos: a revisão bibliográfica já anunciada e a pesquisa documental. A revisão bibliográfica e a pesquisa documental foram fundamentais no processo de diálogo das experiências com a teoria, para a (des)(re)construção de novos significados dos conceitos estabelecidos ou tidos como verdade até então. A pesquisa trouxe a teoria não para descrever o real, e sim para

**descobrir** o real, assumindo que minhas convicções são “verdades provisórias, mutáveis e radicalmente históricas” (COSTA, 2002 s/p), pois a concepção que eu tinha sobre cultura, identidade e outros fatores que constituem um ser humano não diferia muito dos discursos produzidos historicamente pela classe dominante sobre cultura, identidade e educação escolar.

A relação direta da experiência com o campo da pesquisa documental contribuiu para desestabilização/estabilização das inquietações descritas sobre conceitos pré-estabelecidos. Segundo Bujes, o campo teórico é “ferramenta” que nos permite identificar “minimamente” o que nos inquieta. Ainda nesta perspectiva, esta autora aponta que “a teoria está implicada na produção da realidade. Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela conforma certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele”. “Portanto um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele” (BUJES, 2002, p.20).

Sendo assim, os conceitos construídos de forma estereotipada e discriminatória sobre a cultura dos povos indígenas não podem ser considerados definitivos, vistos como “verdades” absolutas. A questão é que, por conta dos preconceitos em relação ao diferente, essa forma de pensar ainda continua se reproduzindo através do saber e do poder. Assim, “se verdade e poder se implicam mutuamente, o que cabe fazer é lutar contra as formas de poder lá onde ele é mais invisível e mais incidioso, onde ele se exerce como verdade” (BUJES, 2002. p.20).

A dissertação está organizada da seguinte forma: Introdução, Capítulo I, Capítulo II, Capítulo III, Considerações Finais, Referências Bibliográficas e Anexos. Ao longo do texto, algumas perguntas foram destacadas em *itálico*, tendo em vista a importância das mesmas para futuras pesquisas que poderão se realizadas a partir desta temática.

O capítulo I traz a contextualização histórica da Terra Indígena de Dourados, subdividido em itens que tratam da criação da Terra Indígena e das etnias que a constitui.

O capítulo II contextualiza, historicamente, a educação escolar indígena no Brasil, abordando como se deu a escolarização antes da Constituição de 1988 e após a Carta Magna. O período pós-Constituição de 1988 é percebido como uma virada epistemológica na educação, pautada no conceito de diferença, identidade, comunidade, autonomia, pois situa a escola como um espaço de encontro e de fronteira onde há conflitos e tensões, onde as diferenças se manifestam e é, ao mesmo tempo, um espaço

de possibilidades de diálogo, de negociações de diferente saberes culturais dos diferentes grupos étnicos indígenas e não indígenas. Ainda neste capítulo há uma contextualização histórica da educação escolar indígena na Terra Indígena de Dourados.

O capítulo III estuda o processo de construção da legislação da educação escolar indígena no Município de Dourados no período de 2001-2010, destacando o processo da Constituinte Escolar e Reorientação Curricular; apresenta o acervo legal construído no Município de Dourados, com as Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções que asseguram, ou não, os processos próprios de aprendizagem, bi/multilinguismo, saberes indígenas, diferença no contexto da interculturalidade. Neste capítulo é realizada uma análise estritamente documental, porém, compreendo a necessidade da continuidade da pesquisa, buscando as fontes orais para preencher lacunas ainda não exploradas.

A realização da pesquisa mostra que houve avanço no âmbito legal do município de Dourados, com uma participação ativa da(s) comunidade(s) contribuindo para a construção das políticas específicas da educação escolar indígena neste município. Constatou-se que há leis, decretos e resoluções elaborados nas diferentes instituições educacionais locais, que contemplam, teoricamente, as especificidades indígenas.

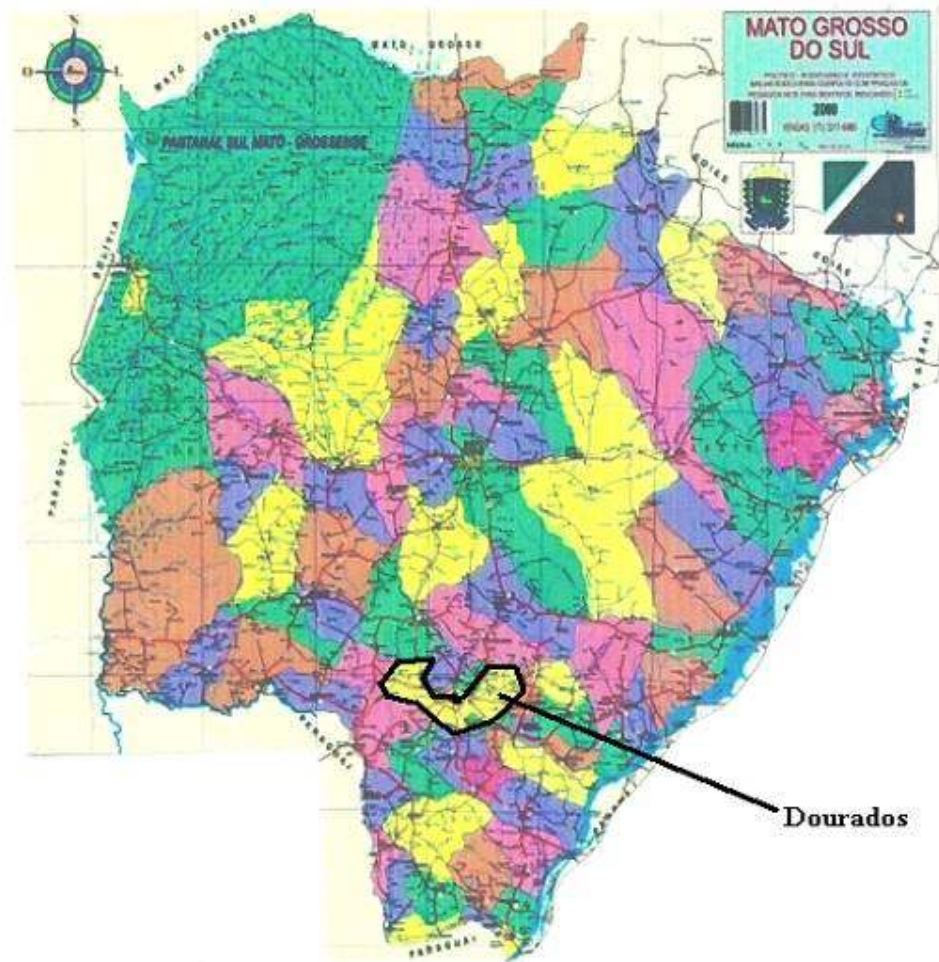
## **CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA TERRA INDÍGENA DE DOURADOS**

A presença indígena no Brasil é anterior à chegada dos europeus, que se deu em 1500. Estima-se que, em 1500, o território nacional era habitado por mais de cinco milhões de pessoas distribuídas em cerca de 1500 etnias indígenas, atualmente reduzidas a, aproximadamente, 305 povos com 207 línguas faladas e uma população autodeclarada indígena de 817 mil pessoas (IBGE/2010).

O estado de Mato Grosso do Sul (Figura 1) é considerado o segundo com maior número de população indígena do país, totalizando, segundo dados do IBGE/2010, 73.294 indígenas. Esta população reside em 75 aldeias, distribuída em 29 municípios, sendo das etnias Guarani e Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinawa, Atikum, Guató e Ofaié. O povo Guarani e Kaiowá corresponde a 43.396 indígenas (SESAI/MS – 2011)<sup>3</sup>, habitando a região chamada Cone Sul do estado, presente em 17 municípios e distribuído em 37 áreas indígenas, das quais oito são reservas. Nos últimos anos, várias áreas estão em processo de identificação, demarcação e homologação.

---

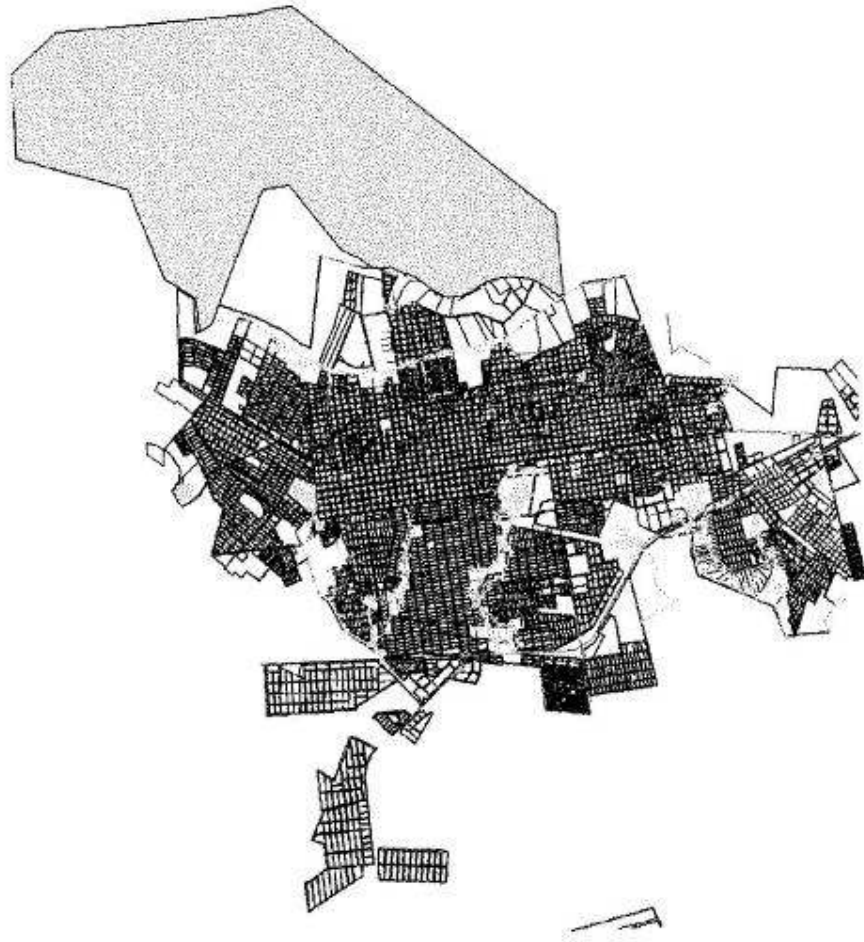
<sup>3</sup> SECRETARIA ESPECIAL DE SAÚDE INDÍGENA- SESAÍ -  
<http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/area/380/acesso-a-informacao.html>



**Figura 1:** Mapa de Mato Grosso do Sul, com município de Dourados. Fonte: [WWW://apoliglota.com.br/2011](http://WWW://apoliglota.com.br/2011)

A Terra Indígena de Dourados (Figura 2) é uma das terras reservadas para abrigar as populações indígenas das etnias ali presentes, objeto da minha pesquisa. O Município de Dourados possui em sua jurisdição duas áreas indígenas: Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, mais conhecida como Reserva Indígena de Dourados, e Terra Indígena Panambizinho. A primeira está localizada ao norte da cidade de Dourados, a uma distância de apenas 5 km do centro da cidade, e ao sul da cidade de Itaporã, a uma distância de 15 km, com uma área total de 3.539 hectares e população de 13.313 indígenas (CENSO FUNASA-SESAI-2011). A segunda está localizada ao leste da sede do município, a 25 km do centro, no Distrito Panambizinho, que até 2005 ocupavam apenas 60 hectares. Esta terra indígena tradicional é habitada, principalmente, pelo povo

Kaiowá, que sofreu grandes mudanças culturais no processo da Colônia Agrícola Nacional de Dourados - CAND.



**Figura. 2:** Mapa da cidade de Dourados e da Reserva Indígena de Dourados – RID. Fonte: [WWW://geo.dourados.ms.gov.br/geodourados/map.phtml](http://WWW://geo.dourados.ms.gov.br/geodourados/map.phtml)

Com o processo da CAND, o extenso território kaiowá foi reduzido a apenas 60 hectares onde passaram a morar por várias décadas. Os colonos, por sua vez, tentaram várias vezes expulsar os Kaiowá daquele local, mais recentemente, mediante ações na Justiça. Porém os Kaiowá nunca desistiram de lutar pelos direitos constitucionais, principalmente pela defesa e retomada de seus territórios tradicionais. Os colonos ocuparam as terras pertencentes ao povo kaiowá e, assim, muitos outros

territórios foram destruídos, criando-se reservas para alojar as grandes famílias, hoje com superpopulação.

A luta do povo kaiowá da Aldeia Panambizinho deu um salto muito importante para a reconquista de seu território, quando o então Ministro da Justiça, Nelson Jobim, veio à Terra Indígena de Dourados e assinou a Portaria Ministerial nº 1.560, em 13 de dezembro de 1995, reconhecendo a Terra Indígena Panambizinho e determinando sua demarcação. Porém essa portaria foi contestada por proprietários da região, o que acabou paralizando o processo, por várias vezes, atrasando a demarcação. A luta do povo kaiowá durou mais oito anos, após assinada a Portaria, quando, em abril de 2003, finalmente, uma parte de seus territórios reivindicados foi demarcada. Tiveram que aguardar mais um ano para que as terras fossem entregues aos Kaiowá, por conta da espera de indenizações aos colonos que tinham títulos. Segundo Maciel (2005, p. 44), em novembro de 2004, a extensão territorial dos Kaiowá passa a ser de 1.240 hectares e conta, atualmente, com uma população de 323 indígenas (CENSO FUNASA-SESAI-2011).

De acordo com Brand (1997), durante o processo de luta pelo seu território, os Kaiowá realizaram várias atividades como mão de obra na exploração da erva mate, na coleta de palmito para comercialização, bem como no desmatamento e implantação das fazendas. A partir da década de 1970, a mão de obra indígena foi para a roçada e plantio de pastos e, na década de 1980, passou a servir de mão de obra no plantio e colheita de cana-de-açúcar. O trabalho nas usinas de álcool continua até hoje. No entanto, é importante observar que, mesmo com todo esse processo de inclusão de novas práticas da outra cultura, os kaiowá da Terra Indígena Panambizinho mantêm fortes suas práticas culturais e religiosas. Para Vietta (1997), essa situação se dá pelo fato de que, a cada vez que aumentavam as pressões externas, mais se apegavam às suas crenças e rituais como instrumentos de força e poder de resistência. Até hoje, a comunidade kaiowá do Panambizinho é considerada como uma das mais tradicionais.

As terras que abrangiam as aldeias Panambizinho e Panambi constituíam um grande e único território, localizado no Município de Douradina e se dividiram no processo de desterritorialização dos indígenas de suas terras tradicionais. Segundo Maciel (2005), na década de 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, as terras kaiowá foram loteadas para os colonos e os Kaiowá ainda foram usados como mão de obra para a derrubada das matas e para trabalhos agrícolas. Durante muitos anos tentou-se a transferência dos Kaiowá para a Terra Indígena de Dourados, mas “eles resistiram a

essa retirada, não apenas por se tratar da terra dos Ancestrais mas pela existência de um antigo cemitério kaiowá e também pela clara resistência à perda de seu *tekoha*". (MACIEL, 2005, p. 28).

A história nos mostra que, antes mesmo da criação da Terra Indígena de Dourados, já havia povos indígenas neste território, hoje, Mato Grosso do Sul, principalmente, os povos Guarani e Kaiowá, localizados mais na região sul do Estado. Ao norte do Estado encontram-se os povos Terena, Kadiwéu, Kinikinaua, Atikun, Quató e Ofaié. Segundo Troquez (2006), de 1915 até 1928, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) reservou aos Kaiowá e aos Guarani, no atual Mato Grosso do Sul, oito áreas de terras, entre elas a Terra Indígena de Dourados. Ela foi criada como Reserva pelo "Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1917, pelo Decreto Estadual 401 de 1917, com 3.600 hectares. O título definitivo da área legalizada como patrimônio da União, foi emitido em 1965". (MONTEIRO, 2003).

Segundo este autor, a Terra Indígena de Dourados foi reservada, inicialmente, para os índios da etnia kaiowá que já viviam no local e nas imediações. Está situada nas cabeceiras das bacias dos córregos Laranja Doce e São Domingos, tributários da Bacia do Rio Brilhante, que, antes da ocupação colonial, era um único grande território denominado *Ka'aguy Rusu* (mata grande) ou *tekoha guasu* (VIETTA, 2007, *apud* PEREIRA, 2012). No modelo de Territorialidade Kaiowá, o Tekoha Guasu corresponde ao território compartilhado por diversas comunidades, que ocupam áreas contíguas e que mantêm entre si fortes relações de aliança. O Tekoha Guasu compõe uma mesma unidade política e de participação em rituais religiosos. (PEREIRA 2012, 2011, 2010 e 2004).

No processo de colonização da região da grande Dourados, muitas famílias guarani e kaiowá foram expulsas de suas terras tradicionais e trazidas para a reserva indígena de Dourados, provocando grandes transformações nas formas de organização social e cultural deste povo. Embora este grupo tradicionalmente era predominante na região, segundo Troquez (2006), já havia alguns índios Terena e Guarani na região da atual cidade de Dourados, por ocasião de sua criação. Para conhecer melhor estes povos, faço um comentário parcial sobre as questões étnico-culturais das três etnias que compõem a reserva indígena de Dourados.



### ***I.1 - Os Kaiowá***

O povo Guarani vive hoje espalhado pelos países do sul da América do Sul, Bolívia, Paraguai, Uruguai, Argentina e Brasil, totalizando uma população de, aproximadamente, cem mil indígenas, de acordo com o livro “Guarani Retã” publicada pelo CIMI (2008), constituindo “uma das populações indígenas de maior presença territorial no continente sul americano” (p. 05). Os Guarani são divididos em três subgrupos: Guarani Mby’á, Guarani Avá-Chiripá ou Nhandéva, os Guarani Pãi Tavysterã ou Kaiowá e os Chiriguano, localizados na Bolívia (ROSSATO E NANTES, 1999, p.15). Segundo Monserrat (1998), “estes três subgrupos correspondem aos dialetos originados da língua guarani pertencente à família linguística Tupi Guarani, a qual advém do grande tronco linguístico Tupi.” (*apud* TROQUEZ, 200, p. 34). “Os atuais Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul são considerados descendentes dos Itatim, descobertos em 1548. Os que não foram atingidos pelos encomendeiros ou pelos bandeirantes, ou reduzidos nas Missões pelos jesuítas a partir de 1632 preferiram esconder-se no mato” (ROSSATO, 2002, p. 19).

Os Kaiowá ocupavam, desde o século XVIII, um grande e fértil território, “que se estendia pela região oriental do Paraguai e pelo Cone Sul do Mato Grosso do Sul, região da Grande Dourados (até o Rio Apa), numa área de, aproximadamente, 40 mil km<sup>2</sup>, habitat dos *pãi/kaiowá*, atual configuração dos antigos *caaguá* (*habitantes da mata*) que “estabeleceram contato com os não índios a partir da definição dos limites entre portugueses e espanhóis, por volta de 1777 e, com mais intensidade, após a guerra do Paraguai, que terminou em 1870”. (ROSSATO, 2002, p. 20).

Os dois grupos linguísticos do tronco Guarani presentes na Terra Indígena de Dourados são os Kaiowá, assim autodefinidos, e os Guarani (Ñandeva), também autodefinidos. Segundo Pereira (1999, p. 14), os três subgrupos designados como Guarani “apresentam grandes similaridades do ponto de vista linguístico, da organização social e religiosa”, diferentemente da organização social do povo terena (presente na mesma terra indígena). Segundo a análise dos documentos feita por Troquez (2006), no período da criação da reserva<sup>4</sup>, poucos índios viviam no local, pois grande parte das famílias kaiowá viviam espalhadas neste grande território e não dentro

---

<sup>4</sup>De acordo com conceito de alguns antropólogos, como Brand e Pereira, reserva significa o espaço criado pelo governo para colocar as famílias indígenas. Aldeia significa território tradicional.

das reservas. Compreende-se que “o povo kaiowá resistia ao aldeamento e preferiam ficar nas matas ou nos seus territórios tradicionais” (TROQUEZ, 2006, p. 36).

### ***1.2 - Os Guarani Ñandeva***

De acordo com Schaden (1974), a denominação Ñandeva significa “os que somos nós” ou “os que são dos nossos”, pois “é a única autodenominação usada pelas comunidades que falam o dialeto registrado por Nimuendajú com o nome de Apapokúva”<sup>5</sup> (*apud* TROQUEZ, 2006, p.36). Segundo este autor, os grupos Guarani Ñandeva migraram do Oeste para o Sul e, especificamente, para o litoral do território brasileiro e sul do atual estado de Mato Grosso do Sul. “Também pode ser encontrado em reserva predominantemente Kaiowá no sul do Estado de Mato Grosso do Sul e inclusive na terra indígena de Dourados desde o início do séc. XX (*apud* TROQUEZ, 2006, p. 36). De acordo com Pereira (2011, p.03), o povo Guarani, antes da ocupação colonial, habitava a margem direita do rio Iguatemi, mais próximo da fronteira com o Paraguai; porém, a exploração do território com a erva mate, a partir da penúltima década do século XX, provocou os deslocamentos das famílias Guarani mais para a margem esquerda do rio Iguatemi adentrando o território de ocupação Kaiowá.

Assim, em 1917, quando ocorreu a criação da RID em pleno território Kaiowá, os Guarani já viviam na região e já interagiam frequentemente nos acampamentos de coleta da erva. Dessa forma, os Guarani acompanharam os deslocamentos de famílias Kaiowá para o interior das reservas. O mesmo aconteceu com as famílias Terena, já inseridas na forma de ocupação econômicas introduzidas pelas frentes de expansão da sociedade nacional (PEREIRA, 2011, p. 03).

Atualmente outras famílias Guarani da Região Sul do Cone Sul e do Paraguai migraram/migram para a reserva indígena de Dourados, segundo alguns depoimentos. Essa vinda se deu/dá por conta do “bom” atendimento aos povos indígenas através de políticas públicas sociais (educação, saúde, moradia, benefícios sociais), comparadas com outras regiões do Estado ou de outro País em que a situação dos Guarani é muito precária, pelo fator da exclusão social que os segrega, violando direitos fundamentais que deveriam garantir, minimamente, a sua sobrevivência e dignidade humana.

---

<sup>5</sup>Na língua Guarani, “apapokúva” vem de *ava puku*, que significa “pessoa alta”.

### ***1.3 - Os Terena***

O povo Terena pertence ao tronco linguístico Aruak. No Brasil há várias famílias Aruak situado na região norte e ao sul do Amazonas e no Alto do Rio Xingu. Os Aruak da região meridional, são os Terena. Segundo Pereira (2005), Eremites (2005) e Troquez (2006), os Terena viviam no Êxiva ou Chaco – Paraguai, até o século XIII, quando entraram no atual território do Estado de Mato Grosso do Sul. Atualmente, habitam a região de Miranda, Aquidauana, afluentes do Rio Paraguai, Nioaque, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, nas aldeias e nas áreas urbanas, inclusive na Terra Indígena de Dourados. Segundo Oliveira (1968), Moura (2001) e Troquez (2006), a Guerra do Paraguai teve um grande impacto na organização territorial do povo Terena, pois, além de participarem diretamente da guerra, no “combate e no fornecimento de alimentos, o seu território foi um dos palcos de conflito” (*Apud* TROQUEZ, 2006, p. 37). Ainda de acordo com a autora, após a guerra, com a perda de seus territórios levou muitos Terena a se empregar nas fazendas, onde sofreram exploração dos proprietários não indígenas em seus trabalhos. Os Terena também foram trabalhar na Comissão das Linhas Telegráficas, em 1900, liderados por Candido Mariano da Silva Rondon, e na Companhia Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, em 1904.

Com a criação do SPI em 1910, os Terena sofreram o impacto da restrição de seus territórios e do aldeamento compulsório nas reservas (OLIVEIRA, 1968; MOURA, 2001; AZANHA, 2006 e TROQUEZ, 2006). Segundo informação colhida por Troquez, no Jornal Diário do Povo (1996, p. 09), a partir de 1912 já havia índios Terena na região da atual cidade de Dourados. Outros dizem que sua vinda deu-se com a criação da Terra Indígena. Segundo depoimento do índio kaiowá Albino Nunes, citado por Troquez (2006, p. 40), “no início só havia três famílias terena que vieram com Rondon trabalhando e que eles também ajudaram a fundar a reserva, mas que depois vieram mais famílias terenas e o espaço foi ficando cada vez mais apertado. E assim, a vinda dos terena foi incentivado pelos parentes que já viviam aqui, outros foram trazidas por Rondon. Outros foram trazidas pelo SPI para ensinar os Kaiowá a cultivar a agricultura”, no contexto do modelo ocidental. Mas, tradicionalmente, os povos Guarani sempre foram agricultores. Nas décadas de 1910 a 1928, a política indigenista era de que os indígenas deveriam se tornar trabalhadores rurais. “Dessa forma, a intenção do SPI era reduzir os Kaiowá e inseri-los na economia regional como reserva de mão-de-obra (BRAND, 1993, p.77)” (*apud* TROQUEZ, 2006).

O contexto histórico de constituição da população da Terra Indígena de Dourados nos mostra que essa diversidade, pautada na etnicidade, vem desde a sua criação e que, posteriormente, com o contato interétnico entre índios e não-índios, essa diversidade cultural e miscigenação, a partir de casamentos interétnicos, foi se ampliando e também criando diferentes conceitos sobre suas identidades e comunidades. Além do contato interno com essa diversidade étnica e cultural, os indígenas estão continuamente em contato com os não-indígenas, que configuram outro povo, com outra cultura, pela proximidade da área urbana já mencionada anteriormente. Conseqüentemente, há um processo de inter-relação social, política, econômica e cultural contínua no contexto da interculturalidade, mais no sentido de mão única, pois, os indígenas convivem nessa outra sociedade, compreendendo/interpretando os códigos culturais seus e os da outra cultura. Porém, a outra cultura não internaliza, nem aceita os códigos culturais indígenas.

Sob essa perspectiva, podemos considerar que há **troca** entre os saberes interétnicos e saberes indígenas e não indígenas? Há diálogo intercultural e troca de diferentes conhecimentos e saberes? Kreutz (1998, p. 94) coloca que “não se começará pelo diálogo sem levar em conta as assimetrias reinantes, mas pela pergunta às condições do mesmo”. Portanto, há que se considerar o contexto complexo em que se encontram as populações indígenas, que envolve a miscigenação interétnica, ideológica, política e religiosa, a qual constitui a população da reserva indígena de Dourados, bem como a relação que se estabelece exteriormente com a sociedade envolvente. Foi nesse contexto de diversidade “cultural” que observei e realizei a pesquisa em torno da compreensão e elaboração das políticas de educação escolar indígena, nos dez anos da gestão pública pesquisada.

#### ***1.4 - A Terra Indígena de Dourados Atualmente***

A territorialidade é compreendida como espaço essencial para a (re)produção organizacional, cultural, social, econômica e linguística dos povos indígenas; no entanto, a política governamental de colonização do território deste Estado e da região da grande Dourados, com objetivo de liberar as terras para a monocultura e criação de gado, teve grande impacto na vida e na cultura dos povos indígenas que ali habitam. O tamanho da Terra Indígena, que corresponde a 3.539 hectares, para uma

população atual de 13.313 habitantes, é incompatível e torna inviável a possibilidade de uma vida digna aos povos indígenas. Essas características, somadas à política de exclusão e discriminação, não permitem mais a continuidade e a reprodução de práticas culturais, como antes, principalmente, no aspecto relacionado a sua autossustentabilidade e, mais gravemente, na questão da produção de alimentos. A desterritorialização do povo Guarani resultou num grande impacto social e organizacional, acarretando hoje grandes dificuldades e problemáticas enfrentadas pelo povo, mesmo com alguns apoios da política pública voltada para a Reserva.

A Terra Indígena de Dourados divide-se em duas áreas: Jaguapiru e Bororó. Jaguapiru fica ao lado leste e Bororó ao lado oeste. A rodovia 156 divide a área Jaguapiru em duas partes, sentido leste/oeste. Para Pereira (2011, p. 03), a rodovia MS 156, que atravessa a RID, tem sido uma atração aos indígenas que passaram a construir suas casas próximas a ela, pela facilidade de acesso às cidades e contribuiu para maior fluxo de pessoas. Atualmente, a rodovia encontra-se asfaltada e toda iluminada. Essa proximidade com as cidades tem contribuído para a “atuação de agências da sociedade nacional que de alguma forma direcionam seus interesses para a população indígena” (idem, p. 04). Por um lado, a atuação de várias instituições governamentais e não-governamentais têm contribuído com a população trazendo muitos “benefícios” pontuais, do ponto de vista indígena, para as problemáticas vividas no cotidiano. Por outro lado, os benefícios que não são bem discutidos com a(s) comunidade(s) têm trazido outros problemas.

Como a extensão territorial é insuficiente para o cultivo e não há uma política específica e adequada para o atendimento às necessidades das comunidades, muitos indígenas da(s) comunidade(s) buscam alternativas de trabalho de diferentes formas e em diferentes espaços para geração de emprego e renda e para garantir, minimamente, o sustento da própria família. Entre essas alternativas encontram-se ainda, em grande parte, os trabalhadores de usinas de cana-de-açúcar, em fazendas próximas, em serviços na área da construção civil, nos serviços domésticos, no funcionalismo público municipal, como os que trabalham em escolas e postos de saúde existentes na reserva e, mais recentemente, alguns jovens estão inseridos no serviço de comércio da cidade. Embora os indígenas tenham muitas dificuldades, há também alguns benefícios sociais, como algumas casas construídas pelo governo, encanamento de água em várias partes da aldeia, incentivo para produção de alimentos básicos e alguns cursos profissionalizantes, tais como: para aperfeiçoar o artesanato, para fazer

sabonetes, para fazer pães, cadastramento de produtores no PRONAF para comercialização de alguns produtos cultivados pela população indígena. Alguns com uma quantidade pequena de terra cultivam apenas alimentos de subsistência. Há alguns benefícios sociais que não atendem a todos os que necessitam.

Como resultado desse confinamento territorial e populacional, são muitas as dificuldades enfrentadas para garantir condições da autossustentação e autonomia dos povos indígenas. A falta de produção de alimentação, por exemplo, traz sérios problemas de desnutrição, principalmente em crianças, acarretando outros problemas de saúde relacionados à falta de alimentação adequada.

Como uma forma de amenizar essa problemática, o governo federal, através do programa “Segurança Alimentar”, distribui cestas básicas para as famílias de maior vulnerabilidade social. Por outro lado, soma-se a isso o consumo de bebidas alcóolicas e drogas por alguns reponsáveis pelas crianças (muitas vezes os próprios pais), atingindo, até o momento, mais as famílias guarani e kaiowá que, historicamente, sempre foram as mais excluídas das políticas sociais destinadas às aldeias.

Essa exclusão acontece, inclusive, no processo educacional, quando este não respeita e não valoriza seus direitos quanto ao uso da língua indígena e seus processos próprios de aprendizagem, que, somado à outras questões de metodologia e práticas pedagógicas, dificultam a compreensão do que está sendo dito pelo professores, principalmente na primeira fase dos anos iniciais, pois quando a criança chega à escola, falando apenas a língua indígena, encontra professores que só falam a língua portuguesa. Nesse sentido, a criança indígena, falante da língua de sua etnia guarani ou kaiowá, levará mais tempo para aprender a ler e escrever pois, primeiro, ela tem que entender a língua do outro (portuguesa), depois organizá-la em seu pensamento, para, então, aprender a ler e escrever e, aí sim, conseguir produzir na segunda língua, no caso, a portuguesa. É uma metodologia muito dolorosa para a criança indígena e que me faz levantar a questão: *Será que a escola indígena está organizada para atender, efetivamente, as necessidades educacionais da criança indígena?*

É importante compreender que a criança pensa, entende, se expressa e produz na língua que fala e domina. A língua é, portanto, um dos processos próprios de aprendizagem.

Por outro lado, a superpopulação, num espaço extremamente limitado e a proximidade da cidade, somado a pouca e ineficiente atenção do poder público em garantir os serviços essenciais necessárias e adequadas aos indígenas, contribuem para a

existência de vários problemas visíveis, como: falta de saneamento básico, acúmulo de lixo, inexistência de rede de esgoto, falta de água potável em vários pontos da Reserva, mesmo onde há encanamento, além do uso indiscriminado de bebidas alcóolicas e de vários tipos de drogas consideradas ilícitas, resultam também num alto índice de violência física e moral, principalmente entre os jovens. A violência física presente na Terra Indígena de Dourados é provocada pela violência social, construída historicamente a partir da violência cultural e simbólica que, a meu ver é pior, pois vai se alastrando invisivelmente.

As políticas públicas de atendimento aos povos indígenas devem ser adequadas às suas diferenças e isso requer o compromisso social dos gestores públicos, devem ser vistas como um “direito humano e adquirido” e não como favor ou troca por voto, como tem acontecido nas políticas eleitorais. Nesse contexto, ora há momentos de avanços, ora há momentos de retrocessos. Ou seja, a política pública pode favorecer ou desfavorecer, promovendo ou não ações que visem a busca da autonomia e sustentabilidade destes povos. Enquanto esse jogo continua, de acordo com interesses particulares/individuais e não coletivos, várias problemáticas avançam muito rapidamente, decorrentes da marginalização e exclusão cultural, econômica, social e política impostas pela sociedade dominante.

Nesse contexto, a escola deve rever o seu papel social na intermediação e mediação de conhecimentos que possibilitem uma educação conscientizadora dos sujeitos quanto aos seus direitos e deveres e como atores conscientes do seu papel social e cidadania indígena. Mesmo diante de muitas dificuldades enfrentadas no processo de escolarização, nas instituições educacionais localizadas nas Aldeias ou fora dela (que ainda não se adequou para atender as diferenças), muitos têm visto a escola como uma porta de entrada e de saída, que vai possibilitar a leitura de mundo (dele e do outro), na luta pela sobrevivência e em busca de um espaço e lugar na sociedade, bem como uma forma de participar ativamente das decisões que lhes dizem respeito.

Neste aspecto é importante destacar o acesso dos povos indígenas ao Ensino Superior em todo território brasileiro, no Estado e no âmbito municipal, associado à luta coletiva do movimento indígena do país que, de modo geral, resultou em políticas públicas específicas que possibilitaram essa condição.

Por isso é fundamental trazer o papel das organizações indígenas, “que adquiriram significativa visibilidade no cenário nacional e mundial, [...] e ocupando um crescente número de espaços nas administrações públicas, locais, regionais e nacionais”

(BRAND, 2011, p. 203), as quais contribuíram para otimizar as discussões quanto à “retomada dos territórios atrelado à melhoria do atendimento educacional nas aldeias, da qualidade da educação escolar indígena e de maior acesso à formação acadêmica e à tecnologia” (idem, p. 204). Segundo este autor, crescem as demandas dos povos indígenas pelo acesso às Universidades que, antes, se restringiam à formação de professores, por exigência da lei dos programas de formação. Cada vez mais percebe-se a emergência de outro tipo de demanda, como o acesso às diferentes áreas de conhecimento, agora como uma necessidade das comunidades e não mais apenas como uma demanda pessoal. Essa demanda

é decorrente da percepção crescente das comunidades indígenas de que cada vez mais necessita do ensino básico de qualidade nas aldeias, conduzido por professores índios, do acesso às Universidades, percebido como espaços estratégicos relevantes para melhorar as condições de negociação, diálogo e enfrentamento aos problemas do entorno (BRAND, 2011. p. 205).

A política de acesso é importante para os povos indígenas, enquanto política de inclusão social, tendo em vista, “o reconhecimento e garantia dos direitos coletivos à identidade étnica ou à diferença cultural dos povos marcados historicamente por uma dupla exclusão: a social e a cultural” (BRAND, 2011. p. 205).

Por outro lado, as universidades públicas, e até mesmo as particulares, estão se estruturando para garantir esse acesso, principalmente através da reserva de cotas. Em MS, oferecem cotas a Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD; a Universidade Estadual de Mato grosso do Sul - UEMS; e a Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Nesse Estado, há um programa denominado “Rede de Saberes”, constituído pela união/parceria das Instituições de Ensino Superior, cujo objetivo é apoiar os acadêmicos indígenas financeiramente, em parceria com a Fundação Ford.

Mesmo assim, muitos acabam desistindo da faculdade, pois só o apoio financeiro não é suficiente para mantê-los, desconsiderando a realidade sócio-cultural mais específica, a distância, a questão linguística, o currículo homogêneo, a necessidade de ausentar-se da aldeia e da família, entre outros fatores. É necessário que as Universidades se ajustem às necessidades específicas dos acadêmicos indígenas, garantindo não apenas a política de acesso, mas também ações complementares que garantam a permanência dos indígenas nas Universidades. É preciso que as políticas educacionais das universidades também seja pensada e organizada para atender as diferenças sociais, culturais e econômicas, visto como compromisso social com a



diversidade e não apenas como uma política de inclusão. Incluir não no sentido de colocar alguém num tempo e lugar, mas incluir o diferente implica considerar outras questões como as dificuldades e possibilidades, a partir da realidade sócio-cultural e linguística, como no caso dos povos indígenas.

Entretanto, algumas ações já contemplam essas necessidades. No município de Dourados, a ampliação de atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio tem contribuído para o aumento de ingresso dos indígenas nas universidades, aliado às políticas públicas de ações afirmativas que garantem não só o acesso, mas o apoio para a permanência dos mesmos no ensino superior através de recurso financeiro gerenciado pela Fundação Nacional do índio – FUNAI, como o pagamento de mensalidades ou transporte (passes de ônibus) aos estudantes indígenas. É importante lembrar que a implantação do Ensino Médio nas Terras Indígenas se deu a partir da reivindicação do Movimento de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul junto à Secretaria Estadual de Educação - SED, sendo discutido, inclusive, o modelo da arquitetura do prédio. Posteriormente, o Estado incluiu o Projeto de Construção de escolas do Ensino Médio no Pacto de Ações Articuladas – PAR/MS, enviado ao MEC, para que, em parceria com o Estado, viabilizasse as construções.

Por sua vez, as instituições de Ensino Superior de Dourados devem/deveriam levar em conta as diferenças étnicas, culturais e econômicas que existem na TI Dourados, pois conta com três etnias. Os Guarani-Kaiowá e os Guarani-Ñandeva apresentam as seguintes situações: em sua maioria, são falantes da sua língua étnica. Porém, alguns são bilíngues (falam a língua da etnia e a língua portuguesa); outros são monolíngues (falam só o Português ou só a língua étnica); há outros ainda cuja língua materna é o Português e apenas entende a língua do seu grupo étnico. Entre os Terena, em sua grande maioria, a língua materna já é o Português. Há pouquíssimas famílias que dominam a língua terena. Essa situação também é resultado da violência monolíngüística imposto pela política nacional de anulação das diferenças.

A violência linguística e cultural é decorrente do preconceito construído em relação aos povos indígenas desde a chegada dos europeus neste território, pois a concepção política da homogeneização, através da assimilação cultural, contribuiu para a mudança da autonomia e da identidade dos povos indígenas, tendo em vista que os colonizadores subjugaram “povos e suas culturas, costumes, línguas e tradições” (HALL, 2003, p.60) na tentativa de impor uma hegemonia cultural e outros valores. Sendo assim, o discurso produzido pelo colonizador em torno das culturas indígenas foi

dos mais perversos, considerando-as como inferiores, por não serem iguais à cultura ocidental. É neste contexto que a(s) “identidade(s)” – enquanto diferenças - das pessoas pertencentes a um mesmo grupo, como no caso dos indígenas, foram sendo construídas historicamente, seja em menor ou maior grau, porém, muito influenciados, direta ou indiretamente, por regras ou modelos de vida construídos sob a perspectiva de um determinado modelo e poder. Ainda assim, o silenciamento social das culturas, provocado pelo processo de colonização e homogeneização cultural, para os povos indígenas pode ter sido uma estratégia de manutenção e resistência cultural, como afirma Batalla:

En situaciones en contacto interétnico, particularmente cuando las relaciones son asimétricas, de dominación/sujección, la cultura etnográfica (esto es, el inventario total de los elementos culturales presentes en la vida del grupo) incluirá tanto elementos propios como ajenos” (BATALLA, 1986 p. 07)

O fato é que, depois de mais de quinhentos anos, ainda existem 207 línguas indígenas faladas no Brasil (IBGE 2010). A grande maioria dos grupos étnicos, mesmo ao se apropriarem de aspectos das culturas alheias (aparatos e produções externas, como os meios de comunicação, produtos eletrônicos, eletrodomésticos, veículos, instituições como a escola, etc), mantém vivas suas expressões artísticas, crenças, cosmologia, língua, educação familiar, comportamentos, entre outras, ainda que ressignificadas.

Neste contexto, a Terra Indígena de Dourados é constituída por diferenças dentro das diferenças étnicas, culturais, sociais, organizacionais com diferentes famílias extensas, portanto, várias comunidades, num mesmo espaço, com diferentes concepções, crenças, interesses, perspectivas e que, muitas vezes, resultam em conflitos internos, como dissensos, disputas, tornando-se “frágil e vulnerável, precisando sempre de vigilância, reforço e defesa, pois ela está continuamente bombardeada por inimigos de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna” (BAUMAN, 2003. p. 19). A discórdia sempre foi muito intensa e complexa no interior das comunidades locais, ou por conta da etnia se considerar superior e a outra ser considerada inferior, ou pela disputa de lugar, espaços e tomadas de decisões. Há que ser considerado, ainda, o conceito ideológico de “preconceito”, produzido e reproduzido no interior e no entorno da terra indígena e internalizada pelos próprios indígenas sobre si mesmos, em contraposição ao reconhecimento à diferença cultural; porém, em alguns momentos, constroem consensos em torno da luta pelos direitos coletivos.

A contextualização histórica é fundamental para compreender a complexidade da diversidade étnica e cultural que compõe uma comunidade como a da Terra Indígena de Dourados. Mais complexo ainda é pensar e construir uma proposta de educação escolar indígena, que contemple essa diversidade, considerando as particularidades culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas, presentes no contexto histórico de escolarização que sempre foi pautado na concepção colonialista e homogeneizadora e de tutela, ainda que, pelo menos, no nível do discurso. Deve-se considerar, também, o espaço e a temporalidade das discussões realizadas sobre educação escolar indígena diferenciada, que se iniciaram, em MS, praticamente na metade da década de 1980, apesar de o movimento indígena no Brasil ter iniciado a luta pelos seus direitos desde a década de 1970.

Descrever o processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil, desde a época colonial até nossos dias, é fundamental para compreender os avanços e desafios na construção de uma política pública específica junto aos povos indígenas da Terra Indígena de Dourados, conforme o capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**

### ***II.1 - A educação escolar como instrumento de integração dos povos indígenas à sociedade colonial/nacional através do processo da colonização, dominação e assimilação.***

Diante do processo da colonização, procurei, resumidamente, historicizar o desenvolvimento da história da educação escolar indígena - desde a finalidade do estado brasileiro, que objetivou aculturar e integrar os índios à sociedade nacional por meio da escolarização – que, agora, confronta-se com as idéias de autodeterminação dos povos indígenas. A escolarização entre os povos indígenas, atualmente, é diferente da época colonial praticada pelos missionários jeúitas e o Estado. Hoje, a educação escolar é um instrumento importante de luta para os indígenas. Ferreira (2001) divide esta história de escolarização em quatro fases: a primeira fase está relacionado com o Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo dos missionários católicos jesuíticos.

A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, em 1910, que se estende à criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em articulação com o Summer Institute of Linguistic (SIL) e outras missões religiosas. A terceira fase é marcada pelo surgimento das Organizações Indigenistas Não Governamentais e das organizações indígenas em fins da década de 1960 e início da década de 1970, período marcado pela ditadura militar. A quarta fase é marcada pela iniciativa dos próprios movimentos indígenas, a partir da década de 1980, que decide

definir e autogerir os processos de educação formal em seus territórios. Para a autora, o início de cada fase não significa o término da outra e, sim, indica novas orientações e tendências no campo da educação escolar entre os indígenas.

No Brasil, as culturas indígenas estão passando por grandes transformações em seus modos de organização social, econômico, político e cultural, a partir de um permanente e contínuo contato com outras culturas, seja ela a partir da globalização, como exigência do modelo capitalista, pelo avanço das tecnologias e rapidez dos meios de comunicação. A educação escolar tem um papel fundamental como espaço de fronteira. Segundo Tassinari (2001, p. 63), a noção de fronteira pode ser entendida enquanto ambiente de liberdades, que modifica e transforma o próprio colonizador: “Nesse espaço de alteridade, somam-se também idéias de liberdade, de transformação, de renovação”.

A escola indígena é também um espaço de fronteira para refletir, enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas para o reconhecimento ou rejeição do outro.

A história de escolarização dos povos indígenas foi marcada pela concepção colonial de negar a diversidade, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade inicialmente colonial, depois nacional. Os agentes da colonização “concentraram esforços para destruir instituições nativas como o xamanismo e o sistema de parentesco, instaurando relações de submissão e dominação e perpetuando, de forma crescente, desigualdades sociais.” (FERREIRA, 2001, p. 72-73). Nesse sentido, a instituição escola sempre serviu de instrumento de reprodução do modo de pensar, de ser e de saber da cultura dominante, e inferiorizando, anulando/silenciando saberes indígenas transmitidos de geração em geração através da oralidade.

Esse processo de dominação exercido através da escola, tinha como objetivo tirar os filhos dos homens da selvageria para levá-los a humanidade civilizada. Para autora, o ocidente não tinha apenas explorado os povos colonizados, mas tinha imposto seus modos de pensar, suas categorias, suas referências e seus sistemas de valores. (CHARTIER, 2005 p. 18, *apud* MENDES DE OLIVEIRA, 2009. p. 39)

Assim, as culturas indígenas foram sendo, em muitos casos, substituídas por cosmovisões, saberes e valores ocidentais, e o poder dos mais velhos e das lideranças tradicionais foram sendo questionados e, assim, esvaziados, pois, quanto mais distantes

de seu território tradicional e de sua cultura, estariam mais próximos de se tornarem “civilizados”.

Segundo Melià (1979, p. 43), os Jesuítas mantiveram esse papel de “desempenhar as funções de agentes de assimilação dos índios à civilização cristã”. Eles conduziram a “política de destribalização, entre os indígenas que optaram pela submissão aos portugueses”, deslegitimando as tradições tribais, destruindo a influência dos pajés e dos mais velhos e a forma tradicional de organização tribal. Dessa forma, esses agentes de colonização operaram até sua expulsão do país em 1757.

A segunda fase foi marcada por uma visão integracionista e foi feita “com profunda devoção pelos novos missionários do século XX – jesuítas, salesianos, capuchinhos” (idem, p. 44), até hoje, principalmente através de uma vertente acadêmica das missões protestantes e evangélicas, como o Summer Institute of Linguistic - SIL (Instituto Linguístico de Verão).

Segundo Ferreira (2001), depois de quatro século de extermínio das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, onde aparece a figura do Estado. No campo da educação alegou-se a preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Nesse momento histórico, o ensino religioso teve menor peso nas escolas missionárias, porém, com maior ênfase na formação e trabalho agrícola, tendo em vista integrar os índios à sociedade nacional e atender a necessidade de abastecimento do mercado. Observa-se que, assim como a política de assimilação e integração dos povos indígenas sempre foi contínua, também a submissão nunca foi total. Conforme Tassinari (2001), o crescente desinteresse dos índios pela escolarização levou o SPI, em 1953, a elaborar e coordenar um programa de reestruturação das escolas, tendo em vista adaptá-las ou adequá-las às condições e necessidades de cada grupo indígena considerado mais ou menos aculturados.

Com a criação do SPI, fortaleceu-se a política de aldeamento em detrimento da colonização/ocupação do, então, Estado de Mato Grosso, configurando a ideia de confinamento<sup>6</sup> dos povos indígenas, com a destruição das aldeias tradicionais e criação das reservas indígenas para onde eram levados e concentrados os povos que, antes, viviam em grandes famílias, num livre espaço territorial. O constante atropelo das

---

<sup>6</sup> De acordo com a conceituação de Brand - (1997) confinamento é no sentido caracterizar a demarcação/limitação do espaço territorial mínimo para os povos Kaiowá e Guarani, no contexto da ocupação do estado de Mato Grosso do Sul.

aldeias guarani e kaiowá mostra a ineficácia do SPI na defesa das Terras Indígenas. As escolas foram criadas, dentro das reservas, no modelo tradicional, com a obrigatoriedade do ensino na língua portuguesa. Nesse período, a política educacional para os povos indígenas consistia na continuidade da desconstrução cultural, econômica e política dos mesmos, e as escolas das missões religiosas, que eram responsáveis pela educação escolar, serviam como “aparelho ideológico do Estado” (OLIVEIRA, 2009, p. 41), desenvolvendo conteúdos estabelecidos pela ideologia dominante.

Brand (1997) esclarece que o processo de colonização do atual estado de Mato Grosso do Sul, que atingiu profundamente as culturas indígenas, foi uma ação governamental no sentido de liberar as terras para a colonização, com o discurso desenvolvimentista e com objetivo de ampliar a extensão territorial e torná-lo populoso, por um Estado-Nação e para a unificação da identidade nacional.

A extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em 1967, trouxe algumas modificações significativas na educação escolar para os índios, como o ensino bilíngue, com intuito de “respeitar os valores tribais” (FUNAI, 1972 b, p. 12, *apud* TASSINARI, 2001, p. 75). Investiu-se também na capacitação dos próprios índios para que estes fossem os professores, assumindo as funções educativas nas suas comunidades, “expressando o propósito de a educação interferir o mínimo possível nos valores culturais de cada povo” (TASSINARI, 2001, p. 75).

A política da FUNAI estava fundamentada no Programa de Desenvolvimento Comunitário (DCs), instituído no período pós-guerra nos países capitalistas, para criar melhores condições de vida nos países do terceiro mundo. Essa política estava respaldada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Os DCs atendiam as preocupações da FUNAI que desejava instituir uma política que fosse aceita internacionalmente. O artigo 23 da Convenção 107, de 1957, estabelece a alfabetização nas línguas indígenas e, em caso de impossibilidade, na língua comumente empregada pelo grupo. Já o Estatuto do Índio, no artigo 49, enfatiza o ensino bilíngue, sendo que “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardando o uso da primeira”. (FERREIRA, 2001, p.76).

Assim sendo, o ensino bilíngue continuou como estratégia para assegurar os interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso ao Sistema Nacional, da mesma forma como fez a educação missionária. “Foi nesse momento que a FUNAI resolveu o problema recorrendo ao Summer Institute of Linguistic (SIL), no Brasil, em 1959” ( FERREIRA, 2001. p.76).

Segundo a autora, o trabalho foi inviabilizado pelos próprios professores índios, uma vez que os índios dominavam a oralidade da língua e não tinham o domínio das gramáticas das línguas, como tinham os linguistas ou pesquisadores. Assim, a FUNAI adotou integralmente o modelo do SIL, pois o Estado tinha como objetivo instaurar a política indigenista internacionalmente aceita, e o ensino bilíngue daria o caráter, ou melhor, a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, tendo em vista que os valores da sociedade ocidental seriam repassados através da sua tradução nas línguas indígenas, de modo a ser mais bem assimilados pelos indígenas. Observa-se que, nesse período, não existiu nenhuma política de formação específica para os professores indígenas que trabalhavam com o próprio povo.

Enfim, a atuação do SIL estava em consonância com os objetivos do Estado. Devido à polêmica em torno da presença do SIL, uma instituição norte-americana, o termo de parceria foi rompido em 1977, porém, foi reativado com a FUNAI em fins de 1983, com discurso inovador, para “manter atividades assistenciais de linguística, educação, saúde comunitária junto aos grupos indígenas” (PEREIRA, 2001. p. 77).

No entanto, a reativação do convênio foi muito criticada em pareceres do departamento de linguística das Universidades, como UNICAMP, UFBA e o departamento de Antropologia do Museu Nacional (RJ). Essas instituições condenaram a indefinição dos termos de convênio, criticando as finalidades evangelizadoras que permitiram ao SIL “assumir” “a direção da educação escolar indígena, o que implica uma interferência nos padrões culturais dos diversos grupos indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 78), somado aos trabalhos de vários autores brasileiros, nas décadas de 1980 a 1990, que consideraram inadequados os programas educacionais oferecidos às populações indígenas pela FUNAI, SIL e outras missões religiosas do país. Assim, as escolas continuavam desconectadas da realidade cultural indígena e os fracassos nos processos educacionais nessas áreas, como já denunciava Meliá, em 1979, os quais acabavam “não contribuindo para o oferecimento de respostas para os problemas que os indígenas enfrentam” (MELIÀ, 1979, p. 5). Portanto, a educação escolar deveria ser responsabilidade da política indigenista oficial.

Essa crítica veio a se confirmar, novamente, com a realização do I Encontro Nacional de Educação Indígena (1997), em que estiveram presentes vários indígenas do país, os quais denunciaram que os frequentadores das escolas mantidas pela FUNAI



eram discriminados no processo educativo, sendo assim responsabilizados pelo fracasso escolar. Também denunciaram que a educação oficial oferecida aos índios pelo Estado ou pelos missionários “contribuía para fortalecer a desigualdade entre os segmentos indígenas e a sociedade nacional” ( FERREIRA, 2001. p. 81).

A primeira e a segunda fase da escolarização dos povos indígenas caracterizou-se pela imposição de valores culturais ocidentais como verdadeiros e únicos em relação ao ser e ao saber. As escolas existentes nas comunidades serviram de instrumento fundamental para exercer a dominação cultural. Segundo Kreutz,

a constituição dos Estados Nacionais havia encoberto, sob um manto da suposta unidade cultural de seus integrantes, a diversidade real de referências a partir das quais interagem. Porém à medida que as sociedades se tornam mais complexas adquirem maior consciência de sua diversidade interna, o problema da articulação das distintas propostas geradas por atores sociais diferente. (KREUTZ, 1998, p. 93)

Para este autor, a escola encontra-se em conflito, frente à inadequação de modelos uniformizadores que herdou do passado, em relação a uma sociedade que começa a ver-se como múltipla e diversificada. Essa consciência de que a sociedade está cruzada por oposições de classe, étnicas e de gênero, com interesses muitas vezes contrapostos, leva à necessidade de desenvolver trabalhos que mostrem como a escola atua frente ao desafio da diversidade cultural. As mudanças conceituais de culturas, etnias, identidades, línguas na sociedade, têm ocorrido, justamente, a partir do contexto educacional e dos movimentos sociais, e as discussões têm tomado forma e maior amplitude a partir do campo da educação. Por isso, vê-se na escola um espaço importante de desmistificação dos antigos e contraditórios conceitos e de construção de outros conceitos. Isso é importante porque, historicamente, a escola desconhece as diferenças ou, quando a percebe, tenta superá-las ou silenciá-las. Sob essa perspectiva, Tassinari (2001, p. 50) diz que “não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena”.

A escola, então, deve ser tida/vista como uma porta aberta para entrada de outras tradições, culturas, saberes e que possam ser compreendidas, processadas, redimensionadas ou utilizadas de diversas formas, de acordo com os interesses ou necessidades dos povos. No entanto, essa escola deve/deveria desenvolver uma educação que partisse do contexto histórico das etnias e, como pressuposto, rever o

conceito da racionalidade que "acoberta unilateralidades em proclamadas universalidades, levando a incorporações igualitárias". (KREUTZ 1998, p. 94).

A educação escolar que parte desta perspectiva (etnias e culturas) necessita ter como ponto de partida a contextualidade do diálogo étnico-cultural interno e externo, pois "as etnias e culturas, mesmo onde aparecem excluídas ou marginalizadas, nunca são realidades mudas, simples objeto de interpretação. Elas também são fontes de sentido e de construção do real" (idem, p. 94).

A racionalidade ocidental predominante, ao efetuar encontros com outros povos, provocou/promoveu o silenciamento da diferença a partir do seu modelo de cultura, levando à interiorização de seu respectivo código cultural e linguístico; nesse sentido, institucionalizou-se uma em detrimento de outra. Em relação às etnias, criou-se uma representação que melhor correspondesse à identificação do projeto nacional que é a escola. Foi nesse momento que a escola foi chamada para assumir esse papel fundamental no sentido de ajudar "na configuração da identidade nacional, e, simultaneamente, um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos". (KREUTZ, 1998, p 96).

Batalla, quando trata da questão da cultura imposta, considera que a escola é uma instituição alheia, no sentido de que

todas las decisiones que regulan o sistema escolar se toman em instancias ajenas a la comunidad (el calendario, los programas, la capacitación de los maestros, la obligatoriedad de la enseñanza, etc) y los elementos culturales que se ponen en juego son también ajenos – al menos em gran medida: libros, contenidos de la enseñanza, idioma, maestro, etc. (BATALLA, 1988, p. 08).

Reportando à minha realidade, do lugar de onde falo, nas décadas da predominância do militarismo, as lideranças instituídas proibiram manifestações culturais na reserva indígena, com argumento de que os líderes tradicionais estavam praticando "feitiçarias", uma repetição dos discursos produzidos pelo colonialismo e internalizadas também pelos indígenas. Eu, como tantos outros jovens, acreditava - me fizeram acreditar - que não existissem mais cantos, danças, brincadeiras, arte/artesanato indígena, próprios do povo guarani e kaiowá, a não ser o uso da língua. Dessa forma, os próprios indígenas das aldeias tinham receio/medo/rejeição e internalisaram o preconceito contra a própria cultura, colocando em descrédito tudo aquilo que fazia parte da nossa história, do nosso jeito, enquanto saberes.

Hoje, principalmente os mais jovens e também os mestiços, em sua grande maioria, não conhecem mais o jeito de ser guarani e kaiowá, não querem usar a língua indígena, não querem mais ouvir as histórias que os pais e avós contam, não querem mais nem ouvir os conselhos de seus pais, porque acham que tudo isso é bobagem, algo que não tem mais importância, que a cultura tradicional não é importante, que a língua não tem validade. Porém, quase todos assumem uma identidade de pertencimento a um determinado grupo étnico. Nesse caso, pelo menos a memória individual e/ou coletiva permite a manutenção da identidade, como um dos elementos culturais. Portanto, esse processo mostra que o índio é um sujeito histórico e, como ser histórico, está permanentemente em construção de sua identidade.

Batalla (1988, p. 11), por sua vez, considera a memória coletiva como “un elemento cultural próprio y funciona como recurso emotivo o de conocimiento ya que no material”. Portanto, toda cultura é constituída de valores materiais e imateriais. Sendo assim, este autor desenvolve algumas ideias que apontam, precisamente, para o sentido de articular as dimensões fundamentais do fenômeno étnico, a partir da introdução de um conceito de controle cultural, em torno do qual, segundo ele, parece possível a construção de um modelo mais global, em que o grupo, a cultura e a identidade se relacionam internamente (dentro da própria unidade étnica) e, ao mesmo tempo, pode entender sua relação com outros grupos, suas identidades e suas culturas. Essa relação significativa entre grupo (sociedade) e cultura permite entender a especificidade do grupo étnico e a natureza da identidade, sem excluir a perspectiva complementar,

en la que se ven los diversos niveles del fenómeno étnico (los grupos, las identidades, las culturas) como entidades diferenciadas y contrastantes inmersas en un sistema particular de relaciones (relaciones sociales en el caso de grupos; relaciones interpersonales e intersubjetivas en el caso de individuos con identidades étnicas diferentes; relaciones interculturales para el estudio de sistemas policulturales). (BATALLA, 1986, p. 03).

Compreender o fenômeno étnico dos povos indígenas que constituem a TI de Dourados requer definir o grupo étnico a partir de uma visão que o referido autor denomina de controle cultural – que é a relação significativa entre o grupo e uma parte de sua cultura que ele chama de cultura própria. Nesse caso, cabe ressaltar algumas questões como: *Os grupos étnicos da Terra Indígena de Dourados ainda mantêm ou preservam os elementos culturais? Quais elementos são estes? São elementos visíveis ou não? Em que momento são colocados em visibilidade?* O autor entende por controle

cultural o sistema segundo o qual se exerce a capacidade social de decisão sobre os elementos culturais – todos os componentes de uma cultura.

Batalla estabelece em cinco classes esses elementos culturais:

- 1) *Materiales*. Son todos los objetos, en su estado natural o transformados por el trabajo humano, que un grupo esté en condiciones de aprovechar en un momento dado de su devenir histórico: tierra, materias primas, fuentes de energía, herramientas, y utensilios, productos naturales y manufacturados, etc.
- 2) *De Organización*. Son las formas de relación social sistematizadas, a través de las cuales se hace posible la participación de los miembros del grupo cuya intervención es necesaria para cumplir la acción.
- 3) *De conocimiento*. Son las experiencias asimiladas y sistematizadas que se elaboran, se acumulan y transmiten de generación a generación y en el marco de las cuales se generan o incorporan nuevos conocimientos.
- 4) *Simbólicos*. Son los diferentes códigos que permiten la comunicación necesaria entre los participantes en los diversos momentos de una acción. El código fundamental es el lenguaje, pero hay otros sistemas simbólicos significativos.
- 5) *Emotivos*. Que también pueden llamarse subjetivos. Son las representaciones colectivas, las creencias y los valores integrados que motivan a la participación y/o la aceptación de las acciones: la subjetividad como un elemento cultural indispensable. (BATALLA, 1988, p.5-6)

Concordando com o autor, entre os Guarani e Kaiowá, os elementos culturais sempre se mantiveram, mesmo silenciados por conta da dominação cultural do colonizador, pela própria sobreposição étnica em detrimento de outra, pelas diferentes concepções ideológicas e, também, porque as manifestações culturais dos grupos étnicos foram, por muito tempo, negadas. Mas aos poucos foram “ressurgindo” do silenciamento social, a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização política do país, como o território, a língua, o artesanato (os artefatos manufaturados, hoje foram ressignificados em forma de “artesanato” para comércio, com excessão dos objetos ritualísticos), os rituais (danças, pintura e canto), a forma de organização da parentela, as crenças, as relações familiares, a educação das crianças, principalmente entre os mais idosos e o grupo considerado mais tradicional.

Entretanto, mesmo com a Constituição de 1988, que reconhece a diferença, a construção histórica dos estereótipos sobre nossa própria cultura estava/está tão impregnada no nosso imaginário, que a ideia se reproduz até hoje, inclusive, em alguns casos, pelo próprio indígena professor .

Segundo Kreutz, no século XIX,

como resposta ao crescente desafio e impacto da diferenciação étnica, passou-se a legitimar a superioridade da cultura européia a partir de

uma pretensa fundamentação científica de caráter biológico, estabelecendo-se arbitrária relação entre características biológicas e aptidões culturais” (KREUTZ, 1998, p. 97).

Ou seja, a classe dominante quis provar a superioridade européia ou da raça branca através das características biológicas, utilizando a ciência. Essa concepção colonialista, na qual o racismo perpassa as relações sociais entre grupos étnicos, provoca o isolamento territorial, social, econômico e, simbolicamente, de todos os grupos humanos que, pelo fato de serem física e culturalmente diferentes, são reduzidos à categoria de minorias étnicas ou raciais e desenvolvem as políticas de incorporação da outra cultura que, para os povos indígenas, também pode ser apropriada.

Segundo Batalla (1988, p. 08), esses elementos culturais são definidos como cultura apropriada. “Este ambito se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias”. Nesse sentido, no caso da TI de Dourados, os grupos étnicos mostram mais as características culturais alheias (cultura ocidental) do que as próprias. Frequentemente, em locais de eventos coletivos, os Guarani e Kaiowá utilizam a língua portuguesa, porém, no mesmo local, em grupos menores, falam só a sua língua étnica. É comum o uso de produtos tecnológicos como celulares, com internet, inclusive para se comunicar na língua indígena. Eis aí um uso escrito real da língua indígena, que favorece e valoriza seu uso, ao contrário do que se faz na escola. No caso da escola, esta é um elemento cultural alheio, apropriado pelos indígenas, mas cujas decisões ainda não são próprias e de acordo com sua realidade específica.

Considerando o campo político no qual as comunidades se encontram, enquanto grupos étnicos, o contexto das relações interétnicas é muito mais complexo e, segundo Barth (1976, p. 36), este processo leva “a uma redução das suas diferenças culturais”. Todas essas variadas situações de relações sociais interétnicas teve/têm um “reflexo muito forte sobre o processo escolar eximindo a escola da tarefa de trabalhar com a diferenciação cultural” (KREUTZ, 1998, p. 98).

### ***II.1.1 - Análise Epistemológica da Educação Escolar Indígena até 1988***

Historicamente, a educação escolar junto aos povos indígenas é tão antiga quanto a história do contato com os europeus. Desde então, o contato foi inevitável e a

educação escolar teve/tem um papel fundamental nessas relações entre índios e não índios.

No início, há mais de cinco séculos, quando os europeus encontraram as pessoas aqui, equivocadamente chamaram-nas de “índios”, por acreditarem que haviam chegado na Índia e não em outro território. Chamaram os povos que aqui estavam de “índios”, generalizadamente, por desconhecer totalmente as diversidades de povos, de culturas, de línguas existentes, e esta nomenclatura permanece até hoje. Os europeus entendiam que os índios não tinham almas, não eram seres humanos. Segundo Vietta (2002), o processo colonizador fez do outro “um corpo sem corpo”. Para esta autora, o primeiro momento da história brasileira era incluir os indígenas na “categoria de seres humanos”.

Sendo assim, desvalorizava-se totalmente as suas diferenças culturais, suas formas de organização, seus saberes, suas ciências, suas línguas, seus modos de ser, tendo como parâmetro o modelo da cultura hegemônica e, por isso, tinham que civilizá-los para torná-los um “igual” ao outro ocidental (como europeus) para serem considerados humanos. E todas as ações, principalmente a educação, estiveram atreladas a esse objetivo histórico de catequizar, amansar, docilizar e civilizar índios, no processo de assimilação e integração à sociedade nacional. Supõe-se que, ao pretender “amansar”, é porque os índios eram vistos, ou melhor, considerados pelos europeus como “selvagens”, “bravos” ou “não civilizados”. Daí o processo de assimilação e de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, objetivando “civilizar”.

Neste contexto foram criados os estereótipos em relação à(s) cultura(s) e identidade(s) indígenas, os quais continuam sendo reproduzidos através dos vários discursos, enquanto expressões com significados atrelados ao processo de subalternização e exclusão, pautado nas diferenças culturais. É a partir dessa concepção colonialista de relação desigual, de subalternização, de discriminação e de imposição de um modelo de cultura, que se constróem os conceitos de identidade, comunidade, sujeito, escola, diferença, autonomia e alteridade indígena, bem como a colonialidade do ser, do saber, da ciência, dentro do contexto da homogeneização cultural. Para Bhabha (2003, p.111), “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados, com base na origem racial, de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução.”

Tendo em vista que a cultura não é algo estático, isolado e “puro”, destaco o pensamento de Hall, quando diz que

há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual por parte da cultura dominante no sentido de organizar e desorganizar constantemente a cultura para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes pois a cultura não está dissociada da “monopolização das indústrias culturais por trás de uma profunda revolução tecnológica. (HALL, 2003, p. 255)

Ainda na perspectiva do autor, “com frequência, a luta cultural surge mais intensamente naquele ponto onde tradições distintas e antagônicas se encontram ou se cruzam” (idem, p. 255). Sendo assim, quanto maior a problemática causada pela exclusão dos povos indígenas, maiores e mais visíveis são as manifestações culturais dos movimentos e organizações em torno da defesa dos direitos. Mesmo porque as culturas indígenas, enquanto educação oral passada de geração em geração, se dão no processo coletivo; dessa forma, “a educação indígena não se encerra e nem jamais se encerrará na escola”(COHN, 2004, p. 94-111). Nesse sentido, o campo da cultura indígena pode/poderá ser um instrumento de luta a favor ou contra a cultura da homogeneização. É um espaço de conquista ou de perda. “É a arena de consentimento ou resistência” (HALL, 2003. p. 262).

Por isso não existe uma “cultura autêntica, autônoma, íntegra, situada fora do campo de forças das relações de poder e de dominação cultural” (HALL, 2003. p.253) entre os povos indígenas e, principalmente, na relação com os colonizadores. As relações de poder sempre atravessaram as culturas indígenas e, nesse atravessamento histórico de poder, os povos indígenas, de alguma forma, mantiveram sempre algum tipo de estratégia de resistência, seja em forma de guerra que resultou no extermínio de vários povos, seja mudando-se para outros espaços do território; alguns, supostamente, aceitaram a submissão, o que justifica a existência desses povos ainda hoje. Outros, ainda, fizeram negociações, mas penso que tenham sido desiguais, pois muitos povos indígenas tiveram que se enquadrar/enquadram às regras ou modelo de poder da cultura dominante. Para Nascimento (2007, p. 04), “a presença resistente dos povos indígenas no cenário nacional reivindicando respeito às suas diferenças historicamente construídas revela o poder relativo dos projetos de homogeneização”.

Para Hall (2003. p. 259), o campo da cultura é um campo de batalha, em que “há pontos de resistência e momentos de superação”, sendo que, “naturalmente, a luta cultural assume diversas formas: incorporação, distorção, resistência, negociação, recuperação”. As formas de associação e articulação dos diferentes elementos culturais

do outro, traduzidos, reorganizados ou ressignificados - ao longo da história – se tornam e se manifestam também como “tradição”, elemento fundamental da cultura.

Por outro lado, as tradições milenares (mesmo que ressignificadas) dos povos indígenas continuam sendo mantidas, pois, em várias culturas, suas cosmovisões que, ainda hoje explicam a existência das coisas, são rodeadas pela mitologia. É importante abordar, aqui, que o conceito de mitologia, a partir do olhar do colonizador, é considerar a visão de mundo dos povos indígenas relacionada a uma lenda, história folclorizada, como uma “invenção” mitológica, como “não verdade”. Porém, a educação indígena é uma socialização de conhecimentos/saberes para a vida e que se dá pelo processo de educação integral, totalizadora, pautada no bem-estar físico e espiritual do indivíduo e do coletivo, que constam em suas histórias sagradas. Schaden (1976) define que

a vida em sociedade requer obediência a um conjunto de normas de comportamento aprovados pela tradição” (...) estas normas devem ser aprendidas e aceitas pelo indivíduo enquanto se desenvolve a sua personalidade. Isto se obtém pela educação, processos que abrange as atitudes, práticas e precauções, conscientes ou inconscientes, intencionais ou não que conferem aos membros do grupo características físicas, mentais e morais necessárias à vida adulta no contexto social. (*apud* MELIÀ, 1979, p. 11)

Melià (1979) define esse processo educativo em três etapas: a primeira seria a socialização e a aceitação do indivíduo dentro das normas tribais; a segunda, ritualização, é a integração do indivíduo na ordem mais simbólica e religiosa mais específica; a terceira etapa vem a ser a historização, quando a pessoa assume inovações, que vão permitir sua autorrealização e, às vezes, o exercer funções específicas dentro do próprio grupo. O fato de os povos indígenas estarem hoje nas fronteiras nacionais “tem criado às vezes para o mesmo povo indígena situações de contato e destino divergentes” (MELIÀ, 1979, p. 18), como no caso da Terra indígena do município de Dourados, com todas as suas diferenças e divergências.

Portanto, as normas da tradição também variam de um povo para outro, conforme cada especificidade real da situação de contato com seu entorno. Em muitos casos, a maior parte da tradição milenar indígena não existe mais, ou existe num grupo reduzido, de forma silenciosa, ou ainda, insere-se numa outra tradição, como, por exemplo, na religiosidade cristã. Porém, mesmo com o bombardeamento contínuo de ideias, de interesses e de diferentes culturas, depois de mais de quinhentos anos, muitos povos ainda mantêm vivas suas tradições, não mais como antes, mas mantêm práticas



como ritos, crenças, histórias, mitos e cantos, atrelados ao território, porque este, para os indígenas, é vida, e há uma relação direta e recíproca com sua existência.

Os fatos demonstram que os povos indígenas nunca estiveram isolados. De acordo com estudos feitos por Tassinari (2001, p. 54), sobre recentes contatos, “as etnografias têm demonstrado que as populações indígenas sempre estiveram, de alguma forma, conectadas com outras populações indígenas ou não, e com contextos que em muito extrapolavam o ambiente de suas aldeias”. É aí “que as diferenças culturais e étnicas emergem justamente em virtude do contato e não apesar dele”, pois sempre houve articulação entre as próprias e/ou outras etnias, num constante processo de diálogo, de articulações, de alianças ou mesmo de conflitos e, hoje, com o avanço tecnológico, muito mais.

No entanto, historicamente, conviver com a diferença, numa sociedade com modelos de cultura marcados pela branquidade<sup>7</sup>, nunca foi fácil. Por isso, a ideia de silenciamento da alteridade se dá através das políticas de um modo geral e também educacional. Por conta do bombardeamento da ideologia preconceituosa reproduzida exteriormente e internalizada pelos próprios indígenas sobre si mesmos, levou-os a pensar que suas culturas eram inferiores, sem valor e sem importância e, ainda, na maioria das vezes, considerando-os menos inteligentes e mais incapazes. É nesta concepção histórica que a(s) “identidade(s)” indígenas foram se constituindo, seja em menor ou maior grau, portanto, muitos influenciados, direta ou indiretamente, por regras ou modelos de vida construídos sob a perspectiva de um determinado modelo e poder. Esse contato não foi nada fácil e a situação de desrespeito aos direitos constitucionais dos povos indígenas, hoje existente, demonstra a forma e o resultado de como se deu/dá esse processo.

As regras desse modelo foram impostas aos povos indígenas desde o período jesuítico, como já foi mencionado anteriormente, com objetivo de cristianizá-los e torná-los “civilizados”, porque os europeus consideravam os indígenas como animais, sem alma, e, por isso, não humanos. Ainda atrelado à igreja e, mais tarde, assumido também pelos governos, o modelo ganhou força através da educação escolar, com objetivo de integrar os índios à comunhão nacional.

Para Cohn (2004, p. 94-111), a alfabetização e a escola, no primeiro momento, foram com o objetivo de catequizar para “civilizar”, docilizar e amansar os

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Santos (1997) para esclarecer ideia de homogeneidade, apagamento das diferenças, uma identidade única.

índios. Como resultado, em seu rastro há diversas marcas da religião católica e protestantes entre os povos indígenas. “O estado laico também atuou, desde o Império, na educação dos índios, e em todo momento, em parceria com as missões evangélicas especializadas na grafia e alfabetização das línguas indígenas”.

Esse momento histórico da escolarização dos índios caracteriza-se por dois processos: da assimilação e da integração. No primeiro caso, as línguas e as culturas indígenas deveriam ser eliminadas para deixar de serem índios; assim, com a mudança da identidade, seriam mais facilmente assimilados pela sociedade nacional e passariam a ser iguais aos não-índios. No processo de integração, o uso da língua indígena e da cultura era utilizado como processo de transição, para servir de ponte, de passagem para a outra língua que é a portuguesa e, assim, integrar-se à sociedade nacional. “Integrar” implicava na negação de suas identidades, na perda de suas memórias históricas, em torná-los monolíngues em Português e invisíveis na sociedade dominante, como diferentes, tendo em vista a homogeneização cultural. Considerando que nenhuma cultura é estática, acabada e completa, os povos indígenas também sofreram influências da imposição da cultura colonizadora, simbolicamente ou não e, neste sentido, as culturas indígenas sempre estiveram sujeitas a tensões e conflitos culturais e identitários em toda sua trajetória histórica.

Segundo Paes (2002, s/p), quando trata sobre as diversidades de situações das populações indígenas em diferentes contextos, nas relações com a sociedade envolvente, coloca que os povos indígenas se encontram em três situações:

Há populações totalmente capturadas pelos códigos simbólicos ocidentalizados inclusive pela língua portuguesa (para muitos não são considerados indígenas), algumas, que mantêm fortes suas expressões tradicionais de vida e costumes (muitas vezes erroneamente considerados como índios puros) e outras ainda que vivem na fronteira entre essas duas expressões.

Isso não deixa de trazer mais alguns estereótipos reproduzidos pela sociedade, porém, em todas as situações, o índio não deixa de ser índio, porque “ser índio” não se resume apenas nas características territoriais e culturais (físicas e simbólicas), mas tem a ver com o sentimento de pertencimento a um grupo étnico com o qual se identifica.

Antes do processo de colonização, os povos indígenas faziam a gestão de seus territórios com autonomia de decisão, para conduzir suas vidas coletivamente, pois tinham organizações sociais próprias, pautadas primeiramente nas relações de

parentesco e havia também a relação da reciprocidade entre seus membros que davam conta de garantir sua sobrevivência cultural, espiritual e econômica. A autonomia permitia o desenvolvimento de estratégias que respondessem às necessidades conduzidas pela autoridade maior do grupo, que possuía o notório saber, como os pajés/rezadores/caciques, que sabiam cantar, dançar, rezar, batizar a criança, abençoar e curar também, pois eles tinham o domínio do conhecimento ancestral sobre a utilidade das plantas da floresta que serviam de remédios naturais, portanto, eram considerados médicos da comunidade. Conheciam as técnicas da caça, da pesca e da coleta, bem como as tecnologias de produção. Vê-se que a concepção política de homogeneização e de dominação contribuiu para a mudança da autonomia dos povos indígenas, tendo em vista que os colonizadores subjugarão “povos e suas culturas, costumes, línguas e tradições” (HALL, 2003, p.60), impondo saberes outros, na tentativa de impor uma hegemonia cultural, de identidade de valores, em nome da identidade nacional.

Tassinari (2001, p. 52), ao abordar em seu texto, com olhar da Antropologia, a questão do contato entre povos e culturas, marcado pela globalização, pelo avanço do capitalismo, englobando populações e territórios e provocando mudanças para atender a exigência do mercado internacional e interconectado, o que se entende é que, nesse contexto, as populações que se organizavam de formas tradicionais, de acordo com o padrão global, não teriam possibilidade de sobreviver enquanto populações diferenciadas. Para a autora, a vida nas aldeias indígenas mostra que “nem tudo se move de acordo com os ritmos e as exigências do mercado ou do mundo globalizado”. Coloca, ainda, que muitos impasses têm sido gerados pela dificuldade de entendimento entre as esferas locais e globais, e a escola é uma das situações em que acontecem esses impasses.

Nesse sentido, a manutenção dos elementos culturais indígenas nos faz compreender a necessidade de estabelecer a existência das diferenças étnicas, de forma a não se considerarem parte de um grupo homogêneo. Mesmo assim, o discurso produzido pelo colonizador em torno da identidade cultural indígena continua de formas mais adversas, no sentido discriminatório.

Essa forma de pensar e a reprodução desse discurso continuam presentes na mente das pessoas e internalizado, inclusive, na mente de alguns indígenas. Presencia-se esse tipo de discurso em todos os aspectos e também na produção de conhecimentos como “ciência”, construída pela história de olhar ocidental, considerando como “verdade” o que os brancos produzem, “originalmente só do ponto de vista do

colonizador: seu saber, sua ciência, sua verdade, etc” (SKLIAR, 2003, p. 106). Nessa concepção, os conhecimentos milenares dos povos indígenas não são considerados científicos ou verdades, provocando a perda da autonomia da gestão territorial e da autonomia do saber.

A escola, por sua vez, reproduz, na prática, esse discurso, esse modo de pensar, desconsiderando e desvalorizando os diferentes saberes dos diferentes povos indígenas, através do processo de apagamento/silenciamento, engessando a cultura escolar e sobrepondo como único saber válido e importante os conhecimentos ocidentais considerados “universais”. Sob um outro olhar epistemológico, os conhecimentos indígenas também podem ser universais, pois o conhecimento indígena também pode ser útil para qualquer um e em qualquer lugar do mundo. É importante lembrar que a palavra “universal” também foi “produzida” e “construída” pelo colonizador, no sentido de valorizar apenas um tipo de saber (o conhecimento ocidental) e subalternizar os conhecimentos de outros povos.

A escola, hoje, deve ser um instrumento importante na desmistificação desses conceitos, postos como “verdade absoluta”, até então inquestionáveis. No entanto, a política educacional, presente nas comunidades através da instituição escola, ainda está atrelada ao contexto da colonialidade do saber e do ser. Um saber que representa o “poder disciplinar” que “está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância, é o governo da espécie humana ou de população inteira e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo” (FOUCAULT s/d, *apud* in HALL, 2003, p. 42). Isso foi feito de forma tão intensa, longa e contínua, com consequências desastrosas, contribuindo para os povos indígenas se despirem em grande parte de sua cultura (saberes, identidade, histórias, línguas e o sentido de comunidade), que alguns nem se sentem mais índios ou, simplesmente, negam ou têm vergonha de sua indianidade. A escola indígena deve ser pensada no contexto da interculturalidade, cujo significado Walsh assim explicita:

interculturalidad como una práctica política como una contra - respuesta a la hegemonia geopolítica del conocimiento, (...) busca moverse alrededor de una simple asociación de interculturalidad com política cultural e identitária, através de configuraciones conceptuales que denotan otras formas de conocimiento, desde la necesaria diferencia colonial para la construcción de um mundo diferente (WALSH, 2007, p. 48).

A política de integração dos índios à comunhão nacional trouxe sérias consequências em relação à autonomia e sustentabilidade dos povos; mesmo assim,

alguns continuaram a viver em comunidades, dentro de reservas e mesmo nas cidades, num contexto de interculturalidade. Apropriam-se do território que ocupam como possibilidade de manter e fortalecer suas características culturais, suas identidades e o respeito às suas diferenças, porém, reivindicando direitos sociais indígenas adquiridos, numa relação desigual e assimétrica. Por isso, quando se trata do atendimento aos direitos, a questão dos povos indígenas é bastante complexa em nosso país, pois a sociedade e os governos os veem com olhar preconceituoso e, por isso, discriminam, a discriminação exclui, a exclusão produz a segregação destes povos e, por fim, a segregação resulta na negação do reconhecimento desses direitos em todos os aspectos.

Os povos indígenas que, antes, se autossustentavam, territorial, linguística, política e culturalmente, através da organização própria, hoje, em muitos casos, encontram-se totalmente dependentes da política externa, principalmente na alimentação, como é o caso de Mato Grosso do Sul. Com a política da colonização da região, os povos indígenas foram expropriados de seus territórios tradicionais e também de sua autonomia, pois, sem território não há condições de decisão, pois não há o que decidir, e de autossustentação nos aspectos econômicos, organizacionais, políticos, culturais e linguísticos e, sim, há uma política de dependência do Estado. As práticas culturais existentes ou manifestas são parte dos elementos culturais ressignificados ou traduzidos das tradições, a partir da relação interétnica com o outro grupo indígena ou não indígena.

## ***II.2 - Educação Escolar indígena no Brasil após 1988***

### **II.2.1 - Uma outra epistemologia e a educação escolar indígena**

Embora vivamos num outro momento histórico, ainda em pleno século XXI essa concepção e prática de preconceito em relação aos povos indígenas não mudou. Para Lévi-Strauss, na história da humanidade só existiam duas estratégias de enfrentamento à alteridade dos outros: a antropeômica, “que visava impedir o contato físico, o diálogo, a interação social com o outro”, e a antropofágica, “que consistia do canibalismo à assimilação forçada da outra cultura – através das cruzadas culturais, guerras declaradas contra costumes locais, cultos, dialetos e outros preconceitos e superstições” (LÉVI-STRAUSS, *apud* BAUMAM, 2003, p. 118).

Na minha percepção, enquanto indígena e pesquisadora, esta lógica polarizada ainda é defendida não só nas relações sociais entre índios e não índios, mas também nas relações políticas, econômicas e culturais, menos no sentido antropocêntrico e mais no sentido antropofágico, que é a idéia de aniquilação da alteridade dos povos indígenas. Isto fica mais evidente quando se trata da reivindicação dos territórios tradicionais que, historicamente, eram ocupados pelos índios e que, desde o processo de colonização, muitos foram expropriados de suas terras tradicionais, tomadas à força. No entanto, a perda de seus territórios e, conseqüentemente, as novas formas de relações interétnicas evidenciam que o sujeito se constrói em vários espaços sociais, em contato com o outro, inclusive na própria comunidade, lugar onde o outro, na sua mesmidade<sup>8</sup>, acha que é um espaço vazio, sem significado.

A comunidade indígena, por outro lado, no contexto da interculturalidade, está sempre vivendo e convivendo na fronteira entre sua cultura e outra cultura. E esta fronteira imposta pelas culturas abre possibilidades de repensar sobre o “nós” e o “outro” - espaço cheio de histórias, saberes, ressignificações, com (re)organização própria, também de (des/re) construção das identidades e de luta pelos direitos coletivos. Nesse sentido, “fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 2003. p. 24). À comunidade com essa característica “coletiva”, Bauman (2003, p.68) chama de “comunidade ética, pois onde há um entendimento comum há compromisso entre eles em torno do direito”. Portanto, a comunidade indígena tem uma identidade e aparece enquanto um ser “diferente”, mas não como inferior, conforme conceito construído historicamente pela concepção colonialista e que perdura até os dias de hoje.

O contato com o colonizador trouxe consigo a escola para as comunidades indígenas, com o objetivo definido de ser um instrumento de “integração”, mas a Constituição de 1988 reconhece aos povos indígenas o direito à sua diferença. Segundo Nascimento (2002, p. 17), a escola passa a ser o “palco das diferenças”, o espaço onde acontece o encontro das diferentes culturas e saberes. Historicamente, a instituição escola sempre esteve presente no interior das comunidades como um intermediador das políticas de imposições de regras e modelos de homem, de sociedade, de educação, com objetivos integracionistas. Mas, atualmente, pode ser uma educação com objetivo de promover a interculturalidade entre os diferentes saberes, partindo do pressuposto de

---

<sup>8</sup> Expressão usada por Skliar (2003) para explicar a inércia dos sujeitos diante das situações existentes, é o não questionamento, a não reação.

que todos os saberes são ciência, pois, em algum momento, esses saberes responderam/respondem às necessidades humanas. Entendo que isso é um desafio de todos os professores, coordenadores, gestores indígenas e instituições públicas executoras das políticas educacionais. Cabe aos educadores indígenas deixar a *mesmidade* e perguntar-se como garantir e contribuir para a reconstrução identitária e sustentável, ainda que no contexto das ambiguidades e conflitos provocados pela interculturalidade.

Considerando que, mesmo no século XXI, o reconhecimento do direito, no Brasil, ainda se pauta no critério da branquidade, do poder econômico e político, é importante trazer para a reflexão o conceito e papel da comunidade. Quero me reportar à fala de Maurice R. Stein (1960) sobre o conceito de comunidade para os não-índios, que diz o seguinte: “as comunidades se tornam cada vez mais dispensáveis, dando lugar a uma comunidade construída em que não há compromisso coletivo e assim, cada um faz uma luta solitária por si mesmo” (*apud* BAUMAN, 2003. p. 46). Mas não é o que ocorre com a maioria das comunidades indígenas, que continuam comunidades éticas, com compromissos coletivos. Quando reivindicam seus direitos em todos os aspectos, o fazem numa luta coletiva, não mais da forma como antes do contato, mas buscam alternativas de diálogo, de participação, de manifestação, de negociação, juntamente com alguns parceiros, mesmo nas ambivalências de sua(s) identidade(s).

Por ser flexível e passível de experimentações e mudanças, o contato traz outras culturas para o interior das reservas e influenciam também a construção de “identidades híbridas” (CANCLINI, 2003), pois os povos indígenas, hoje, têm acesso a todos os bens produzidos pela humanidade, sejam materiais ou imateriais. Por outro lado, os povos indígenas têm muitos saberes que podem contribuir com a sociedade não indígena, no processo de troca de experiências e saberes. Esse é um grande desafio para as populações indígenas: a valorização de sua diferença cultural em suas próprias comunidades e também na sociedade, em específico, nos espaços educacionais. No entanto, nas relações sociais verticalizadas não há troca de saberes, há, sim, rejeição da diferença com imposição da cultura e conhecimentos dominantes. Só há interação quando se aceita o outro numa relação horizontal, dialógica. Mas não é isso o que acontece, pois os indígenas são vistos e considerados, pela maioria da sociedade, como “intrusos”. Segundo Bauman (2003, p. 52), são considerados “intrusos” os que não detêm o poder e o capital, vistos como pobres, ladrões, vagabundos, preguiçosos, que

não produzem. Daí advém o grande conflito da luta pela terra: Os índios são considerados “intrusos” na sua própria terra.

Hall trata as culturas nacionais como “comunidades imaginadas”:

as culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas às tribos, ao povo, à religião, à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional (HALL, 2003. p. 50).

Sendo assim, as comunidades dos não índios, de maneira geral, são construídas ou imaginadas<sup>9</sup>, sob a perspectiva de atender apenas o mercado, criando, então, a comunidade consumidora, embora existam comunidades ou organizações de luta em defesa dos direitos humanos, do meio ambiente, de um mundo sustentável. Porém, as comunidades indígenas, mesmo expostas ao consumismo, continuam lutando pela defesa do bem comum, dos direitos coletivos. Não querendo ser ingênua, há também luta por interesses particulares ou de grupos, no sentido de manter a hierarquização e poder de decisão, de acordo com o modelo ocidental. Nesse momento é importante observar a declaração de Nancy Fraser quando diz que “as demandas por redistribuição, feitas em nome da igualdade, são veículos de integração, enquanto que as demandas por reconhecimento, em meros termos de distinção cultural, promovem a divisão, a separação e acabam na interrupção do diálogo” (*Apud* BAUMAN, 2003, p. 71), no mesmo sentido da política antropológica.

Embora no capitalismo moderno não haja espaço para a equidade e a igualdade social, é necessário que toda problemática vivida pelos povos indígenas seja tratada no âmbito da justiça social e do direito, para, assim, possibilitar o diálogo entre as comunidades e o Estado. Nesse sentido, os povos indígenas são exemplos de articulação em torno da defesa do direito à diferença e do direito à redistribuição, pois estão constantemente lutando contra a identidade única/hegemônica e exigindo do Estado Brasileiro o reconhecimento de suas identidades étnicas, fortalecimento de suas culturas e o direito à redistribuição de terra e renda.

Segundo Bauman (2003), essa é a lógica da sociedade ética, porém é importante observar que, tanto na sociedade não indígena como na indígena, em alguns casos, a manifestação coletiva nem sempre significa uma luta pelo direito coletivo, mas

---

<sup>9</sup> Comunidade construída ou imaginada são conceitos utilizados por Hall (2003, p.51), ao tratar sobre as culturas nacionais que, ao produzir sentido sobre “nação”, sentido com os quais podemos nos identificar, constroem identidades baseadas na ideia de um povo, nação. “A identidade nacional é uma comunidade imaginada”.



pelo direito de determinado grupo manter a colonização do saber e do poder, em detrimento de outros grupos étnicos ou culturais. Em geral, a comunidade não indígena é construída pautada na comunidade estética, nos modelos de celebridades e ídolos, que servem para serem copiados ou reproduzidos num determinado tempo e espaço e, assim, contribuir para a construção/destruição da identidade, de acordo com os interesses econômicos do poder a serviço do mercado de consumo.

Para Bauman (2003, p. 100), “a sociedade disciplinar tem o objetivo de demarcação estrita do território, que permita observar e controlar os sujeitos; a sociedade de controle tem o objetivo de determinar três zonas diferenciadas: de inclusão, de vulnerabilidade, de exclusão”. Nesse contexto, é importante observar que os povos indígenas estão colocados no segundo e no terceiro espaços (o de vulnerabilidade e de exclusão), às vezes no primeiro espaço. Nesse sentido, questiono: *Existe outro espaço em que não haja apenas a demarcação estrita do território, com limite, fronteira, não-diálogo, mas onde haja possibilidades? Se existe, que espaço é este?* Segundo (SKLIAR 2003, p.101), esse espaço sem nome, essa fronteira, é o entre-lugar. As possibilidades acontecem nos espaços da própria comunidade, lugar onde o outro, na sua *mesmidade*, acha que é um espaço vazio, sem significado. Para Bhabha (2003, p. 20), “esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” e/ou da própria comunidade.

Nesse sentido, vemos, constantemente, os povos indígenas no processo de intervenção ou intermediação dos interesses relacionados aos direitos junto aos Estados. Pois, embora pela lei já seja reconhecida a diferença, na prática, os povos indígenas continuam sofrendo a ilusão de serem reconhecidos nas suas diferenças, pois constantemente percebe-se, nas políticas públicas, o “diferencialismo racial, linguístico, cultural. Vê-se, por outro lado, o de repudiar essas mesmas diferenças, dissimulá-las, mascará-las, desativá-las até convertê-las em puro exotismo, em pura alteridade de fora.” (SKLIAR, 2003, p. 105). Este autor entende que, embora

o conhecimento estereotipado do colonizador sobre o colonizado e o do colonizado sobre si mesmo não sejam percebidos como correspondentes a dois sistemas diferentes de discurso senão a um mesmo: ambos giram em torno da legitimação na ocupação do território e do espaço do outro. (SKLIAR, 2003, p. 106).

Mesmo depois da Constituição de 1988, o discurso sobre a questão da diferença não tem sido um direito, mas sim, um sinônimo de desigualdade. Na época colonial tratava-se da destruição física, material e simbólica da cultura local do outro, do diferente, principalmente dos povos indígenas. Atualmente, essa forma de destruição situa-se mais no âmbito simbólico, pois, a partir da visão da cultura ocidental, o colonizado deve “desenraizar-se e/ou desvestir-se e/ou desentnizar-se e/ou dessexualizar-se, enfim, despojar-se de suas marcas e de seus traços culturais que constituem sua diferença.” (SKLIAR, 2003, p. 109), embora a destruição física e material ainda sejam uma constante.

No contexto social e político do nosso país, onde os povos indígenas vivem, de acordo com Fanon (*apud* SCKLIAR, 2003, p. 110), é importante o povo colonizado “retomar suas narrativas reprimidas e afirmar suas tradições culturais, mas também não negar os perigos que isso acarreta o perigo da fixação e do fetichismo das identidades”. Por isso, quando se fala do direito à diferença dos povos indígenas, outros discursos são inventados para se opor a esse direito, como por exemplo: “os índios querem voltar ao passado, voltar a andar nus, voltar a viver na mata, viver só da caça e da pesca?”<sup>10</sup>. Sem tempo para uma reflexão em torno do direito, os próprios colonizados e, especificamente, os indígenas também reproduzem esse discurso colonial.

Essas estratégias discursivas baseadas nos estereótipos inventados pelos colonizadores estão sempre presentes no lugar ou espaço onde os povos indígenas estão vivendo e convivendo: um espaço de fronteira entre sua alteridade (embora subalternizado pelo colonizador) e a alteridade construída pela cultura dominante, que considera as outras culturas, como as indígenas, uma ameaça, não só por suas diferenças físicas e culturais (biótipo, gênero, língua, cosmovisões, etc.), mas também pelo potencial de conflito que elas representam, principalmente pelo “direito originário às terras tradicionalmente ocupadas” (Constituição Federal, 1988).

Para os outros, os índios, os diferentes, por mais que tenham sido iludidos pelo poder colonial e pelos discursos de “ser igual o branco para ser alguém na vida”, o fato de ser o outro, já o torna irredutível em sua alteridade e identidade. É na alteridade que se produzem os processos de “tradução e de negociação” (FLEURI, 2003, p. 30).

Nessa perspectiva, a escola indígena, com a proposta de uma educação intercultural, deve se preocupar com as relações que são estabelecidas entre as

---

<sup>10</sup> Falas extraídas da reunião de pais realizada no município de Dourados, em 1997, na Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu (lugar de Ensino Eterno).

diferentes culturas, no processo de diálogos interculturais entre os saberes presentes na escola e nas comunidades com as quais estão interagindo cotidianamente. Porém, a escola ainda não se adequou para atender os próprios alunos indígenas em suas diferenças étnicas e culturais, no sentido de promover os valores culturais vigentes. Nesse sentido, “a escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, vestuário, as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele” (FLEURI, 2003, p.26).

A expectativa é de que, com a proposta de uma educação intercultural crítica, a escola indígena possa potencializar ações que, através das práticas pedagógicas diferenciadas, possam intermediar os conflitos através de diálogos, de modo a criar espaços alternativos de respeito às diferentes formas de identidades marcadas pela interação das culturas. No contexto de uma sociedade ainda colonizadora do saber e do poder, e pelo espaço que ocupa, o povo colonizado é ainda tratado pelo colonizador como “nativo”, que deve ser estudado com cuidado, mas nunca como um grupo com alteridade. Nesse sentido, o espaço multicultural é uma estratégia de “pluralismo da mesmidade”, ou seja, apenas para “tolerar” a diferença. O “maléfico” é tratado como “marginal”, ou seja, colocado à margem pelo Estado e sem uma política adequada de atendimento que garanta condições mínimas e dignas de sobrevivência enquanto ser humano. Uma sociedade do individualismo pressupõe que as responsabilidades sejam individuais, fazendo com que a própria pessoa se culpe pelo que é ou que não é. E, em relação ao índio, diz-se que ele é o próprio culpado de sua situação.

Os povos indígenas, na luta em comunidade pelos direitos coletivos, estão sempre convivendo e atravessando fronteiras, termo utilizado por Bhabha (2003. p. 27), como “ponto de encontro que se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” - o entre-lugar, espaço em que se “inova e interrompe a atuação do presente”. Nesse caso, o índio é o outro desse outro espaço que atravessa fronteiras e deixa suas marcas históricas, de culturas e de saberes, é o “entre lugar, o terceiro espaço, que não é nem o espaço colonial nem multicultural, nem colonial nem descolonizador” (SKLIAR, 2003, p. 146). Nesse sentido, o “entre lugar torna dramática a permanente ilusão de traduzibilidade do outro e da sua diferença.”(idem)

O respeito à diferença supõe que o outro colonial também conheça as culturas indígenas, suas histórias, que tenha tradutores quando o índio não fala a língua do branco. Por outro lado, resgatar, para alguns, ou fortalecer/revitalizar, para outros, a língua, a história, os costumes indígenas, não é apenas assumir suas identidades étnicas,

fundadas na ancestralidade ou na cultura própria; é também uma opção e atitude política importante e indispensável nas representações frente ao modelo da branquidade.

Considerando que a cultura é dinâmica, mutável, que se transforma também pela interação das culturas, nada será como antes, mas considerar os saberes ou os diferentes saberes é descobrir quem é o outro na sua diferença. Entretanto, embora as escolas, em sua maioria, tenham projetos político-pedagógicos próprios, mantêm seus currículos pré-estabelecidos, marcados pelo princípio da igualdade de direitos, mas não lhes dão condições de operacionalizar esses direitos. Segundo Paulo Freire (*apud* SILVA, 2002, p. 03), “o currículo deve conceber a experiência dos educandos como a fonte primária para temas significativos ou geradores”. Na mesma linha de reflexão, Santos entende que

o currículo escolar não é o único a compor nossas compreensões, nossos conhecimentos, nossas identidades, mas que, antes, há diversos e diferentes espaços e produtos culturais de aprendizagem, os quais – argumenta-se – a escola como um espaço de sistematização de conhecimentos, precisa levar em consideração (SANTOS, 1997, p. 105).

Nessa perspectiva, considero a educação escolar indígena um dos meios mais importantes para desmistificar os preconceitos construídos historicamente em relação ao outro, ao diferente, ao índio, e para fugir da lógica da mesmidade, contemplando saberes específicos de cada povo étnico, bem como os conhecimentos acumulados pela humanidade, por conta da necessidade e também do princípio da interculturalidade. É necessário, porém, que a interculturalidade tenha essa outra dimensão epistemológica, enquanto concepção e princípios. De acordo com Walsh (2007, p.57), deve ser uma interculturalidade que “ofrece um camino para pensar desde La diferencia a través de La descolonización y La construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta”, tendo em vista, “o bem viver<sup>11</sup>” dos povos indígenas de cada comunidade.

A tendência, hoje, é superar a visão fixista e essencialista, ao abordar o conceito de identidade, entendendo-a como um processo em permanente movimento de construção/desconstrução, criando espaços e integrando a trama discursiva, pois a identidade étnica se constrói no processo de relação das práticas sociais. Sendo que não

---

<sup>11</sup> O bem viver é o termo utilizado nos documentos oficiais mais recente como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígenas para conceituar a concepção de vida em relação ao meio ambiente para a garantia do bem estar físico, espiritual e cultural do sujeito.

existe só uma etnia, deve-se estar atento para as relações de poder que se estabelecem entre os diferentes grupos sociais e culturais produzidos historicamente. Segundo Silva,

Não temos critérios para atribuir maior valor ou importância a uma determinada cultura. No entanto, no processo histórico concreto, no jogo do poder e na correlação, determinadas culturas se impuseram como mais válidas que outras (SILVA, 1996. p.19)

No contexto histórico das comunidades indígenas também acontece a sobreposição de determinada cultura, tanto interna como externamente. Com relação às comunidades da Terra Indígena de Dourados, é visível essa sobreposição social e cultural de uma em detrimento de outra, como: nas tomadas de decisões, nas negociações, nas divisões das benfeitorias ou serviços oferecidos à comunidade, na apropriação do poder ou cargos sociais onde uma etnia. Há preconceitos de uma cultura em relação à outra, visível através dos discursos e/ou falas dos próprios alunos, por exemplo: “Ah! fulano de tal não fala bem Português, vem sujo, quer repetir a merenda porque mora na Bororó”. Ou ainda: “eu não quero morar na Bororó”, como se quem morasse na Bororó fosse inferior. É importante esclarecer que o povo guarani e kaiowá habita, principalmente, na região chamada Bororó; por isso, talvez, Bororó seja alvo de discriminação maior, uma vez que, na reserva de Dourados, há uma estratificação de prestígio entre as etnias, sendo os Kaiowá os mais discriminados.

De acordo com as análises realizadas nos documentos oficiais por Bonin (2010, p.74) sobre a temática indígena no Brasil, é recorrente a utilização da palavra “diversidade”. “São várias as formulações e muitos os contextos em que ela aparece produzindo um modo de olhar para os distintos povos que habitam o território brasileiro”. Segundo a autora, o objetivo é no sentido de divulgar a temática indígena para atender a exigência das legislações e para a valorização da diversidade sócio-cultural do país, ou ainda, para propiciar uma reflexão sobre a riqueza que a diversidade étnica propicia. Nesse sentido, o Ministério da Educação já organizou e distribuiu, desde 1999, mais de 40 obras enviadas às escolas públicas, algumas escritas por autores consagrados da literatura brasileira e outras por escritores indígenas. Bonin analisa que

as produções pedagógicas apelam a discursos que essencializam as diferenças das chamadas “minorias étnicas”, há produções também que se sustentam em outras linhas de argumentação, colocando como central a noção da diferença como algo produzido na cultura, da diferença como efeito de relações assimétrica de poder e de disputas em torno daquilo que definimos como normal/anormal, comum/estranho, o mesmo/o diferente (BONIN, 2010. p. 75)

Nesse caso, a diversidade, vista com lentes do multiculturalismo<sup>12</sup>, é considerar a diferença como pluralismo cultural, ou seja, reconhece a diferença para poder conviver harmoniosamente, de forma a tolerar o outro na sua diferença, sem considerar as condições desiguais historicamente construídas, enquanto ser humano. Diferentemente, a forma como é concebida a diferença, no contexto da interculturalidade, é o resultado do contexto histórico, do ponto de vista da luta dos excluídos. A autora coloca que, para Skliar (1999), a atenção à diversidade trouxe novidades para a educação, relacionadas às variações didáticas e curriculares, embora, no fundo, continuam com a manutenção de certa ordem de saberes e de valores, já consagrados como “universais” e, por isso, inquestionáveis.

Nesse contexto, a escola é uma fronteira onde todas as diferenças se encontram no processo de interculturalidade. Para Candau,

As diferenças são concebidas como realidades socio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidades, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação (CANDAU, 2011. p. 246).

Na atual conjuntura da política educacional, a diversidade e a diferença são consideradas como um processo de inclusão social e não como uma política pública de Estado. Ainda seguindo a ideia de Bonin (2010, p. 75), a inclusão das diferenças subentende uma “suposta concessão feita a certos sujeitos que teriam autoridade para determinar quem fica de fora e quem passa a integrar tal espaço”, assim como se constituem “estratégias para marcar lugares sociais – quem inclui e quem é incluído, quem tolera e quem é tolerado – e desse modo eleger certas diferenças a serem contempladas” (idem, p. 76).

Quando identificamos esses *outros, os diferentes*, os que devem ser incluídos em currículos e em práticas pedagógicas, estamos falando de nós mesmos, da nossa identidade, uma vez que essa mudança possibilita alterar a ordem estabelecida da escola. Porém é necessário prestar muita atenção ao olhar a diferença como processo

---

<sup>12</sup> Segundo Bonin, 2010, o termo multiculturalismo tem sido alvo de muitas críticas por considerar as culturas no seu sentido superficial e externo, exaltando peculiaridades que servem para marcar o distanciamento de uma cultura considerada modelo (no caso, a ocidental). Também porque é apontado como estratégia neoliberal que exalta o exótico, sobre o qual se investe maciçamente na incorporação das diferenças, como necessárias para atender a diversidade e manter aquecido o mercado global.

natural, pois não é; a diferença, segundo Bhabha (2005) e Hall (2006), “é produzida em contextos discursivos, culturalmente contingentes e historicamente situados”. E esses contextos são produzidos por vários *outros diferentes*, que se articulam, por isso mesmo, num espaço intercultural, como a escola.

Kreutz (1998, p.102) entende que a interculturalidade “é a transformação do próprio e do alheio, tendo como base a interação com vistas à criação de um espaço comum compartilhado e determinado pela convivência”. Para Walsh (2007, p. 50), a concepção de interculturalidade é vista como uma mudança conceitual e uma ruptura epistêmica e que “tiene como base el pasado y el presente, vividos como realidades de dominación, que son simultaneamente constitutivas, como consecuencia de la modernidad y colonialidad”. Sendo assim, a “interculturalidade não é apenas um projeto de inclusão social e, sim, um princípio conceitual, ideológico e político para a construção de uma nova democracia anticolonialista, de forma a garantir a máxima e permanente participação dos povos indígenas nas tomadas de decisões políticas junto ao Estado” (tradução livre).

No Brasil, as bases legais e os novos conceitos sobre a educação escolar, com base no reconhecimento das diferenças étnicas e culturais, abrem possibilidades para discutir, refletir e realizar diferentes projetos de educação escolar indígena, de acordo com os interesses e necessidades de cada povo, inclusive, descobrir o que significa o processo da interculturalidade, quando se trata de trazer para o espaço da escola os conflitos culturais, saberes e valores, até então tidos como verdades universais, e os saberes, valores e verdades dos povos indígenas no mesmo patamar.

### **II.2.2 - A Virada Epistemológica da Educação Escolar “para” os Índios em Educação Escolar “dos” Índios**

Embora o processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil, que durou mais de cinco séculos, tenha sido marcado pela colonização e dominação etnocultural e linguística eurocêntrica, as diferenças étnicas e culturais, aparentemente negadas/silenciadas, nunca desapareceram (totalmente) e, sim, foram transformadas historicamente em processos de desigualdades sociais, em marginalização, em que os povos foram sendo subalternizados e discriminados pela política ao longo da História do país.

Essa concepção eurocêntrica teve uma mudança radical a partir das lutas históricas dos povos indígenas e movimentos sociais em busca e defesa dos direitos humanos no mundo e no Brasil. Entre as reivindicações dos direitos está a educação que, através da escola, por muito tempo, serviu de instrumento fundamental para despir os povos indígenas de suas culturas e vesti-las com a cultura não indígena com o propósito de “cristianizar” e “civilizar”, ou seja, transformá-los em não índios.

A mudança parte da concepção que reconhece os povos indígenas como sujeitos/autores dos seus projetos coletivos de futuro, com autonomia de decisões individuais e coletivas sobre suas vidas. Essa concepção ganhou força jurídica com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece aos povos indígenas o direito à organização própria, à sua cultura e manutenção de suas línguas. Mas essa conquista dos povos indígenas foi marcada por muitas lutas dos movimentos indígenas, principalmente, no campo da educação, através das manifestações, denúncias e construções de propostas alternativas de educação em diferentes territórios e povos, conforme a seguir.

Segundo Ferreira (2001), no final do anos 1970 começou a surgir no cenário nacional a mobilização da sociedade civil em defesa dos índios, entre elas, várias organizações não-governamentais e organizações indígenas, como: Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP); Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ); Centro de Trabalho Indigenista (CTI) em defesa da causa indígena; setores progressistas da Igreja Católica (1968, 1978), voltados para a defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas e também em relação à causa indígena; Operação Anchieta (OPAN), criada em 1969; Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado em 1972, e também a União das Nações Indígenas (UNI), criada em 1980. Essas organizações contribuíram na articulação, mobilização e realização de grandes encontros dos Movimentos Indígenas no país. A atuação conjunta das organizações não-governamentais pró-índio e a articulação com os movimentos indígenas fizeram com que se delineasse uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e à educação escolar, com assessoria também das Universidades como a USP, UFRJ, UNICAMP, entre outras.

Esse trabalho resultou na realização de quatro Encontros Nacionais de Educação Indígena até 1988 e, em 1990, realizou-se o V Encontro Nacional. O período da terceira e quarta fases da educação escolar entre os povos indígenas (já mencionadas



anteriormente) foram marcadas pelas experiências alternativas de Educação Indígena realizadas com apoio das organizações não-governamentais, organizações indígenas e Universidades, em diferentes regiões do país, sob um novo olhar em relação à autonomia social, econômica, política e cultural, em oposição às políticas indigenistas impostas pelo Estado brasileiro, ao longo da história da colonização, através da escolarização.

Para Nascimento e Vinha,

os projetos alternativos tinham como eixo fundamental estabelecer a discussão entre o que se convencionou tratar como *educação para o índio e educação indígena*. A primeira é caracterizada como a educação colonizadora, integracionista, formal e desintegradora; a segunda seria a educação tradicional da cultura indígena, que se dá no interior das comunidades e sem necessidade da insituição escolar, para tanto, orientada pela pedagogia de cada etnia (NASCIMENTO e VINHA, 2007, p. 05).

Segundo Ferreira (2001, p. 94), outro marco importante da terceira fase da história da educação escolar entre os índios é a “criação, a partir de 1991, em várias regiões do país, de Núcleos de Educação e/ou estudos Indígenas, os NEIs em varias instituições educacionais congregando vários profissionais, estudiosos e pasquisadores”.

Na quarta fase, caracterizada mais na década de 1980, juntamente com as organizações não-governamentais,

lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo país passaram a se articular, procurando soluções coletivas para problemas comuns – basicamente a defesa dos territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciadas (FERREIRA, 2001, p. 95).

Nesse período foram realizados vários encontros, congressos e assembleias que permitiram a comunicação permanente entre várias nações indígenas do país e em articulação com entidades pró-índio, objetivando a nova política indigenista do Estado, que permitiu conquistas significativas na Constituição promulgada em outubro de 1988.

A Constituição Federal foi um marco histórico para os povos indígenas, pois, em seu capítulo VII – Dos Índios, art. 231, reconhece:

sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (GRUPIONI, 2001. p. 16)

Ainda no texto constitucional é assegurado o direito à diversidade cultural e linguística, expressa na seção I “Da Educação”, no artigo 210 nº 02:

O Ensino Fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (GRUPIONI, 2001, p. 16)

Sendo assim, a Constituição brasileira, pela primeira vez, trata os povos indígenas como cidadãos de direitos, não só em relação ao território que tradicionalmente ocupam, mas o direito à sua diferença, à sua alteridade, isto é, o direito de serem índios, de manterem as suas línguas e culturas. Segundo Grupioni (2001 p. 14), rompeu-se com a postura de uma política integracionista – fadada ao desaparecimento ou extinção dos povos indígenas – e passam a ter o direito à diferença cultural. Nesse contexto, “os movimentos indígenas passam a ter como uma das bandeiras principais o direito a ter uma educação diferenciada e específica, dentro das idéias da autodeterminação”. (FERREIRA, 2001. p.101).

Os movimentos indígenas visavam a construção de uma nova escola, uma nova relação das políticas indigenistas educacionais até então estabelecidas com as sociedades indígenas. Por isso, a educação visava a autonomia das escolas indígenas quanto à questão administrativa e pedagógica, em relação a currículo, calendário, avaliação, rendimento escolar, produção de material didático pelos próprios indígenas, a metodologia ou pedagogia própria do processo educativo indígena, sendo os próprios indígenas autores ou protagonistas das práticas pedagógicas da educação escolar.

O texto da Constituição Federal, com a nova concepção de autodeterminação, trouxe aos povos indígenas a possibilidade de fazer suas escolhas, sua opção consciente no que diz respeito à sua autonomia política, econômica e gestão territorial e cultural e, no âmbito da educação, que respondesse às necessidades, especificidades e expectativas fundadas nos contextos socioculturais de cada povo e cada comunidade. Nesse contexto há de se considerar que as “necessidades”, “especificidades” e “expectativas” dos diferentes grupos étnicos, diferentes regiões e situações, não estão dissociadas do processo histórico de mais de quinhentos anos de uma política de dominação cultural e identitária. Sendo assim, a Constituição de 1988 trouxe, de um lado, o direito à diferença dos povos indígenas quanto ao território, tradições, línguas, valores, saberes, identidade; de outro, como já mencionado anteriormente, a necessidade de compreender que todas estas questões, como conjunto

de valores culturais étnicos, estão historicamente perpassadas pela política do Estado Nacional de criar uma identidade nacional.

Para Hall (2003, p. 62), “as nações modernas são todas híbridas culturais”. Os povos indígenas não estão fora deste contexto. Muitos povos mantêm várias características culturais próprias, ainda assim, não estão fora do contexto do hibridismo cultural, por conta da interação com o outro, no processo da interculturalidade praticada pelos indígenas, nesse trânsito da fronteira geográfica e também da fronteira cultural. Mesmo sendo interditados pela “cultura imposta” (BATALLA, 1988), os povos indígenas não deixaram de ser índios ou perderam suas culturas, mas as ressignificaram. Conforme Bhabha (2003), a representação da diferença não deve ser lida apenas como reflexo dos traços culturais e, sim, como uma negociação complexa dos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. Para alguns povos, a lei possibilita a recuperação/revitalização de suas línguas, culturas e suas memórias históricas; para outros povos permite a conservação e o fortalecimento de suas culturas.

#### Para Nascimento e Vinha

Os estudos da história e da pedagogia brasileira deixam indícios de que nenhum outro segmento da população brasileira foi capaz de, pela sua presença identitária, provocar a necessidade do Sistema Nacional de Educação rever sua postura de forma a atender e respeitar as diversas lógicas de produção de conhecimento e cosmovisões de mundo diferentes (NASCIMENTO e VINHA, 2007, p. 06).

Segundo as autoras, depois de passarmos por seis constituições brasileiras, a sétima, a de 1988, exige do Sistema Nacional de Educação uma nova política de atendimento às particularidades e peculiaridades culturais dos diferentes grupos étnicos, em uma perspectiva intercultural. Sendo assim, “os povos indígenas conquistam para a escola uma nova função social tendo como referência as relações entre cultura(s), currículo e identidade: um novo espaço, um espaço de fronteiras sociais” (NASCIMENTO e VINHA, 2007, p. 06)

Para os povos indígenas do Brasil também significou uma nova relação junto ao Estado brasileiro, no sentido de serem respeitados e ouvidos na construção de uma política específica para cada sociedade cultural.

Nascimento explica que os documentos oficiais e as formulações dos próprios indígenas deixam muito clara a necessidade de ter uma política diferenciada quanto ao currículo e formação específica atrelados ao projeto de ensino e pesquisa,

buscando a formulação de princípios pedagógicos, epistemológicos, antropológicos, linguísticos, semióticos entre outros que devem

nortear as diferentes realidades curriculares experienciadas nos diferentes contextos e que atendam às demandas diferenciadas por escolarização, emanadas pelos povos indígenas (NASCIMENTO, 2008, p. 06).

No sentido de valorizar as diferenças, no campo da educação escolar, essas necessidades foram contempladas nas legislações internacionais, nacionais, estaduais e locais, as três últimas posteriores à Constituição de 1988, conforme a seguir:

1) O Decreto Presidencial nº 26/91, que atribui ao Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar a educação escolar indígena e delega aos Sistemas Estaduais de Ensino a oferta e a execução das ações.

2) A Portaria Interministerial nº 559/91 estabelece as primeiras diretrizes da educação escolar indígena e propõe a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígenas no âmbito nacional e regional, nas Secretarias Estaduais de Educação, com representação indígena. Define prioridades na formação de professores indígenas e no quadro técnico para a prática administrativa e pedagógica. Estabelece condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e avaliação dos materiais didáticos, adequados a cada sociedade indígena.

3) As Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, MEC/SEF, 1993, que “estabelecem os princípios para a prática pedagógica em contexto de diversidade cultural: o bilingüismo, a interculturalidade, a especificidade e a diferenciação” (ROSSATO, 2002, p. 57).

4) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394 de 20/12/1996, em seus artigos nº 78 e 79, das Disposições Gerais, afirma que a educação escolar indígena para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas e recuperação de suas memórias históricas, para valorização de suas línguas e ciências, bem como, possibilitar o acesso a informações e aos conhecimentos ocidentais valorizados pela sociedade envolvente. Estabelece as diretrizes de apoio financeiro para fomento à educação escolar indígena.

5) O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI – MEC/SEF/DPEF/1998 orienta a construção de uma educação “intercultural” e oferece subsídios para elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e orienta como desenvolver atividades em diferentes áreas de conhecimento.

6) O Parecer nº 14/CEB/1999, do Conselho Nacional de Educação, estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena e define formas de Organização e Funcionamento das Escolas Indígenas; Propõe a criação da categoria de

Professores Indígenas; Formação inicial e continuada de professores indígenas; Flexibilização do currículo escolar com objetivo de respeitar as línguas indígenas, os processos próprios de aprendizagem e a inclusão de conteúdos culturais de cada sociedade indígena;

7) A Resolução nº 003 de 10/11/99 é a normatização do Parecer n 14/99 e fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências; a Resolução cria a categoria de *escola indígena* e *professor indígena*, reconhecendo as escolas com normas e ordenamentos jurídicos próprios e fixa diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue visando a valorização plena das culturas indígenas.

8) A Lei nº 10.172 de 09/01/2001 aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece as Diretrizes, Objetivos e Metas para a Educação Escolar Indígena; neste documento destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas quanto ao Ensino Fundamental completo, assegurando autonomia das escolas no âmbito administrativo, pedagógico e gerenciamento de recursos financeiros com a participação ativa das comunidades nas decisões referentes às escolas indígenas.

9) Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (SEF/MEC/2002), é uma sistematização das diferentes iniciativas de projetos e programas de formação de professores indígenas implementadas em diferentes regiões do país. O objetivo do documento é construir referenciais e orientações que possam nortear a implantação de programas de cursos de formação específica e intercultural de qualidade para professores indígenas do país.

Segundo Nascimento (2008), com os avanços das regulamentações sobre a gestão administrativa e pedagógica das escolas indígenas e a consolidação de oferta de vagas no Ensino Fundamental (anos iniciais) aumenta a demanda para o atendimento aos anos finais do Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano) e Ensino Médio, com isso cresce também a demanda pela formação do Ensino Superior.

10) O Parecer CNE/CP 010/2002. A primeira experiência de curso de formação de professores no Ensino Superior foi realizada na Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, em parceria com vários órgãos educacionais e, posteriormente, outras Universidades implantaram cursos semelhantes. As Universidades começam a enfrentar dificuldades epistemológicas e burocráticas para atenderem a nova demanda social que se faz presente. Nesse sentido, atendendo a uma consulta da Universidade Federal de Roraima, o Conselho Nacional de Educação aprova

o Parecer CNE/CP 010/2002, que teve como relator o Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. O Parecer trata da Formação de Professores em nível superior, emitindo posições e argumentando quanto ao direito das populações indígenas como cidadãos, satisfazendo, com isso, o princípio da igualdade. Atualmente, várias Universidades Públicas oferecem cursos diferenciados para atender os povos indígenas, pautados no princípio da interculturalidade.

11) O Decreto Presidencial nº 5.051, de 19 de abril de 2004, promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que, no tocante à educação, prevê a participação ativa dos povos indígenas na formulação de seus projetos educacionais; de criarem suas próprias instituições e meios de educação; de alfabetizarem em suas próprias línguas.

12) A aprovação da Declaração de Direitos dos Povos Indígenas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007. A Declaração, em seu artigo 14, nºs 1, 2 e 3, estabelece a autonomia dos povos indígenas em seus processos educativos e o direito de ter acesso a todos os níveis de educação do Estado.

13) O Decreto MEC nº 6.861, de 27 de maio de 2009, organiza a Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais. O documento é um marco importante no cenário nacional educacional, pois prevê a organização da educação escolar indígena atrelada à territorialidade dos povos indígenas, e, no aspecto político, traz uma outra perspectiva na relação dos povos indígenas com o Estado brasileiro. Pela primeira vez, o teor do documento coloca a possibilidade de estar em processo de diálogo entre indígenas, órgãos de governo e a sociedade civil, bem como as Universidades. O Decreto apresenta uma outra forma de gestão que assegura a criação de uma Comissão Gestora com objetivo de elaborar um plano de ação para cada Território, de acordo com as demandas regionais apresentadas.

14) Em novembro de 2009 houve a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI - Documento Final. A I Conferência Nacional foi um marco histórico no campo da educação escolar indígena do Brasil, após mais de 509 anos de relações desiguais e muitas vezes conflituosas, marcadas pelos impactos das decisões políticas da educação pelo império ou pela república. Foi um marco histórico porque possibilitou uma nova relação do Estado brasileiro com os povos indígenas, considerando-os como sujeitos e protagonistas nas decisões políticas sobre a educação de seu povo.

A Conferência Nacional reafirma o “conceito de educação escolar indígena como direito caracterizado pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos indígenas, pela vital associação entre escola/sociedade/identidade em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena” (Documento Final da Conferência Nacional, 2009, p. 02). Nesse sentido, o Estado brasileiro, através do Ministério da Educação, possibilitou a Conferência como espaço político importante, em que os movimentos indígenas, gestores públicos e representantes da sociedade civil discutissem políticas e programas que assegurassem os direitos a uma educação básica e superior intercultural. A Conferência possibilitou as reuniões locais e regionais para discutir, refletir e apresentar avanços, desafios e propostas em torno da educação escolar indígena. As conferências locais e regionais contemplaram todos os atores sociais das escolas indígenas, podendo eleger seus delegados para, posteriormente, participar e votar na Conferência Nacional sobre as temáticas pertinentes para a construção das políticas nacionais, as quais envolveram três grandes eixos:

- a) Da organização e gestão da educação escolar indígena no Brasil; - criação do Sistema Próprio e Territórios Etnoeducacionais.
- b) Das Diretrizes para educação escolar indígena;
- c) Das modalidades de ensino na educação escolar indígena: - Educação Infantil – Educação Especial – Ensino Médio Regular e Integrado – Educação de Jovens e Adultos – Educação Superior.

No final de 2010 e 2011 o MEC criou o Grupo de Trabalho (GT) que discutiu, elaborou e sistematizou o texto base sobre Diretrizes para Educação Escolar Indígena, tendo como base o Documento Final da Conferência Nacional e foi apresentada ao CNE em 26/04/2012.

15) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no âmbito da Educação Básica foram aprovadas em 10 de maio de 2012 no CNE/CEB, homologadas pelo MEC em 12 de junho de 2012. Seu Parágrafo Único estabelece: “Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelo princípio da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade, princípios da educação escolar indígena” (DOU, 2012, SEÇÃO 1, p. 07). O Título I das Diretrizes coloca a questão dos Objetivos; o Título II trata dos Princípios da Educação Escolar Indígena; o Título III versa sobre a Organização da Educação Escolar Indígena; o Título IV trata do Projeto Político-Pedagógico da Educação Escolar Indígena; o Título V, da

ação colaborativa para a garantia da educação escolar indígena e das Disposições Gerais.

Tendo como base legal as legislações nacionais, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, na década de 2000, o governo estadual aprovou as seguintes leis:

a) O Decreto Estadual de nº 10.734, MS/2002, cria a *Categoria de Escola Indígena* no âmbito do Sistema Estadual de Ensino.

b) A Deliberação do Conselho Estadual de Educação CEE/MS nº 6767/2002 normatiza o Decreto e fixa Diretrizes para a organização e funcionamento das escolas indígenas no MS.

Todas essas leis respaldam o respeito à diferença e especificidades das populações indígenas e devolve a autonomia para repensar o campo educacional das suas escolas.

Desde a Constituição de 1988, muito se avançou no âmbito legal, porém as experiências concretas das comunidades indígenas junto aos Sistemas Educacionais, em todas as esferas, têm demonstrado que, na prática, pouco tem caminhado o projeto educacional dos povos indígenas. No meu entender, os entraves se dão por dois grandes motivos: o primeiro porque os Sistemas Educacionais ainda estão fortemente organizados dentro dos padrões das políticas centradas no etnocentrismo e tendências homogeneizadoras, reforçadas pelo desconhecimento dos direitos indígenas e pelas atitudes de preconceitos e estereótipos. Muitos gestores públicos entendem que as normas jurídicas nacionais, antes de serem implementadas nos níveis locais, devem ser regulamentadas pelo Estado e, conseqüentemente, pelas Secretarias de Educação (Estadual e Municipais). O segundo motivo tem a ver com a internalização da concepção homogeneizadora e colonizadora dos próprios professores indígenas, que foi decorrente, em muitos casos, do processo histórico de construção das identidades, pautadas no modelo da homogeneização cultural, depois de um longo período de imposição de regras, modelos e valores culturais ocidentais, através da política assimilacionista e integracionista do Estado.

Hoje, mesmo que lentamente, essa concepção está mudando, seja pelo próprio processo de discussão e debates realizados pelo movimento de professores indígenas, no âmbito nacional e estadual, seja pela formação continuada realizada pelos gestores públicos, pela implantação de cursos de formação específica aos professores, que contribuem para o reconhecimento da diversidade cultural e linguística dos povos, considerados como outros saberes importantes.



O processo de colonização trouxe grandes mudanças na forma de organização social, política, econômica e conceitual sobre a cultura dos povos indígenas, por isso, quando a legislação do Estado Brasileiro reconhece o direito à diferença, ou um retorno à valorização das culturas locais dos grupos étnicos, algumas pessoas recebem como algo estranho, pois, até então, as culturas indígenas estavam relacionadas à idéia de inferioridade, de subalternidade, de exclusão, por conta de relações desiguais estabelecidas entre a cultura européia e a cultura dos povos indígenas. No entanto, as populações indígenas vêm num processo de discussão permanente, debatendo, refletindo, construindo e reconstruindo conceitos arraigados sobre educação indígena e educação escolar indígena que, agora, sob outro ponto de vista, vem reconhecer, respeitar e valorizar suas culturas e seus saberes.

Assim, há reivindicação contínua dos professores para o atendimento à formação específica em diferentes níveis de formação e diferentes modalidades, não só para valorizar as pedagogias próprias indígenas e os processos próprios de aprendizagem, mas, em muitos casos, principalmente entre professores mais jovens, a possibilidade de, através dos cursos, buscar e redescobrir os valores importantes da cultura de suas etnias, tendo em vista que muitos foram expropriados dela. E acredita-se que a formação é um instrumento importante para essa reconstrução e ressignificação da cultura e dos seus valores, pelos próprios indígenas.

Os europeus colonizadores, que se apossaram dos territórios latino-americanos, não reconheceram as culturas indígenas, que foram obrigadas a aceitar a cultura do outro (ocidental). Considerando-se “civilizados”, negaram a humanidade dos povos indígenas, justificando, assim, a doutrinação para a civilização; caso contrário, desenvolviam ações de extermínio e escravidão pautadas na concepção de superioridade humana, “justificada por uma teorização pseudocientífica baseada em uma concepção evolucionista-biológica da diferença racial” (FLEURI, 2003, p. 18).

Entretanto, as lutas dos movimentos sociais, no âmbito mundial e nacional, tiveram reflexo na organização e luta dos movimentos indígenas no Brasil, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, juntamente com os movimentos populares e da sociedade civil, que, no final da década de 1980 culminou, na Assembléia Nacional Constituinte, com a garantia dos direitos dos povos indígenas quanto à sua diferença e autonomia. Os povos indígenas passaram a ser respeitados como grupos diferenciados, sujeitos da sua própria história, a partir da Constituição de 1988.

As legislações posteriores, principalmente no âmbito da educação, vieram reforçar a concepção da autonomia dos povos indígenas de participar da elaboração de propostas ou projetos que venham a atender suas especificidades e necessidades reais e locais.

O próximo capítulo descreve a experiência de construção das bases legais no âmbito municipal, enquanto políticas públicas específicas voltadas aos povos indígenas da Terra Indígena de Dourados.

### **CAPÍTULO III - POLÍTICAS PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS (2001-2010)**

Como o objetivo desta pesquisa é analisar o processo de elaboração das políticas públicas específicas da educação escolar indígena no município de Dourados/MS, no âmbito dos espaços institucionais da educação como: Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e Câmara Municipal, e considerando a ampla participação da(s) comunidade(s) envolvidas nesse processo, bem como os conceitos da educação escolar indígena diferenciada nos diversos documentos elaborados, neste capítulo realizo uma análise documental dos documentos elaborados durante o período de 2001 a 2010, identificando quais e como são trabalhados os conceitos de educação escolar indígena diferenciada nos documentos que orientam as políticas públicas de educação escolar indígena no município de Dourados/MS.

Para consolidar esta análise é importante observar que a política de educação não está dissociada da política de escolarização e da política de colonização, da imposição de valores de um modelo cultural; além disso, o objetivo também estava vinculado à expansão territorial atrelada à idéia desenvolvimentista de progresso e produção, para atender a exigência do mercado mundial. Com o propósito de liberar as terras para o desenvolvimento e o progresso econômico, no período de 1900 a 1960, o governo brasileiro distribuiu terras do território hoje chamado Mato Grosso do Sul, fornecendo títulos de propriedade aos colonos, ignorando a existência dos povos indígenas ali localizados e, principalmente, sua ocupação histórica nessas terras.

Para liberar as terras indígenas, no Estado, para a colonização, durante os anos de 1910 a 1928, foram criadas oito reservas para onde as diferentes famílias extensas, que moravam cada qual em seu espaço próprio com suas famílias, foram transportadas e “confinadas” (BRAND, 2007; PEREIRA, 2009). Só ficavam na terra como peões, e muitos se tornavam agradecidos pela “generosidade” do proprietário do título<sup>13</sup>. Antes da colonização deste território, os povos indígenas eram livres para percorrer e ocupar o grande território (*ore retã*, para o Guarani), disponíveis para eles de acordo com suas necessidades, porque não existiam fronteiras, limites e onde estivessem seus parentes enterrados, ali passava a ser um lugar sagrado que lhes pertencia para sempre.

A ocupação do território sempre encontrou resistência da parte dos índios, os quais voltavam, muitas vezes, ao seu *tekoha* (terra tradicional), por isso, muitas comunidades foram dizimadas por não obedecerem às regras de desocupação do espaço e por não se submeterem à imposição de modelos e valores. Outras, no entanto, submeteram-se a elas, como estratégia para garantir a sobrevivência física. Esse processo de “negociação” era desigual para os povos indígenas em relação aos colonizadores, porque os índios é que tinham que se submeter. Os que não aceitavam as regras ou as negociações impostas, como os povos Guarani, segundo Brand (1997), foram se retirando/mudando para o interior, principalmente para as matas do território hoje chamado Mato Grosso do Sul, como último reduto onde poderiam continuar seu modo de vida, mas nem ali puderam continuar. O contato com o outro mais uma vez foi inevitável e o projeto de integração dos indígenas à cultura nacional também.

Essa tradição foi profundamente abalada com a política governamental de colonização e distribuição das terras de ocupação tradicional indígena entre não índios. Importante destacar a abordagem de Bauman (2003, p. 132), quando diz que, na modernidade pesada<sup>14</sup>, “a riqueza e o poder estavam firmemente enraizadas dentro da terra - volumosas, fortes e inamovíveis como os leitos de minério e carvão.” Trazendo para a realidade de Mato Grosso do Sul, essa política continua sendo muito forte, pois há uma grande concentração de poder, terra e renda pelos latifundiários. De nada adiantaram as leis que, ao longo do tempo, asseguravam aos índios o direito de ocupar

---

<sup>13</sup> Extraídos das anotações feitas na aula do professor PEREIRA como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado e Doutorado – UFGD/MS em 2008.

<sup>14</sup> “Modernidade pesada” refere-se à era da conquista territorial, segundo Bauman (2003), em contraposição à “modernidade leve” que se baseia na eliminação das fronteiras territoriais e na globalização.

seus territórios tradicionais, conforme previsto nas Legislações do Estado Nacional e Internacional, que dizem: “Os Estados assegurarão reconhecimento e proteção jurídicos a essas terras, territórios e recursos. Tal reconhecimento respeitará adequadamente os costumes, as tradições e os regimes de posse da terra dos povos indígenas a que se refiram” (art. 26, nº 3) da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (MPF, 2011, s.p.). O Estado não cumpre a lei e continua tratando os indígenas como povos invisíveis, política e economicamente, para os padrões capitalistas.

A educação indígena e a educação escolar indígena não estão dissociadas da territorialidade como um espaço onde acontece a afirmação das identidades indígenas, modos de pensar, sentir e definir os espaços que, historicamente, lhes pertencem, seja nas terras indígenas ou nas aldeias urbanas, uma realidade atual considerada como local de pertencimento cultural e social. Os povos indígenas estão vivendo e convivendo, permanentemente em trânsito, nas fronteiras culturais e sociais cheias de “indistinção, ambiguidades e incertezas” (HANNERZ, 1997, *apud* TASSINARI, 2001. p. 63). A educação escolar em áreas indígenas também é um espaço de fronteira, onde as diferenças étnicas emergem com seus valores e regras. Cabe uma questão a refletir: *Como a escola tem tratado as diferenças étnicas e culturais no interior da escola?* Para Bhabha,

a questão da diferença cultural nos confronta com uma disposição do saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de ser negado (BHABHA, 2003, p. 228).

Segundo este autor, “a fronteira que distingue a individualidade da nação interrompe o tempo autogerador da produção nacional e desestabiliza o significado de que existe um povo homogêneo” (idem). Sob a perspectiva de que o espaço escolar constituído de diferentes etnias e culturas, em que, todo tempo, essas diferenças se manifestam através de diferentes práticas, de atitudes, da língua, de suas visões de mundo, a escola deve/deveria ser um espaço de negociação cultural das diferentes culturas e saberes. Porém, a escola ainda procura fazer de conta que não as vê; assim, continua negando as diferenças ali presentes, quando não valoriza os processos próprios de aprendizagem, quando não valoriza a língua indígena que a criança fala no processo de ensino/aprendizagem, quando não considera as visões de mundo que a criança traz, por conta de que

a formação de uma cultura nacional contribuiu *para* criar padrões de alfabetização universal, generalizou uma única língua vernacular

como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 2003, p. 50)

Para Bhabha (2003), a crítica pós-colonial em torno dos discursos das diferenças culturais “intervém naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma normalidade hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos” (BHABHA, 2003, p. 239). Então,

reconstruir o discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais(...). Isto demanda uma revisão radical da temporalidade social na qual, histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do signo no qual se possam inscrever identidades culturais. (idem, p. 240)

Com uma gama de leis nacionais e internacionais que asseguram o respeito às diferenças étnicas e culturais dos povos indígenas, a escola poderia/pode ser o espaço de reflexão, reconstrução e ressignificação de conceitos e valores construídos historicamente pelo processo de colonização do ser, do sentir e do saber, promovendo diálogo entre diferentes saberes indígenas e não indígenas, no processo intercultural de busca da sustentabilidade e autonomia dos povos ali existentes.

O sentido do termo sustentabilidade para os povos indígenas não se restringe à produção de alimentos, mas, sim, tem a ver com a posse e gestão de seus territórios, línguas, saberes, com a tomada de decisões sobre seus projetos coletivos que venham a atender suas perspectivas e necessidades, com qualidade e dignidade, quanto à educação básica, à saúde, à economia, sua forma de organização social, econômica e política, no campo da cultura material e imaterial, bem como ao acesso às novas tecnologias. Embora passados 24 anos da promulgação da Constituição Federal que assegura esses direitos, quase nada saiu do papel e o Estado brasileiro continua “tropeçando” nas burocracias que ele mesmo criou a partir da visão “monocultural que marcou a trajetória dos Estados Nacionais até ontem” (BRAND, 2011. p. 203).

Porém, as legislações abrem possibilidades de construir outra educação escolar que valorize os saberes indígenas e os coloquem no cenário de visibilidade local, regional, nacional e acadêmica, considerando-os também como ciência e tecnologia - e, por que não, torná-lo universal? No contexto da interculturalidade é possível colocar os diferentes saberes num processo de diálogo, de forma que correspondam às necessidades e expectativas dos povos indígenas locais ou regionais, inclusive com a inserção dos próprios indígenas como autores deste processo educacional, num processo

de diálogo permanente na (re)construção ou reinvenção da escola, pois a legislação coloca que

O ordenamento jurídico pós/88 define uma nova função social para a escola no contexto das populações indígenas, apontando que a equidade para a escola indígena deve ser um repertório de ações agendadas com a clara intenção de que os alunos, professores e comunidades possam estar realizando uma antropologia de si mesmos, ressignificando as práticas e o diálogo a partir das relações entre cultura (ou culturas), currículo e identidade (NASCIMENTO, 2008. p. 07).

Nesse sentido, os povos indígenas do Brasil, assim como as comunidades locais e regionais, vêm discutindo essa escola indígena, específica, intercultural, bilíngue e diferenciada<sup>15</sup>, com intuito de refletir o que vem a ser, de fato, esses princípios e como implementá-los. Segundo Oliveira (2009), de um lado, a escola é uma instituição que está organizada para transmitir valores impregnados pela concepção racionalista da cultura ocidental. Por outro lado, busca-se construir uma escola que dialoga com os diferentes saberes e marcada por uma forte presença de participação ativa e permanente das comunidades. Os atores principais neste processo de diálogo e mediação são os professores indígenas que, no Estado, em sua maioria, têm participado de formações específicas e diferenciadas, o que possibilita a apropriação de ferramentas teórico/jurídicas importantes para a consolidação deste diálogo.

Atualmente há um número significativo de professores indígenas com formação ou em processo de formação específica, tanto no nível de magistério (Ensino Médio) e no Ensino Superior, nos cursos de Licenciaturas Indígenas oferecidos pelas Universidades Públicas Federais em todo país. Em Mato Grosso do Sul são duas Universidades públicas que estão desenvolvendo cursos de Licenciaturas Indígenas, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, através da Extensão no Município de Aquidauana/MS, e a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, em parceria com outras instituições educacionais, como Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Secretaria de Estado de Educação - SED, Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Ministério da Educação – MEC e Prefeituras Municipais. A UFGD atende os povos indígenas Guarani e Kaiowá e a UFMS atende os povos indígenas do Pantanal.

A Secretaria de Estado de Educação oferece cursos de magistério indígena, na modalidade Normal Médio, para os povos indígenas de MS. O Curso Normal Médio

---

<sup>15</sup> Princípios educacionais propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as escolas indígenas, aprovada em 12 de junho de 2012. DOU, 2012. Seção I, p. 07.

Ára Verá, em parceria com o Ministério da Educação e os Municípios, é oferecido para os Guarani e Kaiowá desde 1999; posteriormente, com início em 2002, foi aberto o Curso Normal Médio Povos do Pantanal. É importante ressaltar que os cursos de formação específica para professores indígenas, tanto o magistério médio quanto as licenciaturas, é resultado da luta dos movimentos indígenas do Brasil que iniciou nas décadas de 1970/1980, culminando na elaboração da política nacional de formação de professores indígenas, e também resultado do movimento indígena regional ou estadual, especificamente no Mato Grosso do Sul, que emergiu mais fortemente na década de 1990.

#### Segundo Nascimento e Urquiza,

O movimento de professores G/K desenvolve várias ações e articulações, principalmente, junto ao poder público e, entre elas, a tarefa inicial de construção de uma proposta de Magistério específico para esta etnia, encaminhada à Secretaria de Educação em 1997. (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010, p. 122)

O Curso *Ara Verá*, como é chamado, que em Guarani significa *tempo/espço iluminado*, formou sua primeira turma, com 76 professores, em 2002. Atualmente, o curso atende a 4ª turma com 40 vagas. Segundo os autores acima citados, o curso de magistério era muito esperado pelos professores guarani e kaiowá, por terem uma expectativa muito grande de que o curso iria ajudá-los na organização e sistematização dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos já ressignificados de suas culturas, no acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade em suas diferentes culturas, como também na efetivação de um currículo de uma escola diferenciada e específica orientada por uma pedagogia intercultural.

Após cinco anos de luta, estudos, elaboração e articulação do movimento indígena, juntamente com os parceiros, iniciou o curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu (Viver com sabedoria)*, sob responsabilidade da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB e em parceria com o MEC, FUNAI, SED, Municípios e Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá.

Os cursos de formação específica têm grande importância e significado para os povos guarani e kaiowá, no seguinte sentido: as concepções educacionais que têm permeado o ensino e as práticas pedagógicas dos cursos têm devolvido aos Guarani e Kaiowá a sua auto-estima, pois reconhece e valoriza as identidades culturais, as línguas indígenas e os saberes, que há tanto tempo a história tem silenciado, ocultado ou



negado; a segunda questão é que os cursos, através da metodologia de pesquisa, têm possibilitado a cada Guarani e Kaiowá descobrir-se a si mesmo, individual e coletivamente enquanto grupo étnico cultural, no resgate ou no fortalecimento de seus saberes, sua ciência, sua arte, sua língua, sua forma de organização, embora não mais como antes. Esses cursos ajudam os acadêmicos guarani e kaiowá a encontrarem seu chão que lhes dá a segurança de afirmarem-se como indígenas, sem precisarem negar a si mesmo frente à sociedade que os cerca, cheia de preconceitos contra os povos indígenas, a partir dos estereótipos construídos historicamente e em processo de construção contínua, principalmente, para justificar a relação desigual e excludente, vista como prática necessária da classe dominante. Segundo Bhabha (2003, p. 120), “como forma de crença dividida e múltipla, o estereótipo requer, para uma significação bem sucedida, uma cadeia contínua e repetitiva de outros estereótipos”.

Nesse contexto, a educação escolar indígena ainda tem grandes desafios. As academias em que são realizados os cursos têm sido o entre lugar fundamental de diálogo entre os saberes indígenas e saberes acadêmicos e têm possibilitado reflexão sobre as diferentes experiências de vida e de escolarização, não como alunos, mas como professores, como protagonistas de outro olhar para a construção de uma outra escola e uma nova história. Esses cursos de formação específica de professores, assim como a criação das escolas indígenas, têm sido considerados, em grande parte, como projetos alternativos ao sistema oficial; no entanto, há algumas dificuldades a serem superadas para que, de fato, a educação seja efetivada conforme preveem as legislações. Essas dificuldades serão mais bem discutidas adiante, ainda neste capítulo. Porém, os projetos alternativos desenvolvidos por diferentes povos e de diferentes formas devem ser reconhecidos oficialmente, pois já estão legalmente assegurados e o Estado deve salvaguardar o direito dos povos indígenas.

Atualmente, grande parte das escolas localizadas nas Terras Indígenas do Município de Dourados conta com um número significativo de professores e administrativos indígenas, entre os que se formaram nos cursos não específicos, os que passaram por cursos específicos, ou cursando, e também grande presença de professores não índios. Os professores indígenas atuam nas escolas nas funções de gestão escolar, como diretores, coordenadores pedagógicos, professores de sala de aula, professores do Programa de Acompanhamento Escolar (PAE), Professor de Educação Especial, bem como Monitor de Pátio, com mais função pedagógica do que os demais funcionários administrativos. Estes exercem funções administrativas, como secretário, merendeira,

servente, zelador e seus auxiliares e vigia. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental atuam somente professores indígenas. Nos anos finais do Ensino Fundamental atuam, em grande parte, professores não indígenas e alguns professores indígenas efetivos nas áreas de Ciências Biológicas (02), Matemática (01), Língua Portuguesa (01), bem como professores indígenas contratados nas áreas de Arte, Educação Física Língua Indígena (Terena e Guarani/Kaiowá).

Neste contexto escolar, em que seus atores são indígenas, bem como os demais segmentos que compõem a(s) comunidade(s) escolar(es), há maiores possibilidades de realizar reflexões que possam nortear a prática pedagógica como: a quem, como, o que e por que devemos fazer educação escolar indígena com qualidade? Por outro lado, não se pode negar que, mesmo que a escola seja apropriada pelos professores indígenas, “a instituição continua a assumir os valores que a sociedade dominante tem imposto por meio da escola e o Sistema educacional sempre cumprirá a função de legitimação da cultura dominante negando a outra cultura como legítima” (OLIVEIRA, 2009. p. 46.). Nesse sentido, tanto a escola quanto os professores e as comunidades indígenas têm um grande desafio para efetivação da educação escolar indígena que, de fato, contemple as necessidades e especificidades de cada povo, dentro do princípio da interculturalidade, especificidade, bi/multilinguismo e diferença.

Nos dias atuais é um desafio definir a educação escolar indígena, pois este conceito está em processo de construção, porém, é fundamental compreender o conceito de “escola indígena” própria para cada comunidade indígena, tendo como referência os conhecimentos dos sábios tradicionais indígenas e dos trabalhos desenvolvidos pelos diferentes pesquisadores da academia brasileira, pois a escola hoje é entendida como espaço de fronteiras, diálogo e interação entre diversas sociedades indígenas e não indígenas. Tassinari diz que

(...) a escola indígena como todo processo de ensino, também constitui fonte intermitente de intercâmbio entre a prática/teoria. É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais que geraram o próprio processo nos moldes escolares, e as tradições indígenas que atualmente demandam a escola (TASSINARI, 2001, p. 47).

Pensar a escola indígena como espaço de fronteira é considerar que, antes da Constituição de 1988, a definição de ser índio estava diretamente ligada à política indigenista colonial e, a partir da Constituição, o índio passa a ser reconhecido como autor de sua própria vida e de sua própria história. Neste contexto, as escolas localizadas

nas Terras Indígenas estão sempre em conflitos, tensões, negociações, contradições e ambivalências, porém, de acordo com os interesses da(s) comunidade(s), determinados e mediados por forças culturais interiores e exteriores. Para Nascimento e Urquiza, (2010, p. 114), na atualidade, “confronta-se por força de conquistas legitimadas por lei, com proposta de uma nova epistemologia, a interculturalidade” e “(...) romper com políticas e paradigmas conservadores e integracionistas tem sido o grande desafio dos sistemas e movimentos indígenas na trajetória da reinvenção da escola indígena” (idem, p.114).

### ***III.1 - Histórico do Processo de Escolarização da Educação Escolar na Terra Indígena de Dourados/MS***

Para melhor compreender este processo e a construção das políticas específicas no contexto escolar, a seguir faço um breve histórico da educação escolar na Terra Indígena de Dourados, do período de 1930 até os dias atuais.

Rossato (2002, p. 74) explica que a escolarização entre os povos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul deu-se a partir de 1930, na reserva indígena de Dourados, através da Missão Evangélica Caiuá<sup>16</sup>. Segundo essa autora,

Até o final da década de 1980 havia escolas funcionando apenas nas oito reservas demarcadas entre 1915 a 1928, junto aos postos da Missão Evangélica Caiuá e da Missão Alemã Unida, ao lado das reservas, justamente aonde a Missão ia instalando seus postos, as quais se mantêm até hoje. (idem, p. 61-62).

A Missão Evangélica Caiuá está localizada no Município de Dourados e é considerada “Missão Sede” e a escola também era “escola sede” das demais existentes em outros municípios. Até a década de 1990, as escolas nas reservas eram mantidas pelas Missões ou pela FUNAI, geralmente em convênio com as Prefeituras e recebendo assessoria do SIL (desde 1956). Dessa forma não havia preocupação em considerar a história, os valores e saberes indígenas, portanto, os currículos eram desconectados da realidade indígena, que, a meu ver, também faz o índio desconectar-se de sua realidade, como se estivesse estudando algo distante de si mesmo e que não lhe diz respeito. Por isso, muitas vezes, o índio não se encontra com esses conteúdos, porém vai internalizando algo que não lhe era próprio, diferente, e aos poucos vai se distanciando

---

<sup>16</sup> A Missão Evangélica Caiuá do Município de Dourados localiza-se ao lado leste da reserva indígena e mantém escola do Ensino Fundamental atendendo em sua maioria alunos indígenas.

cada vez mais de sua própria cultura, de sua identidade e, conseqüentemente, de sua realidade e se apropriando da cultura alheia (do outro).

Assim, a escola de um modo geral, buscava explicações para justificar a falta de aprendizagem, argumentando que os indígenas não têm interesse nos estudos, ou então, que eles não aprendiam, não estudavam, eram “burros”, entre outros adjetivos.

Segundo Troquez, os primeiros contatos com a escolarização na reserva indígena de Dourados teve início em 1931, com os missionários da Missão Evangélica Caiuá – MECA - que chegaram a Dourados por volta de 1929. Esta autora narra que

os missionários iniciaram a primeira escola de alfabetização indígena da região, destinada aos adultos, conhecida como “Escola Diária”, que funcionou inicialmente dentro da reserva indígena, junto ao posto do SPI, com o missionário e médico da missão, Dr. Nelson de Araújo. Em 1938, a Missão Evangélica Caiuá criou a primeira “escola primária”, que passou a funcionar na sede da Missão Caiuá localizada próxima à área Jaguapiru. A escola primária surgiu com a criação do orfanato “*Nhanderoga*<sup>17</sup>, criado para abrigar crianças órfãs da epidemia de febre amarela na aldeia que matou vários adultos. (TROQUEZ, 2006, p. 64)

Soratto (2007. p. 64), citando Troquez (2006), mostra que, em meados dos anos 1950, havia uma escola de 1ª a 4ª séries, que funcionava na Escola Rural Mista Farinha Seca, também conhecida como Escola do Raul, localizada no pátio da casa do Sr. Raul, na área Bororó, onde atualmente é o campo do Raul, com a professora Maria Luiza. A escola era a única existente dentro da aldeia e funcionava como extensão da escola da Missão. Outra escola próxima da reserva, além da Missão Caiuá, era a Escola Pedro Palhano. Esta como extensão de uma escola rural do município, localizada na beira da Rodovia Dourados/Itaporã, existente desde 1947 até hoje, também atende, em grande maioria, alunos indígenas. Segundo Troquez (2006), nesse período houve uma relação muito estreita entre a SPI/FUNAI e a Missão Evangélica Caiuá para a escolarização dos indígenas de Dourados.

De acordo com a pesquisa de Troquez (idem), as primeiras professoras indígenas foram Edina e Leni de Souza que, em 1966, trabalhavam em salas improvisadas, num barracão utilizado pela Missão Caiuá para realizar os cultos. No início de 1977, a FUNAI construiu uma escola primária, Francisco Hibiapina, na Jaguapiru, próxima ao Posto, e também a Escola Ára Porá, na área Bororó. Em meados

---

<sup>17</sup> Nhanderoga na língua Guarani significa “nossa casa”.

de 1984, além das professoras Edina e Leni, também ingressou o professor João Machado, Kaiowá/Terena. Portanto, em 1990, a FUNAI já possuía três escolas<sup>18</sup>: Francisco Hibiapina, com 4 salas de aula; Ara Porã, com 2 salas de aula; e Agustinho, com uma sala de aula. Atuavam naquele período oito professores indígenas e alguns não indígenas. A escolarização dos povos da reserva de Dourados foi atendida pela Missão Evangélica Caiuá em parceria com o SPI, posteriormente FUNAI, em convênio com a Prefeitura municipal.

Em 1954, a escola da Missão passou a se chamar “Escola Primária General Rondon”, em homenagem ao indigenista “Marechal Rondon”. Segundo Troquez (2006), aos poucos o prédio foi melhorando, passando a funcionar num prédio de madeira nos anos 1970 a 1980 e, a partir do início dos anos 1990, a escola passou a funcionar em dois prédios: no prédio antigo de madeira e no prédio maior de alvenaria. Mesmo quando a MECA transferiu a escola para a sede, os missionários da Missão continuaram seus trabalhos de alfabetização nas RID, nos projetos não oficiais, como a missionária inglesa e linguista do SIL, Aldrey Taylor, nos anos 1960; os missionários suíços Timóteo Fernando Mazzoni e sua esposa Nelly Jeanne Mazzoni, nos anos 1970 a 1990; o missionário Rev. Troquez, nos 1980, entre outros. A Missão Evangélica Caiuá ainda contribuiu para o funcionamento de outras salas, extensões da atual Escola Tengatú Marangatu – Pólo: sala Agustinho e sala Y Verá, que funcionavam nas salas de madeira onde eram realizados os cultos e estudos bíblicos e as escolas dominicais, que também funcionavam como sala de aula.

Historicamente, as Missões (católicas ou protestantes), desde o período colonial, foram responsáveis pela escolarização dos povos indígenas no Brasil, atendendo aos interesses do Estado Nacional, na implementação das políticas colonialista, homogeneizadora, assimilacionista e integracionista; sendo assim, os currículos escolares eram uma reprodução do modelo curricular das escolas não indígenas, transferido para as escolas indígenas. Segundo Rossato (2002), nesse contexto as escolas de missões tiveram um papel importante no processo de implementar a educação escolar dentro do contexto da assimilação e integração assumidos pelos missionários desde a época colonial. Ainda são práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar, pois, conforme Candau,

a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas  
construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e

---

<sup>18</sup> Ver informações detalhadas em Troquez, 2006.

epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nessa ótica as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAU, 2011, p. 241)

Sendo assim, a escola “exerceu o papel fundamental de difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAU, 2011, p. 242). A mudança epistemológica com relação ao conceito e ao direito às diferenças culturais foi uma conquista no campo político e causou uma ruptura do pensamento homogeneizador e uniforme do modelo europeu, desmistificando os saberes ocidentais como únicos e universais, trazendo para a visibilidade as diferenças étnicas, culturais, identidades, e outros saberes para o campo da educação escolar indígena, os quais têm tomado grandes proporções nos debates e nas práticas pedagógicas. Esta autora entende que “as diferenças são concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder” (idem, p.246). Essa virada epistemológica precisa acontecer também no espaço da escola, pois, para Nascimento e Vinha (2007), apesar do objetivo da escola ainda

ser tendencialmente aculturalista não garante o purismo na significação das experiências vividas mediadas por conhecimentos produzidos pela tradição indígena. A presença resistente dos povos indígenas no cenário nacional reivindicando respeito às suas diferenças historicamente construídas revela o poder relativo dos projetos de homogeneização (NASCIMENTO e VINHA, 2007, p. 04).

Fleuri, por sua vez, coloca que

a proposta de trabalho intercultural surgiu, principalmente, a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos no Brasil e em outros países da América Latina, reivindicando a posse de seus territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como a revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados (FLEURI, 2003, p. 21).

Candau, que trabalha as diferenças culturais no contexto da interculturalidade, concebe

as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. (...) constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos o processo de hibridização cultural é intenso e mobilizador da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras nem estáticas. A hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (CANDAU 2011, p. 247).

Sob essa perspectiva, a população da TI de Dourados é constituída também de uma hibridização cultural e a escola, por sua vez, como espaço de fronteira entre dois mundos, tem um grande desafio: o de desconstruir conceitos arraigados sobre as culturas dos povos indígenas, construídos historicamente pela escolarização colonizadora, em relação a si mesmos, sob o viés da diferença ligada ao preconceito; também poderia/pode ser um novo espaço de fronteira de intermediações interculturais. Catarine Walsh (2007), ao tratar do conceito de interculturalidade, vai muito além do simples reconhecimento e inclusão das diferenças culturais no campo educacional. Para a autora, o conceito de interculturalidade faz parte de um projeto político maior, um projeto de Estado, que representa

la construcción e um nuevo espacio epistemológico que incorpora e negocia los conocimientos indígenas y occidentales, manteniendo consistentemente como fundamental La colonialidad Del poder y La diferencia colonial de La que vienen siendo sujetos (WALSH, 2007, p.52).

A escola indígena tem autonomia para construir um novo espaço, através da organização do currículo escolar, de forma a promover o diálogo entre as diferenças, favorecendo o reconhecimento da alteridade de cada povo ou grupo étnico existente na Terra Indígena e em relação à sociedade que a envolve.

Com a legislação de 1991, especificamente com o Decreto de nº 26/91, todas as escolas passaram a ser municipais, fazendo parte do Sistema do Ministério da Educação – MEC. Naquele momento, o Município de Dourados teve que assumir o processo de educação escolar dos povos indígenas de Dourados. Em 1992 foi construída a primeira escola municipal chamada “Escola Municipal Tengatuí Marangatu - Pólo” que, em Guarani significa “lugar de ensino eterno”, criada pelo Decreto nº 013 de 13/02/ 1992, conhecida também como CEU - Centro de Educação Unificada. Com a construção desta escola como pólo, todas as demais salas existentes passaram a ser consideradas como extensões: extensão Ara Porã, extensão Agostinho, extensão Y Verá, extensão Panambizinho, inclusive a escola da FUNAI, extensão Francisco Hibiapina, e, posteriormente, extensão Passo Piraju.

Segundo Rossato, desde 1991, o Estado passa a se envolver com as questões de Educação Escolar Indígena:

Importante iniciativa do Estado foi a elaboração e divulgação do documento *Diretrizes da Educação Escolar Indígena no Mato Grosso do Sul*, em 1992, com ampla participação das entidades indígenas e indigenistas, o qual incorporou as reflexões e reivindicações que

vinham sendo feitas pelos índios, ONGs e Universidades. (ROSSATO, 2002, p.77)

Em 1995, a Secretaria Estadual de Educação – SED/MS, através da Deliberação CEE/MS, nº 4324/95, regulamenta a organização de uma escola indígena, assegurando regimento próprio, quadro curricular e calendário próprio.

Portanto, desde 1991, o Estado, juntamente com as Secretarias Municipais, Universidade Federal e ONGs, vinha desenvolvendo discussões sobre o assunto em várias aldeias, inclusive, em Dourados, com a finalidade de fundamentar e instrumentalizar os professores índios e não-índios da importância da educação escolar indígena e, especificamente, do ensino bilíngue. Nesse momento houve as primeiras discussões de alguns professores Guarani na escola Tengatui Marangatu sobre a possibilidade de implementar o Ensino Bilíngue, em atendimento às Diretrizes Nacionais e Estadual e à Deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS nº 4324/95.

De acordo com Giroto (2006), as discussões processadas pelas agências formadoras provocaram disputas internas, em clima de tensão, na comunidade escolar de Dourados, resultando na negação do projeto. Segundo a autora, o documento enviado pela Secretaria Municipal de Educação para o Conselho Estadual, justifica a não inserção do ensino bilíngue no Regimento Escolar. Segundo suas recomendações, a escola apresenta os seguintes motivos:

[...] agravaria as diferenças culturais entre as nações e, conseqüentemente, os problemas internos da Reserva Indígena, dificultaria, para a comunidade indígena, a inter-relação e a convivência com a sociedade envolvente, dependeria, para a realização com qualidade do ensino bilíngüe, do aprendizado das línguas Guarani e Terena nas suas formas falada e escrita – pelos professores que não tem esse domínio. Logo não se alcançou os objetivos das capacitações realizadas desde 1993 e, o ensino bilíngüe não pode ainda concretizar-se, o que demonstra a necessidade de se continuar investindo em ações voltadas para essa finalidade, na tentativa de reverter o quadro acima descrito. Dourados, 05 de maio de 1997. (GIROTO, 2006, p 91).

O conteúdo do documento já nos aponta os desafios existentes a respeito da dinâmica cultural entre os grupos étnicos, como:

- a) Os conflitos étnicos existentes internamente;
- b) A escola era e ainda é um espaço de disputa de poder e de sobreposição étnica;



c) Forte presença da concepção de subalternidade cultural como consequência do conceito de diferença ligado ao preconceito construído historicamente sobre as diferentes culturas, principalmente, dos povos indígenas.

Quanto à formação dos professores, o documento mostrou que a discussão da educação escolar indígena limitou-se ao ensino bilíngue, ou seja, que a escola diferenciada se resume ao domínio das línguas (oral e escrita). Entretanto, a escola indígena vai muito além do bilinguismo, pois envolve muitos outros elementos culturais, a concepção educacional, o projeto de futuro da comunidade e outros aspectos, a partir das relações sociais interétnicas internas e externas, que não estão fora das relações de poder.

Nos anos de 2001 a 2009 foram ampliadas todas as escolas consideradas extensões e criadas como escolas indígenas pólo, com gestões pedagógicas e administrativas próprias, e construídas mais duas escolas Municipais Indígenas – Lacu'i Roque Isnardi e Ramão Martins.

Historicamente, a escolarização dos povos indígenas da RID sempre esteve atrelada às políticas do Estado, na busca de uma educação assimiladora e integracionista da cultura ocidental e da língua nacional (Português), objetivando preparar o índio para a civilização, para a globalização, visando a homogeneização cultural. Nesse contexto, os alunos que estudavam nestas escolas tinham que se adequar à lógica da escola com modelos e currículos de acordo com padrão não indígena, e não a escola se adequar para atender as diferenças étnicas e culturais. Isso também trouxe grandes mudanças na dinâmica cultural dos grupos étnicos e nas relações interétnicas que compõem ou constituem a população da Terra Indígena de Dourados. Por exemplo, a escolarização intensificou o deslocamento e desvalorização da língua indígena, por conta de que a escola só trabalhava/trabalha com Português.

A escola indígena deve/deveria pensar uma proposta pedagógica no sentido de reorganizá-la, de maneira a garantir a boa convivência interétnica, sem prejudicar os alunos Guarani e Kaiowá, que, em sua grande maioria, são falantes da língua indígena, de forma que garanta, na prática educativa, os saberes específicos de cada povo étnico “sem detrimento um do outro” (GIROTTI, 2006, p. 90). Assim, as diferenças étnicas seriam reconhecidas, valorizadas e respeitadas por ambas as etnias, diminuindo consideravelmente os conflitos, pois o respeito ocorre quando se passa a conhecer quem é o outro e quem somos nós diante desse outro.

Para melhor compreender o universo cultural indígena e como se dá essa dinâmica cultural, é importante trazer as abordagens de Guillermo Batalla (1986), que trata deste tema.

O autor classifica o universo de elementos culturais dos grupos étnicos em elementos culturais *próprios* e *alheios*. Ele define os elementos culturais *próprios* como “los que La unidad social considerada há recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o transmite, según La naturaleza del elemento cultural considerado.” “Son elementos culturales ajenos aquellos que forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que este no há producido ni reproducido.” (BATALLA, 1986, p. 07). Dentro do universo de elementos culturais de cada cultura, o autor estabelece quatro âmbitos de espaço de decisões do grupo étnico sobre esses elementos, diferenciados em função do controle cultural existente. São eles (idem, p.7 e 8):

1) *Cultura Autónoma*. En este ambito, La unidad social (el grupo) toma las decisiones sobre elementos culturales que son propios porque los produce o porque los conserva como patrimonio preexistente. La autonomia de este campo consiste precisamente em que no hay dependência externa em relación a los elementos culturales sobre los que se ejerce control.

Ex: plantas medicinais e práticas curativas, conhecimentos/elementos simbólicos e emotivos, comunicação.

2) *Cultura Impuesta*. Este es El campo de La cultura etnográfica en El que ni los elementos ni las decisiones son propios del grupo.

Ex: ensino, escola, livros, conteúdos, idioma, mestres.

3) *Cultura Apropriada*. Este ambito se forma cuando El grupo adquiere La capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa em acciones que responden a decisiones propias. Los elementos continúan siendo ajenos em cuanto El grupo no adquiere también La capacidad de producirlos o reproducirlos por si mismo; por lo tanto, hay dependência em cuanto a La disponibilidad de esos elementos culturales, pero no em cuanto a las decisiones sobre su uso.

Ex: produtos tecnológicos, como gravador de CD, DVD, TABLET, filmadoras, *note book*, celulares.

El uso de tales elementos culturales ajenos implica, em cada caso concreto, La asimilación y El desarrollo de ciertos conocimientos y habilidades para su manejo, La modificación de ciertas pautas de organización social y/o La incorporación de otras nuevas, El reajuste de aspectos simbólicos y emotivos que permita El manejo subjetivo del elemento apropiado.

Ou seja, os povos indígenas se apropriam dos produtos, desenvolvem conhecimentos e habilidades para o manejo e os colocam ao seu serviço, porém não têm domínio para produzir e reproduzir e nem tomam decisões sobre os produtos.

4) *Cultura Enajenada*. Este âmbito se forma con los elementos culturales que son propios Del grupo, pero sobre los cuales ha perdido La capacidad de decidir; es decir, son elementos que Forman parte Del patrimonio cultural Del grupo pero que se ponen en juego a partir de decisiones ajenas.

Ex: vestimentas, rituais, pinturas, danças, artesanatos, língua, são parte dos elementos culturais próprios do grupo étnico, porém, muitas vezes, hoje estão em função do turismo ou para obter renda.

No meu entender, esses espaços de decisões demonstram o controle cultural de cada grupo étnico sobre seus elementos próprios ou alheios e também caracterizam ou fazem parte da dinâmica cultural dos grupos que constituem as comunidades indígenas do Município de Dourados, ora com maior ou menor intensidade, dependendo de cada momento e realidade das relações interpessoais, subjetivas ou coletivas de cada grupo étnico. Neste contexto é que se pretendia desenvolver as políticas específicas da educação escolar indígena, considerando as limitações impostas pela própria dinâmica, a partir da nova gestão pública e da nova perspectiva de educação emancipadora e conscientizadora proposta pelo governo municipal.

O novo olhar sobre o modelo de educação, em oposição à educação colonizadora e homogeneizadora, veio com a mudança de governo, durante a gestão 2001 a 2004 e, depois, 2005 a 2008, com uma outra epistemologia e perspectiva de educação para a humanização, a ser construída a partir do plano de governo, com a garantia da participação ativa da sociedade, com objetivo de construir um plano municipal de educação no Município de Dourados.

Nesse momento fui convidada a assumir a função de Gestora de Educação Escolar Indígena, na época, dentro da Superintendência de Educação e Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Dourados. Politicamente foi um momento histórico no município, pois, até então, não existia um espaço específico na SEMED para discutir a temática indígena e elaborar as políticas públicas, de forma a atender o que previa a legislação, intermediada por indígenas que compõem a Gestão de Educação Escolar Indígena, ora vista como indígena, ora vista como agente de governo.

Na época encontramos na Secretaria Municipal de Educação uma pasta contendo todas as legislações vigentes sobre educação escolar indígena, as orientações pedagógicas oferecidas às escolas e o número de professores indígenas. Havia também uma técnica da secretaria que, além de outros compromissos, era também responsável pela educação escolar nas Terras Indígenas do Município de Dourados. Este documento comprova que, desde 1993, a Secretaria Estadual, em parceria com os municípios, já desenvolvia orientações sobre educação escolar indígena – EEI - às escolas existentes nas aldeias, também em Dourados. Nos anos de 1997 e 1998, deu-se mais fortemente a formação sobre EEI, com iniciativa da SEMED, em parceria com o Centro Educacional de Dourados - CEUD, na época extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que ofereceram cursos de capacitação para professores indígenas sobre as questões legais que asseguram aos povos indígenas uma educação diferenciada, bem como sobre as implicações pedagógicas que essa não implementação traz ao processo ensino/aprendizagem da criança indígena.

Foram dois anos consecutivos de formação continuada, tendo em vista que os próprios professores indígenas desconheciam as leis e, ao mesmo tempo, eram resistentes à ideia de uma educação escolar diferenciada, motivados pelo processo histórico já explicitado anteriormente. Há que considerar também, não só a sua formação como professores, e sim todo processo de escolarização nos cursos regulares de Educação Básica não indígenas pelos quais passaram os professores que hoje atuam nas aldeias de Dourados. A maioria deles frequentou a Escola Municipal Francisco Meireles, localizada na Missão Evangélica Caiuá, pois era a única mais próxima da TI que oferecia o Ensino Fundamental completo, além de ser da preferência dos alunos indígenas, por se sentirem menos discriminados. Porém, quando concluíam o ensino fundamental, a opção para quem quisesse continuar seus estudos era ir para as escolas da cidade. Somente a partir do ano de 2004 é que na Terra Indígena de Dourados iniciou-se o oferecimento dos anos finais do ensino fundamental.

Sendo assim, a formação dos professores indígenas estava sempre vinculada ao processo de assimilação relacionado aos projetos de evangelização. Durante o processo de formação e no Ensino Médio regular ou de Magistério também continuava o projeto de Estado para homogeneização identitária, cultural e linguística. Esse processo histórico trouxe muitas dificuldades para a compreensão e aceitação de uma educação que partisse da realidade étnica e cultural dos povos, tendo em vista o processo histórico de escolarização pautado na homogeneização cultural e linguística.

Tanto é que, embora a legislação venha garantir o direito desde a Constituição de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 de 20/12/1996, entre outras, na Terra Indígena de Dourados, embora tivesse alguns professores indígenas já envolvidos na discussão sobre o conceito de educação escolar indígena, juntamente com os professores do Projeto de Ensino Diferenciado, grande parte não tinha e também nunca se organizou enquanto Movimento de Professores Indígenas, para discutir a política de educação escolar indígena, exceto durante o Movimento da Constituinte e da Reorientação Curricular na rede como um todo e também nas escolas indígenas.

Sendo assim, não foi o Movimento de Professores Indígenas que buscou a efetivação desses direitos diferenciados, mas o órgão mantenedor que trouxe para dentro da reserva essas discussões, tendo como estratégia metodológica a Constituinte Escolar e, no seu bojo, as legislações específicas que reforçam a autonomia dos povos indígenas para repensar e construir uma educação que melhor corresponda à realidade pluricultural da RID, diferentemente da educação homogeneizadora, discriminadora e excludente.

Assim, alguns professores assumiram essa outra concepção de educação nas escolas indígenas, na tentativa de apresentar uma proposta alternativa para implementar a EEI nas escolas das aldeias, com vistas a solucionar os demais problemas de ensino/aprendizagem, de evasão escolar, do alto índice de repetência e também da defasagem idade/série. Outros se calaram, ou melhor, ficaram em silêncio. Este silêncio nos preocupa: podem ter concordado ou não, porém são opiniões não manifestadas. Penso que a presença de diversos segmentos nas assembleias e reuniões tenha constrangido alguns professores, fazendo-os não se manifestarem contrários à ideia, por exemplo, de um cacique, ou contrários à ideia dos princípios da educação escolar indígena ou, ainda, pela dificuldade de compreender melhor como é essa educação escolar diferenciada.

A formação continuada aos professores indígenas teve a duração de dois anos consecutivos (1997 e 1998) e foi bastante positivo, pois resultou, no ano de 1999, na primeira experiência com o projeto de “Ensino Diferenciado”. O projeto iniciou com a turma do primeiro ano (1ª série, na época) do EF, com alunos falantes da língua Guarani e Kaiowá, coordenado por uma professora indígena Guarani. Por outro lado, trouxe alguns conflitos no interior da escola. Uma vez que o ensino deveria respeitar e fazer uso de suas línguas maternas (indígenas), alguns professores indígenas, não mais

falantes da língua étnica, ficaram preocupados porque pensaram que poderiam perder sua sala de aula/seu emprego. Por isso seria importante cada professor, e a escola como um todo, se perguntar: *A serviço de quem deve estar a escola? Dos alunos ou a serviço dos profissionais da educação? Quem deve ser professor? Como deveria ser sua formação? Que projeto de educação seria necessário para a comunidade ou para as etnias?*

Para assumir o projeto de Ensino Diferenciado, a princípio, deveria ser professores formados ou em processo de formação, falantes da língua Guarani. O projeto teve continuidade nos anos consecutivos, já com 5 turmas, incluídos o 1º e o 2º anos e, assim, sucessivamente. Em 2005 contava-se com 24 de salas atendidas pelo Projeto de Ensino Diferenciado. Concomitantemente, em 1999, o Estado iniciou o curso de magistério diferenciado (curso *Ára Verá*), resultado da luta do movimento guarani e kaiowá do Estado, conforme já relatado no capítulo anterior. O curso atendia também alguns Guarani e Kaiowá da RID e, à medida que o projeto de Ensino Diferenciado se ampliava, esses cursistas/professores iam assumindo a sala de aula.

Com a mudança da gestão pública, a demanda reprimida por escolarização entre os indígenas veio à tona e a nova postura dos profissionais que atuavam na SEMED contribuiu para que as reivindicações das comunidades chegassem até o órgão executor. A Gestão da Educação Escolar Indígena foi um espaço importante de diálogo entre as comunidades e o Estado (município). Inicialmente, a gestão era composta por uma representação guarani, depois uma representação terena e dois não-índios e um estagiário terena. Nesse período (2001 a 2004), a Secretaria Municipal de Educação tinha um projeto político inovador de educação para desenvolver e implementar no município de Dourados. A gestão buscava discutir e elaborar propostas de políticas públicas específicas para a educação escolar indígena, de forma a atender o que asseguram as legislações educacionais vigentes, que regem as orientações e diretrizes para a EEI no contexto da interculturalidade. Assim, os gestores internos da Secretaria Municipal de Educação, os gestores externos e outras secretarias municipais, inclusive instituições não governamentais, estavam envolvidos no processo.

O segundo momento da gestão foi o de possibilitar uma participação ativa das comunidades educacionais, proporcionando diálogo com a escola indígena e proporcionando tomadas de decisões sobre a educação que melhor atendesse suas necessidades e expectativas. Na época havia uma escola com quatro extensões e foram envolvidos diferentes segmentos, como lideranças tradicionais e não tradicionais,

diretores, coordenadores, professores, alunos e pais, que constituíam a comunidade da Terra Indígena de Dourados, através do processo da Constituinte Escolar. A metodologia de trabalho foi dividir os segmentos em grupos, para que ninguém se sentisse inibido de falar. O trabalho de grupo era, depois, socializado na assembleia e alguns pontos conflituosos ia para votação.

### ***III.2 - O Processo da Constituinte Escolar e da Reorientação Curricular - Princípio de Paulo Freire***

No período da gestão que abrange os anos de 2001 a 2004, o plano de Governo tinha como tema “Vida Nova Dourados”, e uma das questões mais relevantes ao se pensar a cidade “foi a da população indígena” (FERNANDES, 2002. p 2). A autora, na época Secretária de Educação, aponta que o Plano de Governo foi elaborado por um coletivo que representava tanto as comunidades indígenas quanto outros setores representativos de entidades e instituições presentes na sociedade. Ao colocar em prática esse plano de governo, todas as ações realizadas com as comunidades indígenas na Administração Democrática e Popular eram para “promover a emancipação social desta população, através do respeito à sua gente, sua cultura, e seus domínios” (FERNANDES, 2002. p. 02). Nesse sentido, o governo municipal criou, no espaço institucional, a Coordenadoria de Assuntos Indígenas na Secretaria de Governo, a Gestão de Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação, e também um setor específico na Secretaria de Agricultura. Porém, a discussão sobre questões indígenas perpassavam todas as demais secretarias municipais no âmbito de Governo, através de programas e projetos a serem desenvolvidos com a população indígena do Município de Dourados.

Essa diferente concepção e postura sobre a população indígena marcou uma nova história e um novo tempo no processo de democratização das relações sociais com as populações indígenas do município de Dourados. A sociedade envolvente passou a colocar os povos indígenas em um outro patamar, tendo em vista que, até então, os povos indígenas eram colocados e tratados, literalmente, como todos os da periferia da cidade, considerando o espaço territorial, cultural e simbólico de silenciamento social, econômico, político e cultural, pautado pelo preconceito e utilizado pelo outro como desculpa para a discriminação e a exclusão. Nesse projeto de qualidade social para a

cidade e para as populações indígenas, a Secretaria Municipal de Educação, a partir da discussão em conjunto, buscou ampliar e melhorar o atendimento no campo educacional, quanto ao currículo, contribuindo para uma efetiva participação com qualidade social nas questões que lhes interessam.

Uma das formas de garantir, pela primeira vez, a participação efetiva das comunidades quanto ao direito de ter voz e voto, foi através do processo Constituinte Escolar desenvolvido na rede municipal de ensino, abrangendo também as comunidades indígenas. Nesse processo, a Constituinte Escolar foi a porta de entrada para a garantia da participação coletiva das comunidades, tendo em vista que as escolas e suas extensões, legalmente, eram também de responsabilidade do Município. Os três grandes eixos norteadores da Constituinte Escolar foram: Democratização do Acesso; Democratização da Gestão e Democratização do Conhecimento.

O processo Constituinte Escolar foi um movimento pautado na pedagogia de Paulo Freire. Foi realizado em toda rede municipal de ensino, incluindo a escola Francisco Meireles, localizada na Missão Caiuá, e a(s) comunidade(s) da Terra Indígena de Dourados, especificamente, a escola Tengatú Marangatu-Pólo, localizada na área Jaguapiru e suas extensões Y'Verá (Jaguapiru), Ara Porã e Agustinho (Bororó) e Panambizinho, localizada no Distrito de Panambi, a 25 km da escola pólo. O movimento envolveu grande número de indígenas das etnias Guarani Ñandeva, Guarani Kaiowá, Terena e mestiços.

Naquele momento, a escola tornou-se um espaço em que a(s) comunidade(s) puderam refletir sobre os problemas que enfrentavam em todos os aspectos e também no que se refere à educação. As discussões eram realizadas em grupos e plenárias, por segmentos, como forma de garantir e possibilitar oportunidade de fala a todos os participantes que compõem a comunidade escolar (diretor, coordenadores, professores, pais, alunos e administrativos) e os participantes da(s) comunidade(s) (lideranças, caciques). As falas eram em Português e também em língua Guarani. As discussões realizadas em todos os espaços demonstravam que a preocupação com as necessidades básicas da vida cotidiana, vivenciadas pelos povos, se sobrepõem e se articulam com as questões educacionais.

A partir das leituras realizadas nos relatórios das escolas Francisco Meireles e Tengatú Marangatu e suas extensões, fica evidente, nas falas do pais, a preocupação com a qualidade de ensino, no sentido de que seus filhos precisam aprender a ler, a escrever, a fazer contas; ao mesmo tempo, fica



evidente as preocupações com o alto índice de consumo de bebidas alcóolicas e consumo de drogas, suicídio, a violência, falta de emprego, de segurança, energia elétrica, água encanada, telefone público, entre outros (CAREAGA, 2002, p. 10).

O processo Constituinte Escolar possibilitou que as escolas localizadas na Missão Evangélica Caiuá e na Terra Indígena de Dourados fossem espaços de encontro, em que todos, ou pelo menos a maioria dos diferentes grupos étnicos que compõem a comunidade local, pudessem refletir sobre os problemas, de um modo geral, que atingem a população indígena como um todo, e permitiu a reflexão sobre a “*escola que temos e a escola que queremos*”. Nesse sentido, a participação ativa da(s) comunidade(s) possibilitou que a escola deixasse de ser apenas um espaço de reprodução do saber e passasse a ser um espaço de diálogo interétnico e cultural, “pensada como um elemento fundamental na construção de um conhecimento colocado a serviço da transformação da situação de dependência a que historicamente os povos foram submetidos” (CAREAGA, 2002, p. 10).

Candau afirma que, no processo de homogeneização cultural,

a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011, p. 242).

Pela primeira vez na história da educação escolar nas escolas indígenas do Município de Dourados, vejo a escola pública inserida na realidade indígena, como espaço que trouxe vozes silenciadas dos povos que nunca puderam falar na comunidade, na escola e nem na sociedade. Vista a escola como espaço de fronteira, Bhabha (2003, p. 223) coloca que “o discurso da minoria situa o ato de emergência no entre-lugar antagonístico (...) discursos de minorias que falam em um espaço intermediário e entre tempos e lugares”. Nesse momento histórico da Constituinte Escolar realizada no interior da escola, os povos indígenas passaram a ser protagonistas de suas concepções e ideias, tratando de várias questões que atingem a todos, articuladas com as questões da educação escolar, contribuindo para a elaboração de propostas que viessem relatar/demonstrar seus desejos, necessidades, interesses e perspectivas de vida.

Ao mesmo tempo em que a escola passa a ser um espaço de manifestação de conflitos, contradições e ambivalências vivenciados pelos povos no interior da(s) comunidade(s) e no entorno, também foi um espaço de valorização das línguas étnicas,

pois aqueles sujeitos indígenas que foram privados<sup>19</sup> da leitura e da escrita tiveram oportunidade de participar das discussões em suas próprias línguas.

As falas evidenciaram, de um lado, que a escola deve ter a preocupação com a manutenção das identidades e culturas próprias de cada povo; de outro lado, a necessidade de que a escola seja um meio de conhecer a outra cultura, para possibilitar o diálogo e poder conviver na sociedade letrada, que os indígenas julgam superior. Segundo o coordenador da Constituinte Escolar,

os relatórios das discussões realizadas pelos professores indicam que suas preocupações estão voltadas por uma escola organizada de forma diferenciada que seja capaz de responder aos anseios e expectativas que os pais depositam na educação dos filhos e, ao mesmo tempo construir uma proposta educacional que não fique apenas na obrigação de ensinar o aluno ler e a escrever (CAREAGA, 2002, p.10).

Para estes professores, a escola tem um papel fundamental na valorização e preservação da identidade étnica dos grupos a que pertencem. Considerando a sobreposição da cultura dominante por mais de cinco séculos sobre a cultura indígena, a escola passa a ser vista como um instrumento importante de luta e um meio fundamental de recuperação ou fortalecimento/revitalização de elementos culturais que os grupos étnicos acham importantes. Nessa perspectiva, Batalla coloca que

algunos contenidos concretos en el ámbito de la cultura autónoma son indispensables para la existencia de un grupo como entidad étnicamente diferenciada. (...) de un núcleo específico de cultura autónoma que es la base mínima indispensable para el funcionamiento y la continuidad del grupo étnico. (BATALLA, 1986, p. 09)

A língua étnica, por exemplo, a meu ver, é um elemento cultural próprio e importante, pois faz parte da identidade étnica, fortalece e prova o pertencimento a determinado grupo étnico. Porém, não só a língua, existem outros elementos que, para cada povo, tem um significado maior. Nas comunidades de Dourados, por exemplo, o que diferencia um grupo étnico do outro, numa apresentação cultural, é o tipo de vestimenta, de pintura, os traços artesanais, o canto, a dança, etc. Nesse sentido, o desafio da escola é fazer dela um espaço de diálogo entre os diferentes grupos étnicos e diferentes saberes tradicionais indígenas e não indígenas acumulados pela humanidade, vistos como fundamentais pela(s) comunidade(s) para compreender o mundo dos brancos, na luta pela sobrevivência física e cultural. É preciso levar em consideração, também, que as relações étnico-culturais “não são românticas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo

<sup>19</sup> Privação da leitura e escrita a partir do conceito não indígena.

preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais” (CANDAU, 2011. p. 247).

Portanto, a escola, enquanto espaço de diálogo sobre os problemas que atingem as comunidades, constitui-se num espaço político importante para a conquista de sua autonomia. Na escola é possível construir mecanismos de relações e de poder mais democráticos com as comunidades e com o entorno, visando a superação do assistencialismo e da tutela, historicamente mantidos pelos órgãos governamentais e não governamentais, buscando alternativas políticas, econômicas, sociais e culturais, pois, pela subalternização a que foram submetidos, lhes foi negada a condição de povos sujeitos de sua própria história. Nessa perspectiva, uma educação escolar intercultural possibilita o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. Sendo assim, entendemos que

a escola como um lugar de manifestação de confrontos interétnicos, mas compreendendo-a também como um espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade (LOPES, 200, p. 12).

Portanto, é importante fazer alguns questionamentos como: *A escola e os professores estão preparados para promover diálogos interculturais? Se o fazem, como, quando e por que o fazem? Com quem e com o que fazem? Como a escola, enquanto instituição alheia, compreende a questão dos princípios da educação escolar indígena que são o bilinguismo, a especificidade, o comunitário, o diferenciado e o intercultural?*

Percebe-se que a escola indígena, para atender as expectativas e interesses das comunidades, não pode se limitar apenas a ser um espaço de diálogo entre os diferentes saberes e culturas, mas deve ir além, no sentido de que seja um espaço de reflexão, por meio da qual as populações indígenas dialoguem com a história que as colocou no contexto de inferioridade, a partir do processo de homogeneização cultural, primeiro no sistema colonial, depois no sistema capitalista, onde tudo é mercadoria, visando o acúmulo de riqueza e não a dignidade humana. Assim, a escola indígena diferenciada aponta

a necessidade de desconstrução de subalternidades e reelaboração dos saberes e fazeres que possam abrir os “entre-lugares” (BHABHA, 1998 s/p) em que vozes, culturas e histórias tenham possibilidade de pronunciar-se e de serem consideradas em suas alteridades. (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010, p.127)

Considerando a proximidade das comunidades da Terra Indígena de Dourados com a cidade, a meu ver, é fundamental colocar algumas questões relevantes em relação à situação de ser índio num espaço territorial e geográfico localizado entre duas cidades próximas. Ao Sul fica a cidade de Dourados, a 5km da aldeia; ao Norte, a cidade de Itaporã, a 15km da aldeia. A rodovia Dourados/Itaporã divide a área Jaguapiru em duas partes, sentido Leste/Oeste, com trânsito intenso de veículos e de pessoas, bem como trânsito cultural e étnico, num movimento permanente e contínuo, tanto de dentro da aldeia para fora, como de fora para dentro das aldeias. Neste contexto, antes de descrever o resultado da Constituinte Escolar, vale colocar as seguintes questões: *A partir de onde os povos indígenas pensam e falam? Quem fala? O que falam? Os povos indígenas destas localidades ainda têm modos próprios de viver, de ser e de pensar? Quem pensa o quê? Quem detém conhecimentos tradicionais? Quais são as identidades visíveis? E as invisíveis?*

A Constituinte Escolar teve o objetivo (pelo menos foi a intenção) de trazer toda essa diversidade e diferença de pensamentos e de pessoas para participar das discussões no espaço escolar da rede de ensino e nas escolas indígenas. O trabalho do Movimento Constituinte no município de Dourados resultou na elaboração de uma coleção de oito cadernos temáticos, fruto das discussões realizadas ao longo do processo. Esse material subsidiou as reflexões do 4º momento da Constituinte Escolar, em que seriam aprofundados os temas/temáticas apontados pelas escolas e, assim, contribuir na formulação dos princípios e diretrizes do Plano Municipal de Educação do município de Dourados. Vou me ater, aqui, de forma sucinta, ao caderno temático nº 02 (anexo 1), que tem como título: “Educação: Respeito às diferenças”, porque é o livro que trata da questão indígena.

Fernandes (2002, p. 01), na época Secretária de Educação do Município, apresenta os cadernos, organizados nos seguintes momentos: o primeiro momento da Constituinte foi realizar uma reflexão sobre a *escola que temos* e qual a *escola que queremos*. Estas questões tinham por objetivo identificar como se davam as relações entre os diversos segmentos no interior das escolas; quais os problemas enfrentados no dia a dia, sobretudo no processo ensino-aprendizagem. O trabalho revelou a necessidade e ansiedade que as comunidades escolares indígenas e não indígenas tinham de falar, criticar, elogiar ou refletir sobre educação. Nesse processo, as falas registradas foram fundamentais na identificação de conflitos, dificuldades e preocupações que as comunidades vivenciavam no dia a dia. O segundo momento foi marcado pelo retorno

às escolas, tomando as falas como objeto de reflexão, porque estavam marcadas por descobertas, avanços e desafios, na medida em que foram consideradas como ponto de partida para o diálogo e superação dos diversos obstáculos vivenciados pelos sujeitos envolvidos com a educação escolar. O terceiro momento foi o aprofundamento dos estudos e reflexões sobre os temas apontados pelas escolas, que permitiu a indicação das temáticas que culminaram na organização destes cadernos.

Os cadernos estão assim divididos:

**a) Problematização Inicial:** Tem por objetivo retomar a problematização das falas e conflitos apontados pela comunidade escolar para realizar reflexão e problematizar as práticas vivenciadas, buscando compreender os limites e possibilidades de construir coletivamente novas práticas pedagógicas.

**b) Aprofundamento Teórico:** Tem por objetivo fornecer textos para subsidiar o aprofundamento do conhecimento sobre os temas/temáticas indicados pela comunidade escolar. A seleção dos textos teve como critério a capacidade deles de colaborar para a compreensão dos desafios colocados pelos conflitos e problemas vivenciados na escola.

**c) Plano de Ação:** Momento em que a comunidade escolar apresenta os princípios e diretrizes que devem orientar a prática na escola para serem utilizados como referência para a elaboração do Plano Municipal de Ensino. (ver caderno de princípios e diretrizes, anexo 02).

No bojo dessa discussão veio à tona a problemática da educação escolar indígena e, como prioridade, a reivindicação de construção de prédios escolares, tendo em vista a demanda reprimida de grande número de crianças fora da escola. Nas falas dos pais ficou evidente que a educação não se adequava às necessidades das crianças. Alguns pais falavam: “*Meus filhos não conseguem ler e escrever*”; “*Já reprovaram 3 ou 4 anos na primeira série ou na segunda série*”; “*Meu filho está na idade de trabalhar por isso saiu da escola para ir à usina (de cana de açúcar)*”<sup>20</sup>. Essas falas são reveladoras de um processo educacional que não respeita a realidade sociocultural das crianças, ou seja, a escola desconsidera a língua falada e dominada por elas no processo de ensino, portanto, não respeita os processos próprios de aprendizagem. Isso desencadeou um processo de discussões contínuas junto às comunidades escolares, com os pais e todos os segmentos que compõem as escolas, tendo necessidade de ir além das atividades

---

<sup>20</sup> Falas dos pais nas reuniões da Constituinte Escolar no período 2001 e 2002.

desenvolvidas pela Secretaria. Embora os pais percebessem as dificuldades dos filhos, não conseguiam compreender que tudo isso é resultado de centenas de anos de escolarização descolada de sua realidade, de sua cultura, sua história, sua língua, seus saberes. Não sabiam que os povos indígenas tinham o direito de ter uma educação escolar que reconhecesse e respeitasse não só sua cultura e línguas étnicas, conforme preveem as legislações brasileiras, mas também seus processos próprios de aprendizagem e a recuperação de suas memórias históricas.

O processo de formação dos professores no período de 1997 e 1998, teve que ser desenvolvido com os pais, mais no âmbito da legislação, pois, mesmo cientes dos desafios da alfabetização, da leitura e da escrita, muitos pais demonstravam resistência contra o direito de seus filhos terem o ensino na língua indígena, pois é nessa língua que a criança se comunica, pensa, produz e faz leitura de seu mundo cultural e do mundo dos outros. A contradição discursiva nada mais é do que o resultado dos discursos estereotipados, inventados e reproduzidos pela colonização, que atravessaram gerações, através do contato, da escola, das igrejas e, hoje, pela mídia.

Na busca de superação da visão preconceituosa e discriminatória tomou-se, como ponto de partida, as falas registradas no momento da Constituinte, principalmente na reflexão sobre a escola que queremos: *Para que queremos escola? Como queremos essa escola? Como deve ser a escola que venha a atender as especificidades, necessidades e expectativas das populações indígenas? Quem deve ser o professor(a)?* Em relação à última questão, alguns pais e até lideranças, numa das reuniões realizadas em 2003, em uma das escolas da aldeia Bororó, demonstraram-se absolutamente contra o ingresso do professor indígena naquela escola, por achar que esse professor não tinha formação, que não ia dar uma aula de qualidade; que o ensino, para ser bom, tinha que ser com um não indígena, pois eles eram os mais capacitados; que o ensino tinha que ser em Português, e que ali não precisava de professor índio. Enfim, foi um trabalho doloroso, até conseguirmos fazê-los compreender que a comunidade tinha o direito de ter professores indígenas, que eles estavam em formação e que também seriam acompanhados pedagogicamente para fazer um bom trabalho, etc. Essas manifestações demonstravam o preconceito e discriminação contra os próprios indígenas e com a educação escolar indígena, ou seja com a educação própria.

Atualmente, grande número de professores nesta escola são indígenas, bem como a direção, coordenação e quadro administrativo. O Movimento Constituinte, de fato, movimentou, de forma significativa, as comunidades escolares indígenas e não

escolares, no sentido de exercer sua autonomia e responsabilidade rumo ao processo de mudança.

Barboza analisa que o

Movimento da Constituinte Escolar resultou no início de novembro de 2002 no primeiro Seminário da Rede Municipal de Ensino com os temas: Políticas Públicas, Gestão e Currículo incluindo também discussões sobre alfabetização e avaliação. Para além das reuniões da escola o evento serviu de aprofundamento teórico para fortalecer as discussões em torno da indicação dos princípios e diretrizes que deveriam constar no Plano Municipal de Educação. O Movimento Constituinte Escolar que se pautava pela educação popular percorreu o seguinte caminho: Relatos – conflitos – temas – temáticas – princípios e diretrizes – Projeto Político Pedagógico (PPP) – Regimento Escolar e Currículo. (BARBOZA, 2007, p. 62)

Este movimento foi importante para a Rede Municipal de Ensino e, principalmente, para os povos indígenas, pois viram-se, pela primeira vez, envolvidos na discussão e elaboração de propostas políticas, numa participação social ativa, na busca de uma relação mais igualitária junto à sociedade, antes marcada pela forte discriminação e sentimento de inferioridade por não falar Português, ou por falar “mal”, principalmente entre os Guarani e Kaiowá. O fato de não dominar a língua nacional, daqueles que se dizem letrados, não significa que o falante da língua indígena não possa ter suas próprias opiniões, apenas não consegue expressá-las, para que possa ser entendido. Se a Lei assegura ao índio a manifestação na língua própria, supõe-se que deva ter, então, um tradutor nos eventos com público bilíngue, para o não índio entender o que se fala.

Esse momento foi marcado por alguns avanços e superações, mas também, de resistências, tendo em vista que o processo democrático de participação social é atravessado, o tempo todo, pelas relações de poder. No entanto, foi um grande passo da(s) comunidade(s) rumo à Democratização da Gestão Escolar, a Democratização do Acesso e à Democratização do Conhecimento, que, até então, na prática não existiam. Como em toda história da colonização e homogeneização cultural dos povos indígenas do Brasil, no Estado e no município não foi diferente: sempre houve a imposição de valores, regras e modelos, pautados na centralidade do poder, do ter e do ser, escondidos atrás de uma democracia abstrata, porém marcada pela relação verticalizada, viciada e clientelista entre as comunidade(s), escolas e SEMED.

A Constituição Federal de 1988 vem em contraposição a essa perspectiva, no sentido de reconhecer a autonomia dos povos indígenas; foi um marco histórico na

redefinição das relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro. A carta maior passou a reconhecer o direito das comunidades indígenas a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Fleuri esclarece que

Através da luta por seus direitos e do reconhecimento legal e social que vem ganhando, estes grupos sociais vão construindo suas respectivas identidades sociais e culturais. Nesse sentido, os processos de educação popular desenvolvidos principalmente a partir dos movimentos sociais têm contribuído significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais subalternos e excluídos. (FLEURI, 2003, p. 22).

Sendo assim, esse autor “compreende a escola como espaço híbrido de negociações e traduções. Mesmo sendo um poderoso instrumento de sujeição cultural, a escola indígena constitui-se como espaço da ambivalência, de hibridismo (...)”. No campo da educação, a escola indígena diferenciada, a partir das bases legais, abre um leque de possibilidades para que cada povo possa discutir, refletir e construir propostas ou projetos que atendam aos interesses coletivos em cada comunidade, que correspondam às suas necessidades e perspectivas, no contexto da interculturalidade.

Os povos indígenas tiveram significativas conquistas, não só no campo da educação brasileira, mas também, no campo político, enquanto mudança de concepção, de paradigma sobre a forma de olhar e conceber o ser humano, a cultura, a identidade, manifestando que essa educação colonizadora e homogeneizadora é uma educação eurocêntrica para a dominação, pautada no individualismo, na competitividade e na exploração. Esse novo paradigma da educação intercultural demonstra que é possível uma educação mais consciente e humanizadora, que respeite as outras culturas e os outros saberes com a mesma importância. Porém, no início das discussões, os discursos repetidos pelos pais eram de que “*o ensino deve ser na língua portuguesa, a língua indígena eles já sabem falar...*” “*a educação escolar tem que ser para o índio competir no mercado de trabalho de igual pra igual com os não índio..*” “*...O índio tem que estudar para ser alguém na vida*”. São discursos reproduzidos ao longo da história da escolarização brasileira e também dos povos indígenas, até hoje, dentro da concepção de uma educação para atender o mercado de trabalho e não para a vida das pessoas.

Essa luta por uma outra educação é importante para outros grupos sociais que também se encontram no processo de escolarização monocultural e monolinguística, no sentido de mudar essa realidade, tendo em vista a diversidade cultural que constitui o Estado brasileiro. Sendo assim, foi fundamental colocar para o grupo responsável pela coordenação da Constituinte a seguinte questão: *Como pensar*



*em redimensionar essa educação colonizadora, para uma educação que fosse transformadora dessa realidade social marginalizante e excludente, historicamente produzida pelo processo de desenvolvimento de um currículo homogeneizante, em que os povos indígenas se encontravam?* No processo da Constituinte Escolar estava colocado o desafio de transformar esse modelo educacional excludente.

Havia, então, a necessidade de redimensionar o currículo escolar, para dentro dos três grandes eixos norteadores da Constituinte Escolar: Democratização do Conhecimento, Democratização do Acesso e Democratização da Gestão.

#### **Democratização do Conhecimento:**

Busca garantir aprendizagem para todos, reduzindo a evasão e a reprovação, para tanto é necessário transformar profundamente a escola, através da construção de relações democráticas (interna e externa), na reorganização de seus tempos e espaços, na reorganização curricular, na superação do conhecimento fragmentado, e na superação da avaliação seletiva. Implica o repensar das concepções de ensino-aprendizagem, que comprometam na efetiva ampliação do conhecimento enquanto instrumentos fundamentais para pensar e agir de forma crítica com autonomia e responsabilidade” (Projeto Constituinte Escolar, 2002. p. 02, *apud* BARBOZA, 2007. p.70).

Este eixo propõe repensar a forma de socializar o processo ensino/aprendizagem, em que os alunos são sujeitos ativos na construção do pensamento, através do diálogo e a paritir das experiências vividas entre professor e aluno. Nesse caso, o professor não é o único detentor de conhecimento, mas um mediador do processo em que o aluno também participa ativamente da construção do conhecimento. Esta concepção vê o conhecimento na sua totalidade e não algo fragmentado em caixinhas de disciplinas, como está organizada a matriz curricular. Dessa maneira, a prática educacional também concebe o aluno na sua totalidade, que faz repensar a forma seletiva de avaliação escolar, que mais exclui do que inclui o aluno.

#### **Democratização do Acesso:**

Significa a necessidade de assegurar às crianças, jovens e adultos, prioritariamente àqueles mais vulneráveis à exclusão, as condições necessárias que levem ao domínio do saber “científico”. É necessário políticas que atendam crianças de 0 a 6 anos, do ensino fundamental, dos indígenas, dos portadores de necessidades especiais, da educação de jovens e adultos e das comunidades negras. Não basta apenas ter vagas nas escolas para garantir a permanência dos alunos. A escola tem que estar preocupada também com outros fatores que envolvem o acesso como: transporte, merenda, material didático-pedagógico e com a metodologia do ensino-aprendizagem” (Projeto da Constituinte Escolar 2001, p. 02, *apud*, BARBOSA 2007, p.71).

O eixo dois propõe, não só a ampliação do acesso à educação escolar, mas a qualidade do acesso que possa garantir a permanência dos alunos na escola e também as condições para que crianças, jovens e adultos possam concluir o Ensino Fundamental. Quanto ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos, embora a comunidade tenha solicitado o atendimento a essa faixa etária, foi observado que a legislação assegura aos povos indígenas “um direito e não uma obrigatoriedade.”

Por isso, na época, foi prioridade atender aos projetos voltados para a ampliação do atendimento escolar para o Ensino Fundamental. Também ficou combinado que a comunidade deveria discutir uma proposta de Educação Infantil para os povos indígenas, tendo em vista atender o que prevê a legislação sobre educação infantil diferenciada no contexto da TI. Mas foi desenvolvido um projeto de formação para professores indígenas na área de Educação Especial, pois as escolas indígenas tinham, no seu espaço, alunos com necessidades especiais. Embora não fosse uma formação específica para atender as diferenças culturais e linguísticas indígenas, foi um trabalho que garantiu a inclusão desses alunos no mundo da leitura e da escrita, através da língua de sinais. A professora, uma pesquisadora de índios surdos, que coordenou o curso de formação nesta área, desenvolveu um processo de ensino aprendizagem conjunta entre professores da sala, intérprete e alunos.

Outro projeto desenvolvido nas aldeias foi o MOVA BRASIL ALFABETIZADO, para atender a grande demanda apresentada na época, de jovens e adultos que não frequentaram a escola e que, naquele momento, achavam importante aprender a ler e a escrever, para possibilitar o acesso ao trabalho em empresas, como SEARA. Caso não tivessem escolarização mínima de leitura e escrita, não eram contratados. Nesse sentido, principalmente os homens foram para o banco escolar. O MOVA funcionava em algumas salas de aula das escolas, mas, em muitos casos, próximo da casa do monitor, no período diurno, pois à noite era perigoso caminhar na aldeia por causa da violência. Dos monitores se exigia apenas o Ensino Fundamental completo. Essa ação exige maior reflexão sobre os resultados.

Outros projetos desenvolvidos foram: “Ações Complementares” (2003 a 2008), para atender, prioritariamente, alunos da aldeia com alto índice de vulnerabilidade social; Orientação e Apoio às Escolas Indígenas para Elaboração do Projeto Experimental que regulariza as escolas, antes de elaborar o Projeto Político Pedagógico; Orientações Gerais para Elaboração do Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas (2006); Assessoria para criação das APMs de todas as escolas

indígenas e cadastro no INEP como escolas indígenas; Criação do Conselho Escolar e Conselho Didático Pedagógico; entre outros.

### **Democratização da Gestão:**

Constituiu-se num amplo processo de participação nas discussões para definir, estruturar e organizar em novas bases a administração da escola. Assim, a democratização da gestão impõe não apenas o direito de opinião e decisão, mas também o acesso aos conhecimentos necessários para fundamentá-la. Esse eixo vai para além dos muros da escola já que torna primordial que todo o corpo da escola esteja envolvido, portanto, a comunidade externa através de canais orgânicos e com uma real articulação de participação, pelas quais toda a sociedade, possa assumir, efetivamente, o compromisso de tornar real a proposta de educação pretendida. ( projeto da Constituinte Escolar 2002. P.02, *apud* BARBOSA, 2007, p. 73).

Através deste terceiro eixo almejava-se diminuir o nível de hierarquização e do poder centralizador, de modelo ocidental, de organização da gestão administrativa, possibilitando outra forma de organização e de descentralização de poder nas tomadas de decisão, tendo em vista que a escola pública pertence a todos que usufruem dela. Quando se trata da educação escolar indígena, requer a participação ativa das comunidades indígenas nos processos que lhes dizem respeito. No entanto, antes deste trabalho, a gestão da escola indígena (diretor não indígena) era indicação do Prefeito, depois, a comunidade conquistou o processo de eleição (diretor indígena). Mudou o processo, mas não a forma centralizadora de gestão, pois a escola continuou como se fosse uma instituição particular, onde não havia participação coletiva nas tomadas de decisões. Se, no âmbito pedagógico, a escola já era distante das culturas e saberes dos povos indígenas, com uma gestão centralizadora distanciava-se ainda mais, no sentido físico e institucional, enquanto relação entre escola e comunidade. Ou seja, o índio continuava o processo de colonização do poder e do saber e não de compartilhamento, de participação e de decisão coletiva nos processos educacionais de interesse coletivo.

Neste contexto, a educação escolar indígena, na Terra Indígena do município de Dourados, foi se constituindo e se construindo em meio aos conflitos, tensões e superações, em torno dos direitos étnicos e culturais coletivos, pautada na construção de políticas mais igualitárias e de equidade, num contexto de justiça social para aqueles que sempre estiveram à margem, ou seja, de exclusão, mesmo dentro da própria aldeia.

A mudança real e efetiva da educação para os povos indígenas só será possível com ampla participação da(s) comunidade(s) e dos protagonistas diretos da

ação educativa, que são os indígenas professores, pautada nos novos paradigmas educacionais (bases legais e pedagógicas da educação escolar indígena - EEI), nos novos valores (ser humano enquanto sujeito, e não como mercadoria), nos novos olhares sobre as culturas (valorização das diferenças culturais) e os saberes (valorização de diferentes e/ou outros saberes), e nas novas práticas (mudança da prática pedagógica a partir da realidade do aluno).

A aprovação dos princípios e diretrizes do Plano Municipal de Educação apontou novos desafios para a REME (Rede Municipal de Ensino), principalmente uma necessidade primordial das escolas indígenas, como a necessidade de elaboração e reelaboração dos Regimentos Escolares, dos Projetos Político-Pedagógicos e da Reorganização ou Reorientação Curricular. Assim, em 2003, a equipe pedagógica da SEMED deu início à estruturação e organização do Movimento de Reorientação Curricular, pautado numa metodologia dialógica, problematizadora e reflexiva, de concepção freiriana, como ação e reflexão crítica dos homens sobre o mundo, para transformá-lo, a partir das experiências e vivências curriculares existentes.

A opção pela problematização curricular se dá por entender que o currículo é um elemento central na organização das práticas pedagógicas que se dão no cotidiano escolar, na medida em que envolve tanto os conteúdos quanto as experiências e vivências que a escola proporciona” (Texto sobre Histórico do Movimento de Reorientação Curricular, 2003, p. 01).

Para efetivar essa ação, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados organizou um cronograma e desencadeou o processo de formação continuada para garantir as discussões e elaborações em torno dos conteúdos que devem compor o currículo escolar para atender as necessidades e a realidade da comunidade escolar indígena, pautado na proposta de Paulo Freire através do tema gerador. Essas atividades de formação foram organizadas de forma a problematizar as concepções e práticas curriculares vigentes, apontando perspectiva e programação das aulas, através de um currículo crítico, participativo e associado à realidade dos povos indígenas e que tenha, como ponto de partida, a seleção de conteúdos e programação das aulas da realidade vivenciada pelos sujeitos da escola. Cito, rapidamente, a estrutura que caracteriza os passos e momentos do Movimento da Reorientação Curricular:

- Aprofundamento Teórico das categorias que envolvem a construção de um currículo crítico e participativo.
- Pesquisa e investigação sócio-antropológica da realidade social, econômica, política e cultural vivenciada pela comunidade escolar.

- Identificação das situações limites (conflitos) e dos limites explicativos presentes na visão de mundo da comunidade, ou seja, **identificação das falas significativas**. (Ver falas de alguns alunos e pais, anexos 03 e 04.)
- Problematização das contradições e conflitos presentes nas visões de mundo da comunidade, ou seja, **problematização das falas significativas**.
- Seleção do **Tema Gerador** e construção da **Rede Temática** de uma das escolas.
- Seleção de Conteúdos a partir da **Rede Temática** e organização e programação dialógica das aulas.

Nesse processo, o ponto de partida para a discussão foram as falas da própria comunidade escolar, que eram selecionadas de acordo com maior relevância. Depois de selecionadas, definia-se o tema gerador que, depois, buscava-se tecer/costurar/encaixar/explorá-lo em diferentes áreas de conhecimento, num processo de interdisciplinaridade e no contexto da interculturalidade, construindo a chamada “rede temática”. (anexo 05). A partir da rede temática, desenvolvia-se o Plano de Trabalho ou Planejamento (anexo 06), que seguia os seguintes passos: seleção das falas; intencionalidade; problematização inicial; aprofundamento teórico; aplicação do Conhecimento. Esse processo de discussão, estudo e elaboração, era realizado junto com os professores indígenas, coordenadores e diretores, conforme quadro abaixo. Com os professores do Projeto de Ensino Diferenciado foi construída a rede temática em Guarani, bem como a seleção de conteúdos e o Planejamento de aula.

#### PLANEJAMENTO DE AULA

Escola: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

Área de conhecimento: \_\_\_\_\_

Fala Selecionada	Intencionalidade	Problematização Inicial	Aprofundamento Teórico	Aplicação do Conhecimento (Avaliação)

Nesse processo de elaboração, discutiu-se também sobre a definição da matriz curricular, tendo em vista a forma como ela é referenciada como currículo pré –

estabelecido da educação não indígena. No entanto, não houve mudanças, ou melhor, não foi construída outra matriz curricular, mas buscou-se, no primeiro momento, melhorar a matriz existente, de forma que viesse contemplar, pelo menos em parte, a realidade dos povos indígenas. Nesse sentido, juntamente com os professores e SEMED, definiu-se a cultura indígena como eixo norteador do currículo escolar, que deveria perpassar todas as áreas de conhecimento, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. (anexos 07 e 08 de uma das escolas indígenas). Nesse caso, a cultura indígena é o tema transversal (atravessa) e não parte diversificada, como referenciada pela matriz curricular pré-estabelecida.

Nas reuniões pedagógicas, problematizou-se junto aos professores, o que significa cultura indígena e quais elementos podem ser considerados como parte da cultura indígena e que devem ser trazidos para a escola como conteúdo escolar. Surgiram alguns conteúdos, a partir do eixo, para abordar nas diferentes áreas de conhecimento de forma interdisciplinar, como: história de luta dos movimentos indígenas locais, regionais e nacional; história das etnias; identidade étnica; história da Terra Indígena; o significado das cores e pinturas em cada etnia; arte e artesanato das etnias; mitologia; culinária de cada povo; importância das línguas indígenas; plantas medicinais; tipos de danças étnicas; entre outros.

Quanto à organização dos alunos para melhor atendê-los pedagogicamente, as turmas passaram a ser organizadas por um critério que julgamos primordial: a etnicidade como critério inicial, e ser falante da língua indígena guarani/kaiowá (como língua materna) como segundo critério; os falantes da língua indígena ficariam com os professores bilíngues; e as turmas de não falantes da língua indígena, cuja língua materna é o Português, ficariam com professores indígenas não falantes da língua indígena. Outro critério seria organizá-los em turmas com faixas etárias mais ou menos semelhantes. Importante observar, aqui, que o primeiro e o segundo concurso público específico foi pautado no critério de ter professores indígenas bilíngues para atender os alunos do Projeto de Ensino Diferenciado Bilíngue, que ia ampliando a cada ano nas escolas indígenas.

Daí, para implementar a educação escolar na Terra Indígena de Dourados, conforme preveem as legislações nacionais, quanto à organização e funcionamento das escolas indígenas, houve necessidade, do ponto de vista do órgão mantenedor, de regulamentação, no âmbito municipal, dos seguintes aspectos: cargo e funções de professores e administrativos indígenas; concurso público específico; criação da

categoria de escola indígena no âmbito do Sistema Municipal de Ensino; criação de Escolas Indígenas, como autônomas, com gestão pedagógica e administrativa próprias; ampliar o atendimento para os anos finais do Ensino Fundamental e, assim, justificar o concurso ou contratação de professores indígenas e demais funcionários administrativos; mudanças na matriz curricular; mudança na carga horária de cada disciplina; calendários escolares; entre outros, conforme melhor detalhamento no próximo item.

### ***III.3 - Processo de Construção da Legislação da Educação Escolar Indígena no Município de Dourados, no período de 2001 a 2010***

Para construir uma outra educação, conforme preveem as bases legais para as comunidades indígenas e obter mudanças desejadas e necessárias, não bastava a Constituinte Escolar, a Reorganização ou Reorientação Curricular. Segundo entendimento dos gestores da Secretaria Municipal de Educação, seria preciso regulamentar as legislações nacionais vigentes, primeiro no âmbito estadual e depois no municipal através da Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e Câmara Municipal de Dourados/MS. Sendo assim, tínhamos que aguardar a regulamentação estadual, que aconteceu no ano de 2002, com o Decreto nº 10.734 MS/2002, que cria a *Categoria de Escola Indígena* no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, e a Deliberação do Conselho Estadual de Educação CEE/MS nº 6767/2002, que normatiza o Decreto e Fixa Diretrizes para a Organização e Funcionamento das Escolas Indígenas no MS.

A meu ver, essa morosidade legal para o reconhecimento do direito à diferença, no campo da educação, deve-se a algumas questões de ordem ideológica, política e burocrática, tais como: o Sistema Educacional está organizado sob a perspectiva de um modelo único e homogêneo de educação, com a) áreas de conhecimento fragmentadas em disciplinas, b) tipo de avaliação e de currículo, c) conteúdos, d) língua utilizada; somadas, muitas vezes, com e) a falta de compromisso dos gestores públicos com a questão indígena, f) o desconhecimento dos gestores sobre a legislação específica que assegura direitos diferenciados aos povos indígenas, g) dificuldades de saber como produzir diferente para os diferentes. A partir destas

legislações estaduais regulamentadas, desencadeou-se um processo de elaboração das leis municipais, que serão apresentadas no próximo item.

A Secretaria Municipal de Educação, pautada no apoio dos estudos e orientações feitas pelo grupo de estudos<sup>21</sup> composto por representantes da Secretaria de Educação, Universidades, Indigenistas, bem como nas orientações do Conselho Municipal de Educação, nas bases legais de âmbito nacional, estadual, na Lei Orgânica do Município e, ainda, nas reivindicações do Movimento de Professores Guarani, Kaiowá e Terena elaboradas nos encontros de debates e formação do Processo Constituinte e nas discussões sobre educação escolar indígena, foram elaboradas as leis municipais, que contribuíram para a efetivação de muitas ações administrativas e pedagógicas, como o concurso público municipal e a Lei Complementar do Município, que cria cargos e carreiras de professores e administrativos indígenas.

A partir de então, a Secretaria Municipal de Educação desencadeou a realização de ações educacionais em três âmbitos: legal, administrativo e pedagógico. No âmbito legal, permitiu a garantia de políticas específicas que assegurem o direito das populações indígenas de terem uma educação escolar indígena “diferenciada, específica, bilíngue e intercultural”, conforme o RCNEI – MEC/SEF/DPEF/1998, que não é um modelo de currículo pronto a ser seguido, mas um documento que se “propõe subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas pedagógicas” (RCNEI 1998, p. 14).

No âmbito administrativo, foram ampliadas e construídas novas escolas e criados cargos para os administrativos indígenas. No âmbito pedagógico, a Constituinte Escolar e o processo de Reorientação Curricular possibilitou um longo processo de reflexão coletiva, problematizando a escola e proporcionando a oportunidade de uma avaliação da prática pedagógica, em que se evidenciaram conflitos e problemas existentes no interior da escola. Cada grupo de comunidades das diferentes regiões da RID e do Panambizinho apresentou uma visão própria de sua realidade e perspectivas, com propostas de outra forma de organizar e elaborar o currículo escolar, que seja adequado à realidade dos povos indígenas.

As propostas não conseguiram atingir tudo o que seria necessário no currículo, nem como deveria ser, mas houve avanços do ponto de vista político, num

---

<sup>21</sup> Em 2001 a Secretaria municipal de Educação criou internamente o grupo de estudo das questões da educação escolar indígena no sentido de orientar e apresentar propostas de encaminhamentos. Com a mudança de Secretário, ocorrido no final de 2002, o grupo não teve continuidade.



processo contínuo de diálogo entre as comunidades e o órgão público, através de seus gestores pedagógicos e administrativos da SEMED, numa dinamicidade desconhecida ou inexistente, pois, até então, apenas mantinha-se a hierarquização determinada pelo poder constituído, com regras do modelo ocidental, pautado na mesmidade. Nesse processo de ir e vir, os gestores públicos tinham que se despir da concepção de que estavam acima das escolas, dos profissionais, dos outros, e inverter essa lógica da relação verticalizada que existia/existe entre a sociedade e o Estado (órgãos públicos), SEMED x Escolas, Diretores x professores e funcionários, Professores x alunos, mantendo o processo dialógico entre diferentes instituições, segmentos da sociedade civil e grupos étnicos que compõem a sociedade do Município de Dourados.

Para os povos indígenas foi um momento importante, porque o debate trouxe a questão indígena para o âmbito político da sociedade douradense, colocando-a na pauta do governo e da sociedade, na busca de espaço para minimizar o preconceito até então nunca discutido. No âmbito pedagógico, colocou a questão indígena na pauta das discussões das escolas, para a busca do reconhecimento das diferenças culturais e étnicas, conforme estava assegurada, também, na proposta do Plano Municipal de Educação.

### **III.3.1 - Legislações municipais**

Para a realização da análise dos documentos, inicialmente, busquei conhecer a Lei Orgânica do Município de Dourados, para verificar se havia amparo legal que assegurasse direitos indígenas. Procurei então, compreender o conceito de cultura e diferença no texto do documento. Acho importante destacar, no primeiro momento, o Capítulo VIII Da Cultura, artigo nº 242, que diz: “ O Município garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (LOM, 1990, p.33). E o art. 243 menciona como patrimônio cultural os bens materiais e imateriais, tomados individual ou coletivamente, portadores de referência à identidade (...). No Capítulo XI DO ÍNDIO, o Art. 265 assegura o seguinte:

O Município fará respeitar os direitos, as terras, os usos, as crenças e as tradições dos grupos indígenas”. Parágrafo Único. “Essa proteção se estende ao controle de atividades econômicas que danifiquem o ecossistema ou ameacem a sobrevivência e as culturas indígenas. (LOM, 1990, p. 35).

No Art. 266, “o Município reconhece as nações indígenas do seu território e, em colaboração com o Estado, assegurará a proteção e a assistência social e de saúde”.

Embora a legislação municipal reconheça as nações e suas culturas indígenas como Patrimônio, com seus bens materiais e imateriais, no período de 1990 a 2000 não encontrei, por parte do órgão público municipal, ações de apoio para incentivo ou valorização das culturas étnicas que compõem a Terra Indígena de Dourados e, muito menos, de respeito e garantia desses direitos.

Penso que, na prática, houve a política que Candau (2001) chama de

multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural, propõe então colocar ênfase no reconhecimento da diferença e para promover a expressão das diversas identidades culturais presente num determinado contexto, garantir espaço em que estas se possam expressar”(CANDAU 2011, pp 240-255).

Diante disso, entendo que reconhecer e respeitar as diferenças pelo Estado e pela sociedade nacional depende do espaço geopolítico onde os índios foram colocados e confinados e de sua permanência lá, que são as reservas, e desde que não sejam “intrusos” no espaço do outro.

Na prática, os órgãos públicos, como fomentadoras das políticas públicas, acabaram por favorecer o isolamento social, político, cultural e linguístico destas comunidades, não só por não promover suas culturas, mas por não chamá-las para participar das decisões políticas, embora, no cotidiano, a sociedade indígena e não indígena mantêm uma relação interétnica através de amizades, casamentos, trocas, comercialização, trabalho e outras. O documento demonstra que o órgão público “reconhece” e “respeita” as culturas indígenas das comunidades existentes no seu território, mas fica só nisso, pois não demonstra compromisso social e político com as questões culturais e identitárias destes povos, nem no âmbito local e nem no entorno. Apenas no dia 19 de abril, considerado o “Dia do Índio”, havia uma comemoração no Posto da FUNAI, quando compareciam os grupos Guarani, Kaiowá e Terena para apresentar as danças culturais de suas etnias. Essa atividade limitava-se ao espaço da aldeia. Quando não são promovidas ações públicas ou oficiais para as manifestações culturais, também fora da reserva/aldeia, não há valorização e reconhecimento das culturas indígenas locais, tendo em vista que cada povo é dono de repertórios culturais próprios, manifestadas através das memórias históricas, da arte, da música, dos mitos,

dos rituais, dos discursos, mesmo ressignificados a partir de seus contatos com outros povos indígenas e não indígenas.

Considerando este contexto, *como pensar a escola a partir das concepções indígenas de mundo e de homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos, num contexto tão hibridizado, étnica e culturalmente, como nesta Terra Indígena?*

Mesmo sabendo dos desafios e das limitações, em 2006, após um longo processo de discussão, debates, reflexões, elaborações coletivas, resultantes do Processo Constituinte Escolar e Reorientação Curricular, fez-se um complemento na Lei do Município - Lei Complementar nº 097, de 06 de junho de 2006, “*que altera as Leis Complementares nº 034 056, de 05 de setembro de 2000 e 23 de dezembro de 2002, respectivamente*”, em seu art. 13, parágrafo 2º, que cria a categoria Professor e Administrativo Indígenas, no âmbito municipal, reconhecendo aos povos indígenas e, especificamente, à categoria de professores e administrativos indígenas, o direito ao cargo diferenciado para atuarem nas escolas indígenas, considerando as realidades diferenciadas.

Essa Lei Complementar possibilitou a realização de dois concursos públicos específicos para o ingresso dos indígenas professores no quadro efetivo de magistério do município de Dourados. Do ponto de vista político e legal, o concurso foi um grande avanço, pois, até então, na história do município de Dourados, nunca tinha sido feito concurso específico, em atendimento à reivindicação das comunidades. E também porque um número significativo de professores indígenas Guarani, Kaiowá e Terena eram formados em curso regular de magistério voltado para não índios, alguns formados no Curso Normal Médio Ára Verá, específico para os Guarani e Kaiowá, e alguns incluídos na primeira turma do Curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, em parceria com várias instituições educacionais. Em outros concursos anteriores não específicos, dos poucos indígenas que participavam, vários não conseguiam ser aprovados.

Numa das reuniões realizadas com os professores, em relação ao concurso público, foi solicitado que fossem contemplados conhecimentos gerais e específicos indígenas, que não tivesse “pegadinhas”, como geralmente acontece em concursos comuns para não índios, e que a prova se baseasse em conteúdos que, de fato, pudessem avaliar os conhecimentos necessários para ser professor indígena. Outro objetivo do concurso era atender ao Ministério Público Federal que exigia concurso para o ingresso

no sistema público, porque este não permite a realização de contratos trabalhistas; para atender a reivindicação da categoria de professores indígenas; e que fosse específico. Também tinha por objetivo suprir as vagas puras existentes, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para exercer a função de professor(a) bilíngue, em função da ampliação de atendimento aos alunos do anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Assim, os professores Guarani e Kaiowá falantes da língua indígena Guarani seriam lotados nas salas organizadas com alunos indígenas falantes de sua língua étnica como primeira língua, e os professores Terena e/ou Guarani e Kaiowá não falantes de língua indígena seriam lotados em salas com alunos Terena, Guarani e Kaiowá, cuja língua materna é o Português.

Alguns impasses surgiram naquele momento por parte de alguns professores: a alegação de que dividir os alunos por etnia e pelo fato de serem falantes ou não da língua indígena como materna, caracterizaria preconceito entre as etnias, simplesmente porque achavam que, por ser uma população quase toda misturada etnicamente, tinham que ficar “mesclados” nas salas de aula. Mas nunca ouvi isso dos pais. A meu ver, esta é uma atitude de desrespeito, pois desconsidera e desvaloriza a língua própria falada pela criança indígena e os processos próprios de aprendizagem, tendo em vista que a criança pensa e aprende na língua que ela tem domínio. As escolas indígenas devem/deveriam respeitar a diversidade étnica e linguística das crianças que compõem a escola.

Outro impasse foi o questionamento quanto ao número de vagas destinadas aos Guarani e Kaiowá, tendo por base o levantamento geral da porcentagem populacional por etnia, realizado a partir do Mini-Censo<sup>22</sup> (anexo 9) organizado e aplicado pela SEMED em 2006. Através de questionários escritos verificou-se que o número de alunos da população kaiowá era de 65%, a população terena de 20% e a população guarani ñandeva era de 15% (anexo 10). As vagas destinadas às etnias seriam de acordo com a porcentagem populacional. Alguns professores (mestiços de índios com não índios) diziam que esse critério não era correto, pois, sabendo que a maior parte das vagas seria para os Guarani e Kaiowá, alegavam que teria que ser por classificação. Naquele momento me dei conta de que nada era fácil, mesmo identificando-me com um dos grupos étnicos, e, também, que a questão do direito

---

<sup>22</sup> O Mini-Censo foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação junto à Gestão de Educação Escolar Indígena e escolas indígenas, através dos professores com os alunos e com os próprios professores, no final de 2005, concluído em fevereiro de 2006.

individual se sobrepõe aos direitos coletivos. Hoje eu reflito se não seria o caso de destinar uma porcentagem de vagas para esta categoria, a dos mestiços? Assim, esse grupo étnico ou categoria se sentiria contemplado e a divisão de vagas seria mais justa?

Outra questão também tumultuou a distribuição de vagas: as diferentes famílias extensas de ambas as etnias que constituem a comunidade escolar. Quando o órgão mantenedor chamou os professores indígenas concursados para determinada escola, algumas famílias locais demonstraram resistência em aceitar aquele professor indígena, porque não era pertencente àquela região ou ao grupo familiar, ou porque aquele profissional não tinha compromisso com a comunidade. Essa resistência da comunidade em aceitar os professores indígenas, em grande parte, era por conta do preconceito em relação ao próprio patricio, pois, segundo os pais, o professor não índio era melhor e mais preparado (tinha mais estudo) do que o índio, e não acreditavam na competência e compromisso dos professores indígenas.

Como os pais tinham essa desconfiança em relação ao professor(a) indígena e individualmente há diferentes interesses e perspectivas de vida, de futuro, de visão de mundo, arraigados na concepção de educação colonizadora e homogênea, foram oferecidos muitos cursos de formação continuada, discussões e elaborações com todos os envolvidos, como lideranças tradicionais e não tradicionais, líderes de grupos familiares e demais componentes da comunidade escolar, no sentido de que, da mesma forma que existem leis que garantem os direitos, existem leis que garantem os deveres dos professores indígenas. Caso não correspondam aos interesses da população ou da função, a comunidade deve recorrer às instâncias superiores de lideranças indígenas, junto com a gestão pedagógica da escola (Conselho Escolar e Conselho Didático Pedagógico) e com o órgão mantenedor, através da Gestão de Educação Escolar Indígena, para avaliar o trabalho do professor enquanto profissional.

Por outro lado, o discurso dos professores indígenas era de que a educação estava mal porque estava nas mãos de não indígenas, que nada entendiam da cultura e não falavam a língua indígena. No entanto, hoje que a gestão escolar, coordenação, professores (anos iniciais) e demais profissionais administrativos estão sob a responsabilidade indígena, faço algumas perguntas: *Será que a qualidade da educação melhorou? A escola indígena contempla os diferentes interesses e perspectivas das comunidades? Está sendo respeitada a língua que a criança fala e pensa? Os elementos culturais propostos como conteúdos estão sendo desenvolvidos? Como e o que?*

Antes mesmo da aprovação da Lei Complementar foram criadas alguns decretos que respaldaram outras ações específicas, como o “Projeto de Ensino Diferenciado”, Hora-Atividade de 12h remuneradas, para realização das pesquisas pelos professores indígenas do Projeto, com objetivo de recuperar as memórias históricas do povo guarani e kaiowá, para sistematização destas pesquisas e elaboração de materiais didáticos específicos, a serem utilizados pelos professores indígenas como materiais de apoio pedagógico em sala de aula. A seguir apresento os Decretos que deram certa autonomia às comunidades indígenas para conduzir as escolas indígenas como próprias.

### III.3.2 Decretos

No âmbito da Secretaria Municipal de Governo, a construção do aparato legal aconteceu antes da Lei Municipal Complementar, através de Decretos que possibilitaram o primeiro Concurso Público Específico para o Quadro Administrativo das Escolas Indígenas (Edital n. 001/2003 – SEMAD, de 03 de julho de 2003), a fim de atender as necessidades urgentes, advindas do aumento do número de escolas e a demanda de funcionários para possibilitar o seu funcionamento.

Quase dois anos depois que o Estado regulamentou a Categoria de Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, o município começou a publicar os documentos legais para a melhoria da educação escolar indígena:

a) Decreto nº 2442 de 16 de janeiro de 2004, que cria a *Categoria de Escola Indígena* no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Dourados/MS e dá outras providências. Este Decreto foi criado em atendimento à reivindicação e anuência das comunidades da Terra Indígena de Dourados, pela “opção de pertencer ao Sistema Municipal de Ensino e aceitarem que o município de Dourados-MS seja o mantenedor das escolas indígenas, em regime de colaboração com o Estado e a União” (DOM, 2004, p.02). (Ver carta de reivindicação de uma das escolas, anexo 11).

Antes da criação deste documento foram realizadas, em todas as escolas (extensões), reuniões para esclarecer as implicações legais que decorrem da Resolução nº 03 de 10 de novembro de 1999, que, em seu art. 9º, define as competências das três esferas públicas (União, Estados e Municípios), em regime de colaboração. O item I deste artigo estabelece que “à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional”, e o item II coloca que aos Estados competirá:

letra b - “responsabilizar-se pela oferta e pela execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios” (GRUPIONI, 2001, p. 71). Nesse sentido, as comunidades pertencentes às escolas/extensões que se tornaram escolas próprias/pólo com autonomia administrativa, optaram por pertencer ao Sistema Municipal de Ensino, por estarem mais próximas de sua administração; assim, quando necessitassem de atendimento, seria mais fácil manter o diálogo com o mantenedor das escolas indígenas, considerando o parágrafo 1 do item II, que assegura “aos municípios oferecer Educação Escolar Indígena, em regime de colaboração com os Estados, desde que se tenham constituídos em Sistemas de Educação próprios” (GRUPIONI, 2001, p.72).

A criação da *Categoria de Escola Indígena* no âmbito municipal reconhece que as escolas indígenas deverão ter normas jurídicas, forma de organização, estrutura e funcionamento próprios, assegurando também, em seu art 3º, que “*A Educação Escolar Indígena deverá proporcionar o ensino intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específico/diferenciado, a valorização plena dos povos indígenas, assim como a afirmação de sua diversidade étnica*”. (Diário Oficial, ano VI, n. 1252). Essa norma possibilita às escolas indígenas características próprias de administrar comunitariamente, valorizando as culturas indígenas e suas identidades étnicas e, na organização das escolas, possa a ser considerada a participação ampla e ativa das comunidades, considerando:

- I – organização escolar própria;
- II – suas estruturas sociais;
- III – exclusividade de atendimento às comunidades indígenas;
- IV – suas práticas socioculturais e religiosas;
- V – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- VI – suas atividades econômicas;
- VII – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- VIII – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Apresento, a seguir, as características da escola indígena, conforme orientações do RCNEI, que deve ser:

**Comunitária** porque a escola indígena deve ser conduzida pela comunidade local de acordo com seus projetos, interesses, perspectivas, de acordo com suas concepções e princípios, com autonomia de decisão sobre conteúdos, currículos, calendário, objetivos, espaços e tempos da escola.

**Intercultural** porque deve reconhecer, manter, respeitar e se compromissar com a diversidade étnica e linguística das etnias

indígenas ou não, tendo em vista as diferenças linguísticas existentes na própria aldeia e seu entorno, não considerando uma cultura superior à outra, mas no sentido de valorizar e colocá-las no mesmo nível de importância como uma riqueza cultural ou patrimônio da humanidade.

**Bílingue/Multílingue** porque no contexto intercultural, a produção e reprodução sociocultural de saberes dos grupos étnicos, da apropriação e uso de produtos, informações e tecnologias se manifestam através do uso de várias línguas.

**Específica e Diferenciada** porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena. (RCNEI, 1998, p. 25)

A partir desses conceitos, cabe um questionamento: *Como a escola e os professores compreendem o bilinguismo, a interculturalidade, a especificidade, a diferença no contexto de hibridização cultural perpassada por relações de poder?*

Romper com as políticas e paradigmas conservadores, integracionistas e eurocêntricas é o grande desafio das escolas indígenas, mas as conquistas legitimadas por lei abrem possibilidades aos povos indígenas locais de serem protagonistas de seus projetos de escola, metodologia, pedagogia, currículo, conteúdos, valores e, no contexto da interculturalidade, “pensar o currículo sob uma outra lógica: a lógica do diálogo entre seus saberes e saberes legitimados historicamente pela cultura escolar”. (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010, p. 114).

Para Tassinari, a escola, vista como fronteira,

tem a capacidade de transitar entre dois mundos e realidades muito distintas, não pertencendo exatamente a nenhuma dessas realidades. Assim, podemos entender as escolas como espaço de mediação e de tradução que, no entanto, não pertencem totalmente a nenhuma das esferas que articula. (...) é um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual, conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas (TASSINARI, 1998, p. 59).

Para que a escola seja um espaço intermediador desses dois mundos, de conhecimentos vários e que respeite as diferenças culturais, é necessário conhecer quais são as culturas (nos aspectos étnicos, linguísticos, de saberes, ideológicos, religiosos) presentes na escola. Assim, construir no campo pedagógico, um currículo que contemple essas particularidades ou especificidades, valorizando, por exemplo, a língua que a criança fala, pensa, expressa, compreende e produz (seja a língua indígena ou a língua portuguesa), a história de cada povo étnico, a ciência, entre outros, num contexto



intercultural em que as culturas não se sobrepõem, mas se encontram no mesmo nível de importância e de respeito.

Para Walsh (2007), pela essência, o termo “interculturalidade” já é outro paradigma, e acrescentando outra dimensão epistemológica a este conceito, a interculturalidade oferece um caminho para pensar a diferença através da descolonização do saber e do poder, tendo em vista a construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. Construindo um currículo escolar que tenha como prática pedagógica o processo de diálogo crítico dos conhecimentos indígenas e as formas de conhecimento do mundo ocidental não indígena, abre possibilidade de reverter a história de subalternização das culturas e dos saberes indígenas, reconstruindo outra história de autonomia e alteridade dos povos indígenas.

Sob essa perspectiva, Walsh esclarece que

estes proyectos vemos un pensamiento crítico fronterizo y un posicionamento que irrumpe en la universalidad de constructos como, conocimiento, Estado y poder, afirmando las perspectivas indígenas e trabajando en el limite de las perspectivas indígenas y no-indígenas, alimentando una interculturalización. (WALSH, 2007, p 59).

A seguir apresento os demais Decretos:

b) O Decreto nº 2444, de 16 de janeiro de 2004, cria a Escola Municipal Indígena Pa’i Chiquito-Chiquito Pedro como escola própria;

c) Após a reforma e ampliação, a Escola Agostinho, até então extensão da EM Tengatui Marangatu, foi criada como escola indígena própria, com o Decreto nº 3195 de 1º de outubro de 2004;

d) Após sua reforma e ampliação, a Escola Ara Porã, antes extensão da Escola Tengatui, passou a ser escola indígena autônoma, com o Decreto nº 3395 de 22 de dezembro de 2004;

e) O Decreto nº 4167, de 14 de março de 2007, cria a Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu – Pólo, na Área Indígena Jaguapiru, que também passou por ampliação com um bloco com mais quatro salas de aula, e continua com as extensões *Y’ Verá* (água que brilha) e *Passo Piraju* (buraco de peixe amarelo).

f) O Decreto nº 4565, de 19 de março de 2008, cria a Escola Municipal Indígena Lacu’i Roque Isnard, na Área Indígena Bororó, também na RID.

Todas as extensões, depois de passar pela ampliação, com estrutura de escola, foram criadas, através de Decretos, como escolas municipais indígenas,

garantido às mesmas as normas jurídicas próprias, conforme previsto no Decreto que cria a *Categoria de Escola Indígena no âmbito do Sistema Municipal de Ensino*.

g) Para regularizar a situação dos funcionários administrativos e pedagógicos lotados nestas escolas e demais já existentes, como a Tengatuí Marangatu e Francisco Meireles (Missão Caiuá), o Prefeito Municipal de Dourados/MS criou o Decreto nº 4622 de 29 de abril de 2008, o qual define os cargos e funções administrativo-pedagógicas das Escolas Municipais Indígenas. Em seu artigo 1º assegura que “As Escolas Municipais Indígenas, de acordo com as suas especificações, terão a seguinte composição de cargos e funções:

- I. Professor de Magistério Indígena nas funções de:
  - Docência;
  - Direção Escolar;
  - Professor coordenador;
  - Professor da sala de Tecnologia Educacional;
  - Professor de Educação Especial;
  - Professor Intérprete;
- II. Especialista em Educação Indígena, nas funções de:
  - Coordenador Pedagógico;
  - Direção Escolar;
  - Supervisão Técnica Escolar;
- III. Assistente de Apoio Educacional Indígena, nas funções de:
  - Assistente de Atividades Educacionais–I nas funções de Escriturário;
  - Assistente de Atividades Educacionais–II nas funções de Assistente de Biblioteca;
  - Assistente de Atividades Educacionais–III nas funções de Monitor de Pátio;
- IV. Agente de Apoio Educacional Indígena, na função de merendeira indígena;
- V. Agente de Serviços Educacionais Indígena, na função de Vigilante Patrimonial Indígena;
- VI. Auxiliar de Apoio Educacional Indígena, na função de:
  - Auxiliar de Merendeira Indígena;
  - Servente Indígena;
  - Zelador Indígena.

O decreto estabelece, em seu artigo 2º, que a lotação dos cargos/funções será efetivada de acordo com a classificação da tipologia de cada Unidade Escolar e, no artigo 4º, assegura que os profissionais nos cargos de Direção Escolar receberão a gratificação de 30% sobre o salário base do cargo de professor.

h) Edital nº 001- B/2006 para Concurso Público de Provas e Títulos para o Quadro Magistério e Administrativo Indígena (D.O do Município de 30 de junho de 2006, sexta-feira);

i) Realização de Concurso Público Específico para o quadro de Magistério e Administrativo Municipal Indígena no ano de 2008.

Os editais dos concursos públicos específicos para os povos indígenas da RID foi outra conquista significativa para os povos indígenas na área da educação do Município de Dourados, pois nunca antes se pensou em concurso público específico, e garantiu, pelo menos em parte, as especificidades das comunidades, contemplando o direito das vagas por etnia (vagas para as etnias Kaiowá, Guarani e Terena), pautado pela porcentagem étnica. Para os povos Kaiowá e Guarani ficou assegurada a prova escrita dos conhecimentos gerais, legislação sobre direitos indígenas e conhecimentos específicos da cultura étnica local e regional. Teve redação escrita em língua Guarani e Kaiowá para a função de professor(a) indígena. Para os administrativos guarani e kaiowá também ficou assegurada a prova escrita dos conhecimentos gerais, de acordo com a escolarização exigida, e entrevista na língua indígena Guarani. Para os professores Terena ficou assegurada a prova escrita dos conhecimentos gerais, legislação sobre direitos indígenas e conhecimentos específicos da cultura terena local e regional. A redação foi realizada na língua portuguesa, tendo em vista que, em grande maioria, os Terena não falam mais a língua da etnia. Assim também para os que concorreram aos cargos administrativos terena.

### **III.3.3 - Resoluções**

Inicialmente, antes do Município criar a legislação para aprovar o Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas, as escolas foram orientadas a realizar/construir o Projeto Político Pedagógico próprio a partir dos Projetos Experimentais; posteriormente encaminhados para o Conselho Municipal de Educação/COMED/DDOS, juntamente com o Parecer Pedagógico da Gestão de Educação Escolar Indígena e da Supervisão Escolar da SEMED, para avaliar e aprovar ou validar os estudos dos alunos das escolas indígenas. Foi um processo longo também de formação e orientação para que cada escola tivesse o seu projeto experimental pautado já nos princípios de diferença e da interculturalidade.

O Projeto Experimental era organizado da seguinte forma: histórico da escola e da comunidade; justificativa do projeto; objetivo do curso (Ensino Fundamental); critérios de acesso e permanência no curso; currículo; matriz curricular; agrupamentos de alunos; material didático-pedagógico e equipamentos disponíveis; metodologia de trabalho pedagógico; processo de avaliação da aprendizagem; relação

nominal do pessoal docente e técnico; calendário escolar; outros critérios a serem estabelecidos pela comunidade.

Para atender a esses critérios foi publicada a Resolução/SEMED nº 835, de 27 de dezembro de 2004, que dispõe sobre a implantação da Educação Escolar Indígena no âmbito da Educação Básica:

Art. 1º Implantar através do Projeto Experimental, a educação escolar indígena no âmbito da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Dourados.” Parágrafo Único. “A implantação do Projeto Experimental de que trata o caput deste artigo, no intuito de oferecer subsídios para o acompanhamento, a avaliação e a operacionalização dar-se-à inicialmente nas Unidades Escolares criadas na categoria de Escola Indígena e na EM Tengatuí Marangatu-Pólo, a expansão do Ensino Fundamental, gradativamente, 5ª a 8ª série.

Como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96 determina a obrigatoriedade dos estudos nas idades de 7 a 14 anos (para os não índios) e esta deverá ser ofertada pelo Estado e/ou Municípios, o Decreto municipal nº 835 de 27/12/2004, parágrafo único, prevê a expansão gradativa de 5ª a 8ª séries, atualmente 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Este ato só foi possível iniciar, primeiramente, na escola indígena Tengatuí Marangatu, no ano de 2004, quando foi aberta uma sala de 5ª série, com 27 alunos, funcionando numa das salas da Escola Estadual Intercultural Indígena Guateka Marçal de Souza. Em 2005 aumentou para duas turmas de 5ª série, sendo 5ª A com 41 alunos e 5ª B com 36 alunos; uma de 6ª série com 37 alunos; em 2006, a escola contava com duas salas de 5ª série, A e B com 37 e 41 alunos, respectivamente, uma de 6ª com 49 alunos e uma 7ª série com 28 alunos. Gradativamente, o Ensino Fundamental foi sendo ampliado em outras escolas indígenas, concomitantemente à sua ampliação física e criação como escola autônoma.

Compreende-se que a elaboração do Projeto Experimental foi uma experiência inicial importante na caminhada para posterior construção, de fato, do Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas, rumo à construção da EEI.

No texto do projeto experimental (p. 8, no item 9, da Metodologia) consta o seguinte:

A metodologia a ser utilizada para a construção do currículo será a mesma para a rede municipal de ensino, dentro do processo de reorientação curricular, que por sua vez foi desencadeado pela Constituinte Escolar para elaboração do Plano Municipal de Educação, pautado na concepção de educação popular de perspectiva freiriana, que primou pela investigação e compreensão dos conflitos e

limites vivenciados no cotidiano das escolas indígenas e não indígenas (Educação Escolar Indígena, 2007, s/p, encadernado).

Ainda consta no documento, estabelecido nas diretrizes gerais da proposta do Plano Municipal de Educação, que a educação escolar indígena deverá “valorizar os conhecimentos, as experiências, a identidade cultural, resgatando a auto-estima de cada comunidade, conhecendo e respeitando os costumes e culturas das diferentes etnias”. (idem, p. 8)

A construção do Projeto Experimental foi uma fase de aprendizagem e de amadurecimento, que possibilitou debates, conflitos, dúvidas, tensões e superações em relação à proposta pedagógica da educação escolar indígena para a Terra Indígena de Dourados, considerando a complexidade cultural, étnica, religiosa e linguística que constitui a(s) comunidade(s).

Outro documento legal - Resolução/SEMED nº 076/2007 - dispõe sobre a organização e a estrutura administrativas nas Escolas Municipais localizadas nas áreas indígenas e/ou que atendam em sua maioria alunos indígenas da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS e dá outras providências.

Esta Resolução estabelece que as Unidades Escolares localizadas em áreas indígenas ou que atendem em maioria alunos indígenas da Rede municipal de Ensino de Dourados, deve ter como finalidade assegurar a formação básica indispensável para a formação da pessoa para o exercício da cidadania e a vivência da ordem democrática; promover o trabalho coletivo, as práticas da participação e da gestão democrática, e o aperfeiçoamento do trabalho didático pedagógico, a avaliação da Unidade Escolar por meio da atuação do conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres. O documento diz que as Escolas Indígenas devem desenvolver uma educação intercultural observando as diretrizes nacionais e locais; elaborar os próprios projetos pedagógicos como expressão de suas identidades. Também estabelece a organização Administrativa das Escolas Indígenas e critérios para o funcionamento dos órgãos colegiados que compõem a Gestão Administrativa como um espaço de participação e decisão coletiva, em prol da melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem. Cada órgão colegiado deve ter seu regimento próprio.

Durante o período a que se refere a minha pesquisa sobre a construção da legislação municipal, o município buscou efetivar as políticas específicas já asseguradas nas legislações nacionais e internacionais. Porém, cabe uma reflexão fundamental: *Como esse processo foi visto e compreendido pelos atores educacionais das escolas*

*indígenas?* Percebe-se que, por um lado, teve significativos avanços legais; por outro lado, não foi possível verificar o processo de implementação dos projetos pedagógicos, pois exige uma mudança de postura e de concepção com relação à outra prática pedagógica possível no contexto de diferentes visões de mundo, interesses e perspectivas. Caberia aqui outro projeto de pesquisa.

### **III.3.4 - Pareceres**

Em 2003, o então Secretário Municipal de Educação, após um diálogo interno, comunicou-me que eu iria representar a Secretaria Municipal de Educação como Conselheira no Conselho Municipal de Educação – COMED. O mandato era de três anos consecutivos como titular (2003 a 2006); após vencer esse período, continuei como conselheira suplente por mais três anos (2006 a 2009). Embora a comunidade indígena não tivesse vaga própria no Conselho, pois a lei municipal não a previa, considero um avanço para a comunidade escolar ter um representante indígena para promover o diálogo dentro do Conselho Municipal de Educação, não só sobre as leis que pautam direitos diferenciados no campo educacional para os povos indígenas, mas também os interesses educacionais de um modo geral, como representante da Secretaria Municipal de Educação. Os conselheiros não indígenas também tinham muito conhecimento sobre as leis da educação escolar indígena, pois o Conselho segue as orientações das deliberações nacionais e estaduais para normatizar no âmbito local, mesmo que o Conselho nunca tivesse representação indígena até então.

Na época, também fiz parte de uma comissão interna da Secretaria que reelaborou a proposta de Lei que visava incluir representação indígena no Conselho, com vaga própria para a comunidade indígena. No entanto, a proposta não foi adiante e também não houve nenhuma reivindicação formal por parte do grupo de professores indígenas. Até hoje, a comunidade continua sem vaga garantida no Conselho, que é um espaço importantíssimo na intermediação, orientação, normatização dos direitos adquiridos e na efetivação das políticas públicas específicas junto aos povos deste município.

No período em que estive no COMED, como membro do Conselho, pude contribuir nas discussões, debates e elaborações de alguns documentos para

regulamentar a vida das escolas indígenas, quanto à construção da escola indígena, conforme orientações do Conselho Municipal de Educação à Secretaria de Educação como:

a) Indicação COMED Nº 01/2003 DE 22/04/2003 (anexo 12). Este documento trás um relatório geral da situação real da Escola - Pólo Tengatui e das extensões Agustinho, Ara Porã, Sala Hibiapina, Y'Verá e Panambizinho, a partir de uma visita feita "in loco" pelos membros do Conselho Municipal de Educação de Dourados/MS. Foi verificada a situação de estrutura física, pedagógica e administrativa de cada uma. Depois dessa verificação, o Conselho Municipal de Educação, no "voto das Relatoras", orienta a Secretaria Municipal de Educação para que o Prefeito Municipal crie, em caráter de urgência, a "Categoria de Escola Indígena", contemplando a Escola Tengatui Marangatu e suas Extensões:

- **Objetivos e Metas** - Criar, dentro de um ano a "Categoria de Escola Indígena" para que as especificidades do modelo de educação intercultural e bilíngue sejam asseguradas.
- Fica estabelecido o prazo de até junho de 2003, para que seja criada a categoria de escola indígena, quando o COMED estabelecerá normas e regulamentação destas escolas para que estas sejam autorizadas, considerando a existência de Sistema de Ensino em Dourados e por ser este o anseio das comunidades.
- Que toda extensão a ser criada ou desativada, deverá constar em ata, a data de implantação ou desativação.

O Conselho Municipal de Educação-COMED/Dourados/MS- acompanhava e assessorava a Secretaria Municipal de Educação com orientações e indicações pautadas nas legislações, como um grande parceiro nesse processo de construção da Educação Escolar Indígena.

b) Em 02/12/2003 (anexo 13), o COMED emitiu o Parecer Orientativo nº 019/2003 sobre os princípios que devem nortear a educação escolar indígena, a partir dos preceitos legais, quanto ao funcionamento da escola indígena, a partir do Projeto Experimental, contendo as seguintes características:

- I - Justificativa do Projeto;
- II - Objetivos do Curso;
- III - Critérios de Acesso e Permanência no Curso;
- IV - Agrupamento dos alunos;
- V - Existência de Material Didático e equipamentos disponíveis;
- VI - Relação nominal do pessoal docente e técnico;
- VII - Metodologia a ser utilizada;

VIII - Processo de avaliação da aprendizagem;

IX - Outros critérios a ser estabelecidos pela comunidade;

Ao processo deve ser anexado circunstanciado, o parecer favorável da coordenadoria de educação escolar indígena e da supervisão técnica da coordenadoria de vida escolar, da Secretaria Municipal de Educação. (idem).

c) Lei Complementar nº 097, de 06 de junho de 2006. A partir das bases legais construídas no âmbito do Governo Municipal, no interior da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e Conselho Municipal de Educação de Dourados - COMED/MS, com repaldo das discussões dos povos indígenas, a reivindicação sobre a necessidade de criar a Lei Complementar estabelecendo os Cargos Específicos de Professores e Administrativos Indígenas foi para o debate dentro da Câmara Municipal de Dourados. Os vereadores que compõem a Comissão de Educação da Câmara chamaram uma comissão interna da SEMED para uma reunião de esclarecimento e defesa do Projeto da Lei Complementar, encaminhado àquela Instituição. Na comissão estavam presentes, além dos demais não indígena da comissão, eu e o coordenador de políticas indigenistas do Município de Dourados, um Kaiowá. Na semana seguinte à reunião, em sessão plenária na Câmara para votação da Lei, com expressiva presença de lideranças e professores indígenas, os vereadores aprovaram por unanimidade a Lei Complementar nº 097, de 06 de junho de 2006.

Essa lei “altera as Leis Complementares nºs 034 e 056, de 05 de setembro de 2000 e 23 de dezembro de 2002, respectivamente”, em seu art. 13, parágrafo 2º, e cria a categoria Professor e Administrativo Indígenas no âmbito municipal, reconhecendo aos povos indígenas e, especificamente, à categoria de professores e administrativos indígenas, o direito ao cargo diferenciado para atuarem nas escolas indígenas, considerando as realidades diferenciadas. Antes, porém, de passar pela Câmara, a proposta de Lei também foi discutida e debatida no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Dourados - SINTED/DOURADOS/MS, que, no início, teve certa resistência, pelo desconhecimento da Lei; depois, os membros do Sindicato foram compreendendo a questão e nos deram o apoio necessário.

As leis municipais ainda não contemplam todas as especificidades dos grupos étnicos ou a realidade complexa existente, mas, de modo geral, foi uma grande conquista das comunidades no campo político e no campo legal do Município de Dourados, dando-lhes visibilidade externa. Para as comunidades locais, do ponto de vista administrativo, também foi um ganho importante, pois nunca, na história da



reserva, tantos indígenas tiveram a oportunidade de participação num concurso público e, mais, nunca ingressaram tantos indígenas num cargo público como na área da educação. Em 1996, as escolas contavam com 24 professores indígenas; em 2005 contavam com 76 professores indígenas; em 2007 contavam com 97<sup>23</sup> professores indígenas, entre concursados e contratados, no Ensino Fundamental. Nesse levantamento não estão contabilizados o número de professores não indígenas que também atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Uma questão importante a observar, quanto à parte administrativa, é *como os indígenas de cada grupo étnico, que participaram do concurso, se veem nesse processo, trabalhando na escola, com outra dinâmica cultural (horários a cumprir, tarefas pontuais todos os dias, trabalho conjunto com outras etnias, curso que devem participar). Como veem o trabalho, o salário, o emprego?* Só a pesquisa poderá nos dar uma resposta mais aproximada das diferentes situações.

### **III.3.5 Plano de Ação para o Território Etnoeducacional Cone Sul**

Em maio de 2009, o Governo Federal publicou o Decreto nº 6.861/2009, que define a organização da educação escolar indígena no âmbito de Territórios Etnoeducacionais, referendado na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI, realizada em Luziânia/GO, de 16 a 20/11/2009, como resultado de uma história de luta política maior dos movimentos indígenas do Brasil, em torno do reconhecimento de seus territórios, na demanda por direitos políticos e sociais, que vem reforçar aos povos indígenas a autonomia, como sujeitos de sua história, de seus projetos e ações nas questões sócio-culturais e no campo da educação. Mais uma vez, o conteúdo do documento afirma o reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas e apresenta uma nova forma de gestão, mais participativa, nos processos educacionais, constituindo uma nova relação entre Estado, instituições e povos indígenas. Apesar de alguns entraves, o Decreto foi uma conquista importante, considerando ser uma porta de entrada para o reconhecimento de uma sociedade diversa cultural e linguisticamente. O Território Etnoeducacional foi um

marco político-jurídico na história de dominação e resistência em que estão envolvidos os povos indígenas brasileiros, por considerar as

<sup>23</sup> Estes dados foram retirados do material “Quadro de Vagas nas escolas nas áreas indígenas de Dourados - 2007.

noções territoriais tradicionais indígenas para a construção de territórios étnicos pautados pelo viés educacional” (SOUZA, 2012, p. 05).

O Decreto prevê a organização da educação escolar indígena pautada na concepção de territorialidade dos povos indígenas, independentemente dos limites geográficos. Isso traz à tona a questão da terra, que está na agenda política do debate nacional e internacional, e sobre a qual a mídia, de um modo geral, projeta uma imagem estereotipada quanto ao direito do índio e enfoca apenas o direito de quem, supostamente, produz a “riqueza para o país” - se assim fosse, não haveria tanta pobreza no Brasil. Sendo assim, o direito ao reconhecimento da diferença deixa de ser um direito humano e passa-se a reproduzir discursos de que o reconhecimento à territorialidade e à autonomia indígena torna-se uma “ameaça à soberania nacional”. No entanto, o direito à territorialidade, à identidade étnica, à autonomia, através da educação, busca diminuir as desigualdades sociais e a subalternização causada historicamente pelo processo da colonização efetivado pela cultura ocidental. Vejamos o que diz o documento:

Cada território etnoeducacional compreenderá independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009, parágrafo único)

Antes da realização da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI - foram realizadas as Conferências municipais e estaduais indígenas em todo o país e a publicação do Decreto. Conforme acordado com a CGEEI/MEC e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI, o Decreto era para ser publicado após a Conferência Nacional, mas foi publicado antes. Isso gerou certa insegurança e insatisfação de alguns movimentos indígenas, alegando desconhecimento do documento.

Mesmo assim, percebo que o documento contempla, pelo menos em parte, no âmbito legal, a autonomia e autodeterminação dos povos indígenas, que os movimentos reivindicam em momentos de eventos políticos referentes à educação. Na minha avaliação, o outro aspecto importante do Decreto, no âmbito político, é a nova forma de relação social a ser estabelecida entre os povos indígenas e o Estado brasileiro: o de garantir a participação ativa nas discussões, elaboração do plano de ação e de decisão sobre esse plano, num processo coletivo entre os povos indígenas e representantes do Estado, através das instituições educacionais, e ainda deixa aberta às

comunidades indígenas a possibilidade de convidar os órgãos fiscalizadores para acompanhar e ter voz nas reuniões dos etnoterritórios. Também fica em aberto aos povos indígenas a prerrogativa de decidirem a forma e atendimento da educação por Território Etnoeducacional ou não.

De acordo com o relatório “Informações Gerais Território Etnoeducacional Cone Sul” (2012, p. 09), para efetivar essa nova forma de gestão educacional, no dia 27 de agosto de 2009 houve a primeira reunião técnica para discutir um Plano de Ação do Território Etnoeducacional Cone Sul em Dourados/MS. Nesse momento foi apresentado um diagnóstico preliminar da situação da educação escolar indígena da região Cone Sul, as demandas, definições de prioridades, estratégias e encaminhamentos para o Plano de Ação do Território Etnoeducacional Cone Sul.

A segunda reunião ocorreu em 10 de novembro de 2009, com a presença de lideranças políticas e tradicionais das comunidades, professores, representantes da União, Estados, Municípios, Universidades em que discutiram e pactuaram um Plano de Ação para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul. O documento define em seu bojo, as responsabilidades das instituições educacionais de acordo com suas competências, e as demandas foram direcionadas a elas, de forma a

respeitar a territorialidade dos povos indígenas, garantir a sua participação e consulta em todas as etapas de sua implementação e operacionalizar o Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais dos povos Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva e Terena. As ações pactuadas serão acompanhadas e avaliadas pelo Colegiado do Território, a ser formalizado em data próxima (BRASIL, 2009, s/p).

O Plano de Ação foi pactuado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, Secretaria Estadual de Educação-SED/MS, por 12 Municípios do total de 18 em que se encontram as áreas ou comunidades guarani e kaiowá, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI/Cone Sul e Núcleo de Apoio Operacional de Amambai.

De um modo geral, quanto à definição de competências, coube ao Ministério da Educação a coordenação e o apoio técnico e financeiro às Instituições da Educação Básica e Ensino Superior, para que promova o desenvolvimento das políticas e projetos da educação escolar indígena. Ao Estado coube a oferta e execução da

educação escolar indígena, quanto à formação inicial e continuada; acompanhamento aos cursos de formação no âmbito das Licenciaturas oferecidas pelas Universidades; apoio à produção de material didático e publicação; funcionamento do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena; reconhecer e regulamentar, em parceria com os Municípios, todas as escolas municipais e estaduais do Território Etnoeducacional, entre outras. Aos Municípios coube a responsabilidade de manter em funcionamento as escolas indígenas municipais e o apoio às políticas públicas, em articulação com a SEDUC; apoio à participação do indígena em órgãos de controle social e criar Núcleos de Educação Escolar Indígena nas Secretarias Municipais de Educação. As Universidades podem desenvolver projetos de formação intercultural no âmbito de ensino superior e pós-graduação. A FUNAI deve prestar assessoria técnica para o desenvolvimento das ações do Plano; à formação de professores indígenas e oficinas para a discussão das políticas públicas.

Na planilha de execução do Plano de Ação Articulada - PAR Indígena (período 2007-2010) de Mato Grosso do Sul, através do Convênio nº 806005/2007 com o MEC, consta seu Plano de Ação com as seguintes demandas: Formação Inicial para 167 professores indígenas para docência do ensino fundamental; Mobiliário para o Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas (2008); Produção e impressão de material didático - Livro 1 Expressão Corporal, livro 2 Etnomatemática e livro 3 Língua indígena Bilíngue – Português; e Recursos Pedagógicos de acervo bibliográfico para o Centro Estadual de Formação, totalizando o valor de R\$1.890.830,48 (um milhão, oitocentos e noventa mil, oitocentos e trinta reais e quarenta e oito centavos). Consta na planilha como valor pago. Para a construção das escolas indígenas, no período de 2007–2011, através do convênio nº 806018/2007, previa-se a construção de sete escolas (06 salas), totalizando o valor de R\$5.197.500,00, que foram pagos, conforme consta na planilha. O Plano de Ação do PAR foi executado no período de 2009 – 2010 (ver cópia do ofício nº 995/2011, em anexo).

A pactuação do Plano de Ação Articulada entre as diferentes esferas de governo e outros envolvidos, inclusive os povos indígenas, foi uma ação política importante, principalmente por responder a algumas reivindicações dos movimentos indígenas, quanto à estrutura física das escolas indígenas. No entanto, no plano pedagógico, a consulta não foi realizada.

No período seguinte à pactuação, ano de 2010, não houve nenhuma reunião do Território Etnoeducacional Cone Sul. Somente no dia 14 de julho de 2011 foi

publicada no DOU, p. 10, seção 1, a Portaria MEC nº 931, de 13 de julho de 2011, que institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Cone Sul, como instância consultiva e deliberativa das políticas e ações da educação escolar indígena no âmbito do referido Território Etnoeducacional - TEE. O documento, em seu Parágrafo Único, coloca que

O Território Etnoeducacional Cone Sul compreende as Terras Indígenas distribuídas nos Municípios de Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Douradina, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Rio Brillhante, Sete Quedas, Tacuru, no estado de Mato Grosso do Sul” (DOU, 14/07/2011, seção 1, p. 10).

O texto do documento demonstra que a Comissão Gestora é uma instância autônoma nas decisões sobre as políticas elaboradas e pactuadas por ela, no acompanhamento e avaliação periódica do Plano de Ação do TEE, bem como, para subsidiar as instâncias de participação indígena e organizar e apresentar um cronograma para viabilizar recursos para as reuniões da Comissão junto às instituições participantes.

O artigo 3º trata da composição da Comissão Gestora:

A Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Cone Sul será composta por representantes governamentais, de instituições de ensino e pesquisa, da sociedade civil e dos povos indígenas abrangidos pelo Território Etnoeducacional, distinguidos em membros permanentes e membros convidados (DOU, 14/07/2011, seção 1, p. 10).

O Município de Dourados, pela sua diversidade étnica, ficou com dois professores terena titulares e dois suplentes e um professor guarani/kaiowá titular e um suplente. No entanto, até o momento, os nomes dos membros da Comissão Gestora do TEE Cone Sul, embora já indicados, não foram publicados.

Mesmo assim, em novembro de 2011, ocorreu a primeira reunião do TEE Cone Sul, em Dourados, no espaço da UFGD, onde foi apresentado o relatório geral da situação da EEI Cone Sul e o Plano de Ação, pactuado em 2009, pelo então consultor do TEE, um indígena kaiowá professor mestre. Entre várias questões, foi apresentada a necessidade de ampliar o atendimento à formação inicial e continuada. Os representantes indígenas indicaram como necessidade urgente o diálogo entre o Estado e os representantes do TEE, para definição de prioridades diante das demandas apresentadas na reunião, e posteriormente incluí-las no PAR Indígena, além das demandas pedagógicas, para alavancar a educação escolar indígena, pois as ações têm

vido limitadas às questões estruturais e administrativas. Após esta reunião, até o momento não aconteceu a segunda reunião prevista para 2012.

A lentidão dos processos burocráticos para a liberação e gerenciamento dos recursos financeiros, de responsabilidade do Ministério da Educação, somados à falta de compromisso do Estado com a política da educação escolar indígena, têm emperrado o funcionamento da Comissão Gestora do TEE Cone Sul. Há dois anos a Comissão Gestora espera encaminhamentos para a continuidade do debate, para a elaboração/reelaboração do Plano de Ação e para o acompanhamento da execução dessas políticas no âmbito do Território Etnoeducacional, tendo em vista que esta Comissão se caracteriza pela gestão compartilhada, participativa e deliberativa nas decisões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo analisar o processo de elaboração das políticas públicas específicas da educação escolar indígena no município de Dourados/MS, no âmbito dos espaços institucionais da educação - Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e Câmara Municipal -, e da(s) comunidade(s) envolvidas, no momento da Constituinte Escolar e Reorientação Curricular; bem como analisar os conceitos da educação escolar indígena diferenciada nos diversos documentos elaborados.

A realização das análises se deu a partir da pesquisa documental, através das legislações existentes no município de Dourados, que contemplam a questão da diferença, bem como através de documentos indígenas que subsidiaram a elaboração das normas legais da educação escolar indígena. Percorrer o caminho da investigação para descrever os processos de construção das legislações específicas sobre educação escolar indígena no município de Dourados, identificando quais são essas leis e buscando compreender os conceitos foi, no mínimo, um privilégio e, ao mesmo tempo, um desafio para mim, como indígena, professora e pesquisadora da minha própria realidade.

Compreender esta realidade cheia de terrenos escorregadios a partir da pesquisa acadêmica exige muito mais do que, simplesmente, ter o olhar indígena; requer um olhar mais aprofundado, pautado nas leituras do mundo indígena e do mundo não indígena, através de diálogos “interculturais” com os teóricos e as experiências de vida

como indígena, como intermediadora na construção dessas políticas e como pesquisadora.

O período pesquisado abrange os oito anos em que estive à frente da Gestão de Educação Escolar Indígena (2001 a 2008) na Secretaria Municipal de Educação de Dourados, e mais dois anos após (2009 e 2010), por ser representante da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI/MEC. Portanto, participei ativamente do acompanhamento da implementação das políticas nesse município, na efetivação do termo de pactuação entre a União, Estado e Municípios, realizada no dia 09 de novembro de 2009 em Campo Grande.

O período de gestão 2001 a 2008, no meu entendimento, foi um marco histórico importante na tentativa de implementar a educação escolar específica na Terra Indígena do Município de Dourados e na Rede Municipal de Ensino como um todo. A temática indígena não se limitou aos debates nas escolas indígenas, mas atingiu, de um modo geral, as escolas da Rede Municipal de Ensino e, em específico, os professores da área de História e Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental. O curso de formação para esses professores foi importante para compreender - sendo o Brasil um País constituído de diversidade de povos e culturas indígenas e não indígenas - que a História não pode mais silenciar ou esconder as raízes étnicas e culturais que constituem a população brasileira, desde a chegada dos europeus neste território.

No processo de Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino do Município de Dourados priorizou-se a formação continuada dos professores da área de História, com a proposta de debater e incluir no currículo escolar a temática indígena, especificamente na disciplina de História, bem como em atendimento à legislação nacional, conforme o Art. 26 – A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a vigorar com a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

A História do Brasil precisa ser (re)construída e (re)contada sob outro olhar. Um olhar que contemple a pós-colonialidade, sob a perspectiva do olhar dos povos indígenas que já viviam aqui e outros povos, para que não só a perspectiva não indígena ocidental seja legitimada como “verdade” universal dentro do modelo do ser, do poder e do saber. Sob essa perspectiva histórica, por muitos anos, através da educação brasileira com seus currículos padronizados, o poder hegemônico desconsiderou, desvalorizou e silenciou outras vozes, outras histórias, outros saberes, em torno da identidade nacional,



com o projeto de homogeneização étnica, linguística e cultural, tratando a questão indígena sob o viés da folclorização de suas culturas.

Os debates em torno da temática indígena tomaram uma dimensão política no âmbito municipal. Nesse contexto, foi importante o compromisso do Governo Municipal, durante o período 2001 a 2008, para com as questões indígenas como um todo e, principalmente, no campo da educação. Vimos que, além do Governo, as demais Secretarias Municipais estiveram envolvidos, principalmente a Secretaria Municipal de Educação, além do Conselho Municipal de Educação - COMED, a Câmara Municipal de Vereadores e os próprios povos indígenas. Estes atuaram como protagonistas na construção de Princípios e Diretrizes para o Plano Municipal de Educação e também como atores na construção dos projetos de educação escolar indígena que querem, embora, nem todas, talvez nem grande parte das especificidades dos grupos étnicos e culturais foram contempladas; porém acredita-se que alguns aspectos, perspectivas, interesses e necessidades foram atendidas, na construção coletiva do processo Constituinte e no momento da Reorientação Curricular.

Caminhar pelos espaços institucionais, através da pesquisa documental, possibilitou visualizar, pela primeira vez, como foi fundamental a movimentação das comunidades indígenas na experimentação e vivência com o outro, tendo como critério o envolvimento coletivo, empoderando coletivamente os grupos étnicos ali presentes, possibilitando-lhes igualdade de condições de expressão e de manifestação de suas concepções ideológicas e culturais. Essa metodologia permitiu aos grupos étnicos o atravessamento das fronteiras étnicas, sociais, políticas e religiosas na busca de seus direitos coletivos, no contexto da interculturalidade, exercendo com autonomia, e como atores diretos, a tomada de decisões, num processo dialógico, enquanto grupos étnicos na sociedade que os envolve e que, por muito tempo, os colocou à margem das decisões políticas.

Os documentos elaborados e encontrados demonstraram que é possível construir uma educação de mais qualidade social com participação efetiva das comunidades, num processo de diálogo permanente e contínuo com os grupos interessados e com assessorias para os órgãos públicos e para os indígenas. Esse processo buscou desmistificar conceitos arraigados no pensamento indígena a partir de esterótipos construídos historicamente, perder o medo de dizer que os povos indígenas também têm seus saberes, suas ciências e colocando-os no processo de diálogo

intercultural. E por que não dizer que os saberes indígenas também são científicos e universais?

Viver esse momento juntos e, depois, realizar um trabalho de pesquisa acadêmica como índia e, sobretudo, pertencente a este povo e a este espaço foi, ao mesmo tempo, um privilégio e um grande desafio. Ao analisar a realidade, na tentativa de implementar as políticas públicas diferenciadas, percebi que a questão é muito mais complexa, pois a escola não é o único, mas principal, espaço de fronteira, de encontros e desencontros, onde aparecem mais fortemente as contradições e ambivalências existentes no interior das comunidades e no encontro com outras culturas, em especial com a chamada cultura ocidental.

Segundo Candau (2011, p.247), “as relações culturais não são idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos culturais”. O maior desafio é desconstruir conceitos criados sobre povos indígenas enquanto povos subalternizados, excluídos por serem apenas diferentes. Nesse sentido, “a perspectiva intercultural favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos” (idem). Outro desafio é a escola contribuir na desconstrução e reconstrução de paradigmas tidos, até então, como verdade absoluta, do ponto de vista da cultura ocidental sobre os povos indígenas. Por isso é importante questionar sobre quais povos indígenas estamos falando? Estamos falando de povos indígenas que têm fortes características de hibridização cultural e que a escola tem que levar em conta essa “hibridização cultural como um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais” (CANDAUI, 2008, p. 51).

A escola indígena deve contribuir para a reflexão e compreensão de que os índios não estão na situação de subalternização porque querem ou escolhem e, sim, porque o modelo da cultura ocidental, com seus projetos de uniformização cultural, étnico e linguístico, em nome da civilização e do desenvolvimento econômico como único projeto social possível, desconsiderou as diferenças, colocando os povos indígenas na situação de inferioridade e subalternidade e, conseqüentemente no processo de exclusão social, econômico e político. Nesse sentido, os autores dos estudos culturais trouxeram à tona ideias, conceitos e concepções que contribuíram para o esclarecimento sobre o significado da construção histórica em torno de conhecimentos produzidos pela humanidade, porém, de um ponto de vista do colonizador. Essa “verdade” foi assumida pela instituição escola que, por muito tempo, fez os indígenas

acreditarem que suas culturas não têm valor, não servem para nada, é feia, enfim, uma série de adjetivos, principalmente através dos estereótipos que continuam se reproduzindo até hoje. Fleuri analisa que a escola

desempenhou um papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual entre colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais; contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas. (FLEURI, 2003, p. 18)

Entende-se que a escola não é o único espaço de educação, porém é um espaço importante que pode “favorecer os processos de empoderamento, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menos possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos” (CANDAUI 2008, p. 54).

De acordo com essa autora, o empoderamento começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada indivíduo tem como sujeito social e também numa dimensão coletiva. É nesse contexto de empoderamento étnico e cultural e no processo de interculturalidade que os movimentos indígenas, antes da escola como espaço de educação, conseguiram reverter o conceito ultrapassado de educação colonizadora e homogeneizadora para uma concepção de educação intercultural. Nesse contexto é que a escola, hoje, pode desempenhar seu novo papel social, no sentido de colocar no mesmo patamar os diferentes saberes ou conhecimentos produzidos pela humanidade (de todos os diferentes grupos humanos) principalmente dos indígenas. Não no sentido etnocêntrico, mas num processo de diálogo consciente e permanente entre diferentes saberes, construindo novas formas de relações sociais, buscando respeito e valorização do ser humano.

### ***Alguns Desafios***

A implementação, de fato, da escola indígena, de acordo com o que prevê os princípios da educação escolar indígena e as perspectivas de cada comunidade, requer muita preparação, com subsídios teóricos e práticos às escolas e professores indígenas, fomentados pelas instituições educacionais, sejam elas da União, Estados, Municípios, como executores das políticas públicas, e das Universidades como instituições que

formam professores e pesquisadores, envolvendo vários aspectos culturais, através de contínua e permanente assessoria, além da participação ativa das comunidades. As escolas indígenas também precisam adotar uma prática pedagógica pautada na metodologia de pesquisa para trazer os saberes indígenas, possibilitando a promoção de diálogos interculturais através de seus conteúdos curriculares.

A sociedade como um todo, principalmente as instituições públicas educacionais precisam assumir, de vez, o reconhecimento da diferença enquanto política pública de Estado. Assim, a organização do Sistema de Educação seria em função dessa diversidade étnica, cultural e linguística. Por outro lado, melhor seria construir o Sistema Próprio de Educação para atender as diferenças dos povos indígenas. A escola indígena não deve ser apenas um espaço onde se coloca em diálogo os diferentes saberes, é também um espaço de elaboração de um projeto de futuro das sociedades indígenas para construir o mundo que querem, as pessoas que querem formar e as alternativas de sustentabilidade social, econômica, política, cultural e linguística, em contraposição ao modelo de sociedade individualista, competitiva, desumana, exploradora, em que tudo gira em torno do mercado, produto, mercadoria e acúmulo de riqueza que, aos poucos, tornará o planeta insustentável.

Considerando que há várias e diferentes famílias extensas num mesmo espaço territorial minúsculo, por conta da criação da reserva, é comum acontecer de uma família ter desavenças com outras famílias. Então, *qual deveria ser o papel do professor na comunidade, na escola, na sala de aula, considerando a distribuição geopolítica das parentelas da RID?*

O Sistema de Ensino, através da Secretaria Municipal de Educação, deve conhecer essa complexidade das culturas indígenas e compreender que todos estão num espaço de fronteira, dentro ou fora da Terra Indígena, seja ela territorial, étnica, ideológica, linguística, organizacional e cultural, próprias ou alheias. Tendo em vista que, atualmente, a escola indígena é um projeto dos índios, deve-se atentar para o que diz Cohn, quanto aos projetos das escolas indígenas:

não é um projeto uniforme e consensual mas pode ser valorizado diferentemente por cada etnia e população indígena, tendo em comum apenas a certeza adquirida por eles de que para viver melhor no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações, especialmente as jurídicas” (COHN, 2005, s/p).

Dessa forma, os indígenas poderão ter melhores condições de debater seu papel na sociedade e exigir condições de igualdade, respeitadas suas diferenças. Para

isso é preciso uma escola com Ensino Fundamental e Médio de qualidade, que instrumentalize as comunidades indígenas para o “embate com a sociedade mais ampla na busca de conquista de um lugar e de um papel justo no mundo contemporâneo” (idem, s/p). Da mesma forma, Nascimento coloca que

se por um lado, a escola promove uma educação inadequada para as populações indígenas – por fomentar uma educação para a mudança para a ruptura com sua tradição, por outro lado, não se pode negar, na atualidade, a necessidade das escolas nas aldeias. O desafio era, e ainda é, que outra escola deveria/deve servir ao índio e qual a sua função? Que proposta político pedagógica deve nortear as escolas indígenas?” (NASCIMENTO, 2004, p. 06)

Penso que os trabalhos realizados na Constituinte Escolar e Reorientação Curricular não conseguiram resolver os complexos desafios da educação escolar indígena nas terras indígenas do município de Dourados, mas apontou alguns caminhos ou alternativas, pelo menos para aquele momento.

Com esta dissertação pude percorrer, teoricamente, os caminhos conflituosos, de angústias, de incertezas e de superação de alguns conceitos e preconceitos, no processo de desconstrução – reconstrução de significados.

Porém, ao chegar ao final deste trabalho, percebi que muitos questionamentos feitos no decorrer do texto ficaram sem resposta, tendo a necessidade de realização de novas pesquisas que envolvam entrevistas, estudos de caso, grupos focais e depoimentos da comunidade escolar e demais membros da comunidade em geral, sobre o que pensam, hoje, a respeito da educação escolar indígena e sobre os saberes indígenas, tais como: *Que saberes trazer para o espaço da escola e quais não podem ser trazidos? O que pensam sobre bi/multilinguismo, tendo como ponto de partida as três línguas étnicas mais outras línguas que a comunidade acha necessário aprender? Como se dá o tratamento das diferenças no espaço da escola? Como a questão da diferença está contemplada nos currículos das escolas indígenas?*

## REFERÊNCIAS

- BARBOZA, Edir Neves. **A constituinte escolar em Dourados (2000-2004):** um movimento em busca da democratização da escola pública. Campo Grande/MS: UFMS, 2007. (Tese de Mestrado)
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 187-227.
- BATALLA, Guillermo Bonfil. La teoria del control cultural en el estudio de procesos étnicos. In: **Anuário Antropológico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, 1988, p. 13-53.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Editora: UFMG. Belo Horizonte: Editora UFMG/Jorge Zahar Editor, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Belo Horizonte: Editora UFMG/ Jorge Zahar Editor, 2003.
- BENITES, Tônico. **Informações Gerais Território Etnoeducacional Cone Sul**. Dourados, 2012. (digit.)
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BONIN, Iara Tatiana. Povos Indígenas na Rede das Temáticas Escolares: O que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? In: **Currículo sem Fronteiras**. V 10, Nº 1, PP. 73-83. Jan/jun, 2010. Porto Alegre: Universidade Luterana do Brasil/UFRGS, 2010.
- BRAND, Antônio Jacó e CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. Povos indígenas e Formação Acadêmica: ambivalências e desafios. In: **Currículo**

- sem Fronteiras**. V. 12 n. 1, PP. 85-97, jan/abr, 2012. Porto Alegre: Universidade Luterana do Brasil/UFRGS, 2012.
- BRAND, Antônio Jacó. **A emergência da diferença na história: novos conceitos e novas abordagens**. Algumas anotações introdutórias para o uso em sala de aula. Campo Grande: UCDB, s/d.
- BRAND, Antônio Jacó. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997 (Tese de Doutorado).
- BRASIL. Constituinte Escolar: Construindo uma escola participativa. In: **Caderno 2. Educação: Respeito às diferenças**. Dourados: SEMED, Setembro de 2002.
- BRASIL. **Decreto Nº 6.861 de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Fonte: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Pesquisa realizada em 26/11/2012.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras**. V. 11, n. 02, PP. 240-255, jul/dez 2011. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 n. 37. Jan/abr, 2008. Rio de Janeiro, 2008.
- CAREAGA, Aroldo. Mboe'ro: Nheo Marangatu'há. Escola: Espaço de Construção do Conhecimento. Informativo. In: **Revista Secretaria Municipal de Educação**. Ano II, 3ª edição, outubro/2002. p. 10. Dourados: SEMED, 2002.
- COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. In: **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação**. Vol. 1, n. 1, 2005. Florianópolis/SC: UFSC, 2005.
- COHN, Clarice. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a educação indígena In: **Cadernos de Educação Escolar indígena**. V. 3, n 1, 2004. p. 94-111. 2004. Barra do Bugres/MT: UNEMAT, 2004.
- CONEEI. **Documento Final da Conferência Nacional** – 2009. Fonte: [www.consed.org.br](http://www.consed.org.br). Pesquisa realizada em 25 de novembro de 2012.
- COSTA, Marisa Vorraber e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- DOURADOS. **Diário Oficial** – Ano IX – nº 2.008. Dourados/MS. Segunda-Feira, 16 de abril de 2007.
- DOURADOS. **Diário Oficial** – Ano VI - nº 1.252. Dourados/MS. Sexta-Feira, 22 de abril de 2004.
- DOURADOS. **Diário Oficial** – Ano VI – nº 1.413. Dourados/MS. Sexta-Feira, 29 de outubro de 2004.
- DOURADOS. **Diário Oficial** – Ano VI – nº 1449. Dourados/MS. Terça-Feira, 25 de janeiro de 2005.
- DOURADOS. **Diário Oficial** – Ano VII – nº 1.469. Dourados/MS. Terça-Feira, 25 de janeiro de 2005.
- DOURADOS. **Diário Oficial** – Ano VII – nº 1.473. Dourados/MS. Quinta-Feira, 27 de janeiro de 2005.
- DOURADOS. **Diário Oficial** – Ano VIII – nº 1.804. Dourados/MS. Terça-Feira, 13 de junho de 2006.
- DOURADOS. **Diário Oficial** – Ano X – nº 2.271. Dourados/MS. Sexta-Feira, 16 de maio de 2008.
- DOURADOS. Indicação COMED Nº 01/2003, das Câmaras Conjuntas: Câmara de Ensino Fundamental e Câmara de Legislação e Normas. 22/04/2003.
- DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação: Mboe'ro: Nhemomarangatu'há. Escola: Espaço de Construção do Conhecimento. In: **Informativo**. Dourados/MS. Outubro 2002 – ano II – Edição III.
- DOURADOS. Parecer Orientativo COMED Nº 019/2003 das Câmaras conjuntas: Câmara de Ensino Fundamental e Câmara de Legislação e Normas. 02/12/2003.
- FERNANDES, Maria Diléia Espíndola. Constituinte Escolar. Construindo uma escola participativa. In: **Caderno Temático da Constituinte Escolar 2. Educação: Respeito as Diferenças**. Setembro, 2002. Dourados: Prefeitura Municipal de Dourados/Mato Grosso do Sul, Gestão 2001 – 2004.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. São Paulo: Global, 2001.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/jul/agos, 2003 – V. 23. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.



- GARCIA Canclini, Néstor. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade.** Tradução Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- GIROTTI, Renata Lourenço. Balanço da Educação Escolar Indígena no Município de Dourados. In: **Revista Tellus**, ano 6, n. 11. Outubro/2006. Campo grande. UCDB, 2006.
- GRUPIONE, Luís Donisete Benzi (Org.). **As Leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CIMI. **GUARANI RETÁ.** Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai. Editor Bartomeu Melià, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A. 2003.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 103-133.
- KREUTZ, Lúcio. Etnia e Educação: Perspectiva para uma análise histórica. In: Sousa, Cyntia Pereira de. **Práticas Educativas, Culturas escolares, Profissão Docente.** São Paulo: Escrituras, 1998, p. 93-109.
- MACIEL, Nely Aparecida. **História dos Kaiowa da Aldeia Panambizinho: da década de 1920 aos dias atuais.** Dourados/MS: UFMS, 2005. (Dissertação de Mestrado)
- MEC/SEF/DPEF. **Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas.** Brasília/DF, s/d.
- MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** Coleção Missão Aberta II. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Legislações Indígenas.** Dourados: MPF, Janeiro de 2011.
- NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena: palco das diferenças.** Coleção teses e dissertações em educação, v. 2. Campo Grande: UCDB, 2004.
- NASCIMENTO, Adir Casaro e URQUIZA, Hilário Aguilera. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. In: **Currículo sem**

- Fronteiras**. V. 10, n. 1, PP. 113-132, jan/jun 2010. Porto Alegre: ULBRA/UFRGS, 2010.
- NASCIMENTO, Adir Casaro e VINHA, Marina Educação. **Escolar Indígena e o Sistema Nacional de Educação**. Campo Grande: UCDB. ANPAE, 2007. Fonte: www.anpae.org.br. acessada em 26 de novembro de 2012.
- OLIVEIRA, Maria aparecida Mendes de. **Práticas vivenciadas na constituição de um curso de licenciatura Indígena em Matemática para as comunidades indígenas Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009 (Dissertação de Mestrado).
- ONU. **Declaração de Direitos dos Povos Indígenas pela Organização das Nações Unidas**. Site da Unesdoc: Unesco.org/. Pesquisa realizada em 06 de novembro de 2012.
- PAES, Maria Helena Rodrigues. A Questão da língua nos atuais Dilemas da escola indígena em aldeias Paresi. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 011. Set/Out/Nov/Dez/2002. Tangará da Serra: UNEMAT, 2002.
- PEREIRA, Levi Marques. **A Reserva Indígena de Dourados – RID, Mato Grosso do Sul: a atuação do Estado brasileiro e o surgimento de configurações indígenas multiétnicas**. Dourados, 2012. (no prelo)
- PEREIRA, Levi Marques. **Parentesco e organização social Kaiowá**. Campinas/SP: IFCH/UNICAMP, 1999. (Tese de Mestrado)
- ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o Letrado ainda um dos nossos?”**. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2002 (Dissertação de Mestrado).
- SANTOS, Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**. Vol. 22, nº 2, Jul/Dez/1997. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação. 1997.
- SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.
- SORATTO, Marinês. **A Construção do Sentido da Escola para os estudantes indígenas do Ensino Médio da reserva Francisco Horta Barbosa - Dourados/MS**. Campo Grande: UCDB, 2007. (Dissertação de Mestrado)
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. São Paulo: Global, 2001.
- TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: A Reserva Indígena de Dourados (1960- 2005)**. Dourados/MS: UFGD, 2006. (Dissertação de Mestrado)

VIETTA, Katya. História sobre terras e xamãs Kaiowá: Territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. São Paulo: USP/SP, 2007. (Tese de Doutorado)

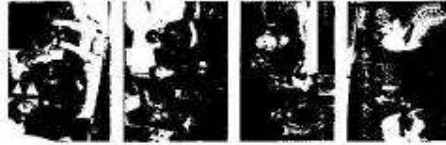
WALSH, Catheriene. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá Del capitalismo global. Compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos e Pontificia Universidad Javeriana, Intituto Pensar. Siglo Del Hombre Editores, 2007.

## **ANEXOS**

**ANEXO I: CADERNO TEMÁTICO 2 DA CONSTITUINTE  
ESCOLAR EDUCAÇÃO: RESPEITO ÀS DIFERENÇAS**

# Caderno Temático 2

Educação: Respeito as diferenças



**Sem ED**  
Secretaria Municipal de Educação



**Constituinte  
escolar**  
Construindo uma escola participativa

## Caderno Temático da Constituinte Escolar

Setembro - 2002

**Prefeitura Municipal de Dourados**  
Mato Grosso do Sul  
Gestão 2001-2004

**Prefeito**  
José Laerte Cecílio Tetila

**Vice-Prefeito**  
Luís Carlos Arruda Leite

### SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Secretaria Municipal de Educação  
Márcia Dinêia Espíndola Fernandes

Superintendente de Educação e Ensino  
Mary Sylvia Miguel Falção

Superintendente de Administração  
Arilton Leopoldo

Coordenadora do Ensino Fundamental  
Luciane Rocha

Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos  
Marta Marlene Sport

Coordenadora da Educação Especial  
Cláudia Helena C. Trautira

Coordenadora da Educação Indígena  
Tereza de Souza

Coordenadora de Comunidade e Cultura  
Edna Aparecida de Silva

Coordenador da Educação Básica do Campo  
Luiz Eduardo G. Barbosa

Coordenadora da Merenda Escolar  
Mazone Kudo

Coordenadora de Orçamento e Finanças  
Marta Aparecida M. de Oliveira

Coordenador de Infra-Estrutura  
Erisvaldo Batista Ajala

Coordenadora de Recursos Humanos  
Raima Lorena Giroto

Coordenadora de Vida Escolar  
Inêda Soares Vasconcelos

Gestora da Educação Infantil  
Carla Moran dos Santos Admítara

Coordenadora da Biblioteca Municipal  
Cláudia Alonzo Vieira Merra

## APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que estamos apresentando à comunidade escolar os cadernos temáticos que irão subsidiar as reflexões do 4º momento da Constituinte Escolar. Esse material é fruto das discussões que realizamos ao longo de todo o processo Constituinte e tem por objetivo aprofundar os temas/temáticas apontados pelas escolas e contribuir para a formulação dos princípios e diretrizes do Plano Municipal de Educação do Município de Dourados.

No ano passado, antes do lançamento da Constituinte Escolar, a nossa preocupação estava voltada para a seguinte questão: como elaborar um PME que pudesse expressar os anseios e interesses de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar?

A partir desta perspectiva, optamos por iniciar o nosso trabalho fazendo uma reflexão sobre a *escola que temos* e qual a *escola que queremos*, apresentando algumas questões que tinham por objetivo identificar: como se davam as relações entre os diversos segmentos no interior da escola? Quais eram os problemas enfrentados no dia-a-dia, sobretudo, os que se referiam ao processo ensino-aprendizagem? Esse trabalho foi importante por revelar a necessidade e ansiedade que as pessoas tinham de falar, criticar, elogiar e refletir sobre a educação. As falas registradas foram fundamentais para identificarmos os conflitos, dificuldades e as preocupações que a comunidade escolar vivencia no seu dia a dia.

No segundo momento, em que retornamos às escolas, tomamos essas falas como objeto de reflexão, justamente porque elas estavam marcadas por descobertas, avanços e conflitos, conflitos estes vistos como positivos, na medida em que os consideramos como ponto de partida para o diálogo e superação dos diversos problemas vivenciados pelos sujeitos envolvidos na prática educacional.

No terceiro momento, aprofundamos os nossos estudos e reflexões sobre os temas apontados pelas escolas e houve a indicação das temáticas que culminaram na organização destes cadernos.

Os cadernos estão divididos em três momentos:

**Problematização inicial:** tem por objetivo retomar a problematização das falas e conflitos apontados pela comunidade escolar (pais, alunos, professores, e funcionários) durante todos os momentos que estivessem na escola. Trata-se de refletir e problematizar as práticas vivenciadas, buscando compreender os seus limites e as possibilidades de construirmos coletivamente novas práticas pedagógicas.

**Aprofundamento teórico:** tem por objetivo fornecer subsídios para aprofundar o conhecimento que temos sobre os temas/temáticas indicados pela comunidade escolar. Na seleção e organização dos textos, tomamos como critério de escolha a capacidade destes em colaborar para a compreensão dos desafios colocados pelos conflitos e problemas vivenciados na escola.

**Plano de ação:** momento em que a comunidade escolar apresenta os princípios e diretrizes que devem orientar nossa prática na escola e que serão utilizadas como referência para a elaboração do Plano Municipal de Educação. Esperamos que este material sirva de instrumento para a reflexão sobre os desafios colocados pela escola e para aprofundar o diálogo da teoria com a diversidade de práticas pedagógicas existentes no cotidiano escolar.

Prof.ª Dr.ª Maria Dinêia Espíndola Fernandes  
Secretária de Educação

### Coordenadoras da Constituinte Escolar

Adrião Cerega  
Edir Neves Barbosa

#### Equipe Constituinte Escolar

Eda Flores  
Luciana Rocha  
Ana Cláudia F. Machado  
Ronaldo Aguiar Vieira  
Luiz Eduardo G. Barbosa  
Cláudia Helena C. Trautira  
Teodora de Souza  
Marta Dinêia M.M. de Queiroz  
Adriana Medeiros de Oliveira  
Edna Aparecida de Silva  
Bárbara dos S. Rodrigues  
Luiz Marques Pereira Trautira  
Carla Moran dos S. Admítara  
Márcia Prayaga  
Sonia Maria Borges  
Marco Antonio Rachideli Leal  
Marta Aparecida M. de Oliveira  
Raima Lorena Giroto  
Cláudia Alonzo Vieira Merra  
Adriana Zaira  
Sidney Santos Siqueira  
Cláudia Barques Esc. S.

#### Apelo Técnico

Sheila Nunes Pereira  
Maurício Patrício da Souza  
Robson Antonio Pereira  
Deborah Kalliane A. Herculano  
Aparecido Pereira  
Sergio da Cruz F. dos Santos

#### Digitação

Caroline Gomes Pereira

#### E-mail:

semed@dourados.ms.gov.br

#### Constituinte Escolar

(01\*67) 411-7600 / 411-7606

### Caderno Temático da Constituinte Escolar

É uma publicação da Secretaria Municipal de Educação para subsidiar o processo do 4º Momento da Constituinte Escolar.

## Problemática Inicial:

"A maior preocupação dos pais é com os alunos que terminaram a 4ª série e não têm como continuar os seus estudos na escola da vila porque os alunos índios são discriminados e pressionados, por isso abandonam a escola".

"O professor branco não vê os valores culturais das crianças indígenas...".

"O pessoal da noite enfrenta a escuridão e o perigo; muitos preconceitos (reclamações) quando os uniformes estão muito velhos e rangidos".

"professor discrimina as crianças com dificuldades de aprendizagem".

"a falta de alimentação das crianças atrapalha o ensino" X \_\_\_\_\_

13 de maio é um dia que me recorda infância. Me lembra aula de história do Brasil quando a professora nos ensinava que o Brasil foi formado por 3 raças, a branca, a negra e a vermelha. Sim, vermelha, porque era assim que se denominavam os indígenas naquele tempo.

E a professora continuava dizendo que o português descobriu e colonizou o Brasil e tentou escravizar o índio mas, como este era valente e orgulhoso não se deixou escravizar, e que o negro, que era doce e submisso, aceitou passivamente a escravidão e que a sua libertação se deveu a um ato magnânimo da Princesa Isabel, condolda com o sofrimento desta raça inoponente. Da mistura destas três raças nasceu a nação brasileira. Que herdou a inteligência do branco, o orgulho do índio e a cordialidade do africano.

Toda criança negra do meu tempo queria se esconder debaixo da carteira quando ouvia esta história oficial. Essa singela abordagem da escravidão produzia em cada uma de nós uma verdadeira hecatombe interior e a certeza de que de fato éramos uma raça inferior destinada a servir e ser tutelada pelos brancos.

A partir desta "história", ficava difícil defender-se das "brincadeiras" dos amiguinhos de classe: "negrinha, cabelo de bombil, burro de carga, zumbi. Cuidado viu, a Aboição foi assinada a lápis!"

Também não havia como se rebelar da falta de atenção da professora de matemática que olhava para a gente com ar de piedade cada vez que a gente admitia que não tinha entendido a matéria. A final pensamento abstrato, ciências exatas? Como fazer esta gente entender isto!

CARNEIRO, Sueli. Raça e Educação. In: **Cadernos de Educação**. Educação, Étnias e Combate ao racismo. Março de 2001. nº 03, p.121-124

Questões para reflexão:

1. A quais conflitos na escola as falas selecionadas e o texto remetem?
2. Porque estes conflitos existem? Como eles ocorrem? Dê exemplos?
3. Como as diferenças, sejam étnicas e culturais, são tratadas no interior da escola?
4. Como devemos lidar com as diferenças no interior da escola?

## Aprofundamento Teórico

### ► Texto: 01

#### Educação e Diversidade Cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola

Nilma Lino Gomes; professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação/UFGM

(...) Pela sua própria heterogeneidade, a diversidade cultural exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os múltiplos recortes dentro de uma realidade culturalmente diversa. O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. Coloca-nos, também, diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais. A luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludentes.

(...) Se concordamos e até mesmo nos orgulhamos do aspecto pluricultural da sociedade brasileira, o nosso projeto de democracia não pode se eximir da responsabilidade de criar, de fato, condições em que a diversidade do nosso povo seja respeitada. A escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que essas diferenças são tratadas de maneira adequada? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão de todos os tipos de diferenças dentro desse espaço? Por isso, a reflexão sobre as diferentes presenças na escola e na sociedade brasileira deve fazer parte da formação e da prática de todos/as os/as educadores/as.

#### De onde vem a discussão sobre a diversidade?

(...) A partir dos anos 90 a questão das diferenças vem ocupando um outro lugar no discurso pedagógico. Cada vez mais, a escola é impelida a ressignificar sua prática pedagógica de acordo com as profundas mudanças ocorridas nos últimos anos. A educação escolar está sendo chamada a superar



uma visão psicologizante estreita que ainda faz parte da cultura da escola e que acaba delimitando perfis idealizados de aluno/a e professor/a e a incorporar os avanços da própria psicologia e de outras ciências. Temos entendido que o estabelecimento de padrões culturais, cognitivos e sociais acaba contribuindo muito mais com a produção da exclusão do que com a garantia de uma educação escolar democrática e de qualidade.

Isso não quer dizer que é só a partir desse movimento do campo da educação que a escola passou a conviver com a diversidade cultural. Esse é um dos perigos de se pensar a diversidade cultural como um tema transversal (que hoje está na moda). Muito mais do que um tema, a diversidade cultural é um componente do humano. Ela é constituinte da nossa formação humana. Somos sujeitos sociais, históricos, culturais e por isso mesmo diferentes.

Nós, profissionais da educação, somos profissionais da cultura e não de um padrão único de aluno, de currículo, de conteúdo, de práticas pedagógicas, de atividades escolares. Somos diferentes em raça/etnia, nacionalidade, sexo, idade, gênero, crenças, classes. Tudo isso está presente na relação professor/aluno/a e entre os próprios educadores/as. Nesse sentido, a reflexão sobre a diversidade cultural nos conduz a um repensar do papel do professor/a.

A originalidade de cada cultura reside na maneira particular como os grupos sociais resolvem os seus problemas ao mesmo tempo em que se aproximam de valores que são comuns à todos os homens e à todas as mulheres. Porém, o fato de possuímos valores comuns não nos torna idênticos, pois continuamos a ter uma maneira própria de agrupar e excluir diferentes elementos culturais. Cada construção cultural e social possui uma dinâmica própria, escolhas diferentes e múltiplos caminhos a serem trilhados. Descobrir os motivos dessas escolhas, entendê-los, analisá-los à luz de uma reflexão colada aos processos históricos e sociais da humanidade deveria ser uma das tarefas da escola e do educador/a.

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige de nós o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia da homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante dos diversos espaços sociais em que a educação acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente daqueles

que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade.

Educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites. É que a busca do novo, do diverso que impulsiona a nossa vida deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência e não como algo exótico e nem como desvio ou desvantagem.

Por isso, assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, e questionar a nossa visão de democracia. Será que estamos dispostos a aceitar esse desafio?

Roteiro para reflexão:

1. Qual a contribuição do texto para pensarmos a relação entre a educação e a diversidade cultural no interior da escola?
2. A nossa prática educativa permite romper com os modelos e padrões culturais existentes? Como?

#### ► Texto: 02

### EDUCAÇÃO: RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

\* SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

#### Vozes ausentes na seleção da cultura escolar

Quando analisamos detalhadamente os conteúdos que são objetos de atenção explícita na maioria das instituições escolares e nas propostas curriculares, chama nossa atenção a presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas. As culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo, estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação. Entre estas culturas ausentes podemos destacar as seguintes formas:

### *As culturas infantis e juvenis:*

Outra das grandes ausências e ocultações com relação aos próprios alunos são os modos de vida dos *grupos infantis e juvenis*, tanto de hoje como de ontem, em nosso país e em outros lugares da Terra. E isso sucede apesar de numericamente eles representarem uma parte importante da humanidade. O autoconhecimento de nossa cultura leva-nos a uma grande ignorância sobre o mundo idiossincrático da infância e da juventude.

Meninos e meninas desconhecem por que o são, qual é o significado desta etapa em desenvolvimento, quais são seus direitos e deveres. Todo seu mundo de relações, gostos, interesses, brincadeiras e brinquedos praticamente não é objeto de atenção, reflexão e crítica no âmbito das instituições acadêmicas. Apesar de se dizer, às vezes insistentemente, que a brincadeira é a principal atividade durante a etapa infantil, como atividade escolar, poucas vezes são oferecidas possibilidades de refletir e analisar as razões de cada brincadeira infantil, das peculiaridades e significados dos brinquedos, etc.

Os programas escolares e, portanto, os professores e professores que rejeitam ou não reconhecem a cultura popular e, mais concretamente, as formas culturais da infância e da juventude (cinema, *rock n'roll*, *rap*, histórias em quadrinhos) como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto como algo significativo para os estudantes, estão perdendo uma maravilhosa oportunidade de aproveitar dos conteúdos culturais e os interesses que estas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula. Uma instituição escolar que não conseguir vincular essa cultura juvenil que os jovens vivem tão apaixonadamente em seu ambiente, em sua família, com seus amigos e amigas, etc., com as disciplinas mais acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo assumido por todo mundo, que é o de ligar as instituições escolares ao ambiente, como única maneira de ajudar aos estudantes a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se com sua transformação.

### *As etnias minoritárias ou sem poder:*

...O racismo aflora de numerosas formas no sistema educacional, de maneira consciente ou oculta. Assim, por exemplo, podem ser detectadas manifestações de racismo nos livros-texto de ciências sociais, história, geografia, literatura, etc., especialmente por meio dos silêncios com relação a direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder. As comunidades ciganas, numerosas nações da África, Ásia e Oceania, a maioria das etnias sul-americanas e centro-americanas, etc., não existem para os leitores deste tipo de materiais curriculares.

As atitudes de racismo e discriminação também costumam ser dissimuladas através de descrições dominadas por estereótipos, silenciamento de acontecimentos históricos, sócio-econômicos e culturais. Uma amostra da política de racismo e discriminação evidente na maioria dos livros-textos são as descrições e qualificações com os quais são rotuladas as invasões coloniais e as espoliações de recursos naturais de numerosos povos do Terceiro Mundo. Se repassarmos os livros texto veremos que fenômenos como os anteriormente mencionados são denominados atos de exploração, aventuras humanas, fatos heróicos, desejo de civilizar seres "primitivos" ou "bárbaros", de convertê-los à verdadeira religião, etc. É muito difícil encontrar reflexões sobre conceitos como exploração e domínio, alusões à situações de escravidão e a ações de brutalidade que marcaram muitas invasões e colonizações de populações e territórios.

...No interior das salas de aula, raramente corpo docente e estudantes ocupam-se em refletir e pesquisar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias mais próximas e com as quais se mantêm relações de conflito.

### *A sexualidade lésbica e homossexual:*

A cultura homossexual e lésbica não é uma questão individual, mas social; é algo relacionado com todo o âmbito das relações humanas, com estruturas sociais e de trabalho. Uma prova disso são as proibições expressas ou latentes que ainda pesam sobre os membros destes grupos para encontrar emprego. Existe também a tendência de transformá-los em bode expiatório de todos os males. Assim, por exemplo, vemos como se tem recorrido aos homossexuais para tratar de explicar a origem de uma praga como a AIDS. Em numerosos meios de comunicação e em múltiplas declarações de especialistas, pessoas com esse tipo de sexualidade são apresentadas como se fossem afeccionadas às drogas, marginalidade ou lúmpen. Sentimos como se a AIDS tenha sido uma "invenção" para aniquilar as pessoas rotuladas de "desviadas" pela moral vitoriana. Como frisa Michel Foucault (1987, p. 126), "nas relações de poder a sexualidade não é o elemento mais surdo, mas uns do que estão dotados de maior instrumentalidade: utilizável para o maior número de manobras e capaz de servir de apoio para as mais variadas estratégias.

Admitir a existência da homossexualidade é condição imprescindível para que meninos e meninas que convivem com casais com essa modalidade de sexualidade não se sintam estranhos nem marginalizados. É cada vez mais provável que nas salas de aula sejam encontrados garotos e garotas que convivem com dois homens ou com duas mulheres, em vez de típico casal heterossexual. Uma instituição escolar que considerava patológico esse tipo de

sexualidade está contribuindo para criar fortes complexos, para culpar e, em geral, para rotular como patologias o que não passa de outras formas legítimas de relacionamento sexual.

Questões para reflexão:

1. Você considera importante estudar e entender a cultura dos grupos minoritários marginalizados? Por quê?
2. Se a escola é um espaço público de construção de conhecimento, por que ela reforça a discriminação e os preconceitos em relação a esses diferentes grupos?

### ► Texto: 03

**A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como?**

MORI, Angel Corbera. A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como? In: VEIGA, Juracilda Andrés (Org.). **Questão de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto da escola. Brasília: FUNAI/IEDOC, Campinas/ALB, 2001

Uma visão simplista supõe o Brasil como uma sociedade homogênea, tanto no aspecto lingüístico como no cultural. Sabemos que isso não é verdade. O Brasil é um país multilíngue e pluricultural, pois junto à língua oficial, o Português, falam-se 170 línguas, correspondentes a 200 povos indígenas. Calcula-se que, à chegada dos portugueses, eram faladas no atual território brasileiro 1175 línguas, mas, nos 500 anos de contato das culturas indígenas com a sociedade nacional, 85% dessas línguas, ou seja, 1000 línguas, desapareceram. No Brasil falam-se também línguas alienígenas, que foram trazidas pelos imigrantes europeus, como o Italiano, Alemão, Holandês. Quando japoneses, coreanos e chineses vieram para o Brasil, trouxeram, também, as suas línguas respectivas: Japonês, Coreano e Chinês. As línguas faladas pelos escravos negros no Período Colonial, todas elas foram desaparecendo. Em suma, língua oficial, as línguas indígenas, e um número determinado de línguas européias e orientais. Essa realidade demonstra que o Brasil é uma sociedade multilíngue e pluricultural.

### O problema da língua:

Os povos indígenas focalizaram inicialmente a suas lutas no problema do território, no reconhecimento de suas terras por parte do Estado. Nos últimos anos, paralelamente a suas reivindicações territoriais, os povos indígenas, e suas organizações políticas, vêm lutando pelo reconhecimento de suas línguas e de uma educação que corresponda aos seus padrões socioculturais.

(...) De fato, na era da globalização, é impossível pensar que o Português não seja introduzido nas sociedades indígenas. O processo de contato do Português com as línguas indígenas iniciou-se com a chegada dos europeus, contato que se vem intensificando nos últimos anos, de tal modo que há sociedades indígenas em que as crianças possuem o Português como a língua materna. Reconhecer essa realidade não implica que se tenha que deixar de lado as línguas indígenas; pelo contrário, elas devem ser mantidas procurando sua codificação escrita e seu desenvolvimento intelectual mediante publicações de livros, gramáticas, dicionários, literatura indígena.

### O problema da educação:

(...) Desde o século XVI até a metade do século XX, a educação formal indígena desenvolvida pelo Estado brasileiro esteve pautada na catequização e assimilação dos índios à sociedade nacional. Cristianizar, civilizar e modernizar eram os objetivos da educação formal dos séculos XVI XX.

(...) Aos artigos da Constituição Federal de 88 somam-se outros dispositivos legais que garantem a educação indígena diferenciada: o Decreto 26/91, a Portaria Interministerial 559/91, o Decreto que instituiu o Programa Nacional dos Direitos Humanos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) ou Lei Darcy Ribeiro e, finalmente, a publicação, em 1998, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MEC, 1998). Esse documento, segundo a Secretária de Ensino Fundamental, visa "oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam os anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como para a elaboração e produção de materiais didáticos e para a formação de professores indígenas".

Todos esses documentos citados especificam que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe, específica e diferenciada. De fato, o sistema da educação formal das sociedades indígenas deve ser bilíngüe, mas

definido dentro de uma política educativa libertadora (...).

#### *Formação de recursos humanos*

(...) Dai que todo programa de educação intercultural deve considerar minimamente.

A formação de recursos humanos, ou seja, professores indígenas especialistas em educação bilingüe e intercultural.

Elaboração de materiais didáticos para o ensino da língua materna e da segunda língua.

O desenvolvimento de um currículo diversificado que contemple matérias relacionadas com a problemática regional, nacional e internacional. Em outras palavras, um currículo que leve em conta a realidade socio cultural de cada povo indígena.

#### *O futuro dos povos indígenas:*

O futuro dos povos indígenas, como também de suas línguas e culturas, depende essencialmente da organização deles mesmos, pois, na medida em que consigam lutar por seus direitos, terão melhores meios de sobrevivência.

O futuro das línguas e culturas indígenas relaciona-se à existência dos povos como sociedades dinâmicas. Esse futuro não depende apenas de medidas lingüísticas e culturais, mas especificamente de mudanças estruturais nos planos social, econômico e político.

Quanto ao papel da escola nas sociedades indígenas, cito a palavra do professor Guarani Valentim Pires: "no mundo de hoje a escola se tornou importante também para nós (...) com a ajuda da escola, com uma educação que realmente responda às nossas necessidades, queremos reconquistar a autonomia sócio-econômica e cultural, e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Não queremos mais que a escola sirva para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, que não passe mais para nossas crianças a idéia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados".

Rotreiro para reflexão:

1. Quais os desafios colocados para a escola, numa sociedade multilingüe e pluricultural?
2. Qual a importância e o papel que o ensino bilingüe desempenha na educação indígena?

- 1 Entre tantas etnias e culturas que formam a nossa sociedade, como a escola pode trabalhar com essas diferenças de forma a contribuir na superação das relações preconceituosas e discriminatórias?
- 2 Como estas questões podem ser contempladas no PPP Projeto Político Pedagógico das escolas da rede municipal de ensino?
- 3 Quais os princípios e diretrizes que devem orientar a nossa prática pedagógica no que se refere às diferenças existentes no interior da escola?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

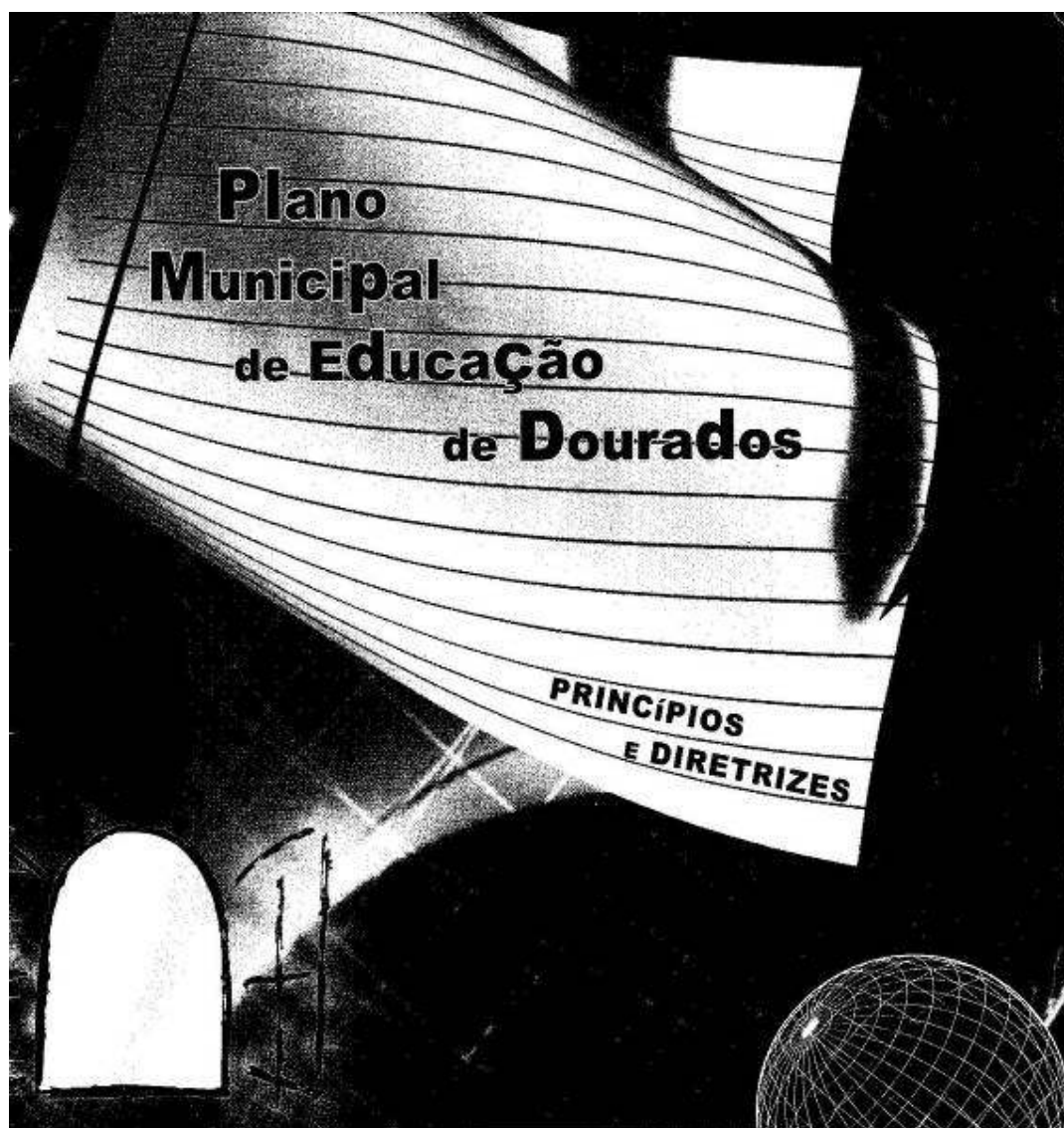
CARNEIRO, Sueli. Raça e Educação. In: **Cadernos de Educação**, Educação, Étnias e Combate ao racismo, Março de 2001 n° 03, p.121-124.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola**. Via [www.mulheresnegras.org](http://www.mulheresnegras.org)

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

MORI, Angel Corbera. A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como? In: VEIGA, Juracilda Andrés (Org.). **Questão de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI/IEDOC, Campinas / ALB, 2001

**ANEXO II: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO  
DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DOURADOS**



Constituinte  
escolar

**Construindo uma escola participativa**

## 2 – Temática: Educação: respeito às diferenças

**Temas/Temáticas:** Ensino noturno; língua indígena; educação escolar indígena; regimento indígena; racismo; homossexualidade; educação especial; criança hiperativa; discriminação dos alunos; desmotivação e carência; diversidade cultural; tratamento às crianças da creche.

### PRINCÍPIOS

- 1 – Compromisso ético com as diversidades culturais, étnicas, religiosas, sociais, PPD– Pessoas Portadoras de Deficiências, opção sexual e culturas infanto-juvenis, existentes no interior da escola e CEIM's. *(Pessoas portadoras de HIV)*
- 2 – Na prática educacional, garantir a liberdade de expressão e de opção política.
- 3 – Compromisso em superar as discriminações existentes na sociedade *favorecendo a inclusão social*
- 4 – Garantir a participação de todos os segmentos da comunidade, para a transformação social.
- 5 – Uma educação democrática e libertadora que valorize o diálogo, promova a autonomia e garanta o exercício dos direitos e deveres das diferentes culturas.
- 6 – Os segmentos da comunidade escolar devem ser tratados com igualdade, considerando as diferenças culturais.
- 7 – Aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais deve ser garantido um atendimento de qualidade. *por profissional habilitado*
- 8 – Compromisso com uma educação popular que garanta o acesso e a permanência dos alunos, sem discriminação sócio-econômica e cultural. *valorizando a interculturalidade*
- 9 – A educação tem que ter o compromisso de preservar e valorizar a língua, a cultura e a identidade indígena.
- 10 – Educação que respeite as diferenças, em que o educador tenha uma postura política, ética e compromisso com a superação das práticas de exclusão social.
- 11 – Uma educação que conheça a realidade do educando, valorizando os seus conhecimentos, as suas experiências e a sua identidade cultural. *e regional*

### DIRETRIZES

- 1 – Valorizar os conhecimentos, as experiências, a identidade cultural, resgatando a auto-estima de cada comunidade, conhecendo e respeitando os costumes e culturas das diferentes etnias.
- 2 – Estabelecer coletivamente normas e regras para todos os segmentos no interior das escolas e CEIM's onde os direitos e deveres sejam cumpridos e respeitados.
- 3 – Utilizar o diálogo como forma de superação do preconceito.
- 4 – Calendário escolar que respeite as necessidades econômicas, sociais e culturais de cada comunidade.
- 5 – Conhecer e trabalhar com os diferentes espaços e culturas das comunidades, superando práticas homogeneizadoras e discriminatórias.
- 6 – Garantir na organização curricular a autonomia da escola e CEIM's, considerando a sua realidade, diferenças culturais, socioeconômicas e religiosas.
- 7 – Envolver as diferentes comunidades e segmentos na organização e elaboração do currículo, que parta da realidade do aluno considerando a diversidade das mesmas.





8 – Considerar a realidade em que a escola está inserida, promovendo espaços de discussão para a efetivação de práticas autônomas.

9 – Trabalhar com a linguagem peculiar a cada comunidade e suas respectivas variações no processo de ensino, considerando os processos próprios de aprendizagem.

10 – No atendimento a comunidade escolar valorizar as dimensões étnicas, culturais e familiares.

11 – Formar professores indígenas bilingües para trabalhar nas comunidades indígenas, elaborando materiais didático-pedagógicos específicos para o ensino bilingüe.

12 – Transformar a escola em espaço de discussão, onde a comunidade possa compreender as diferenças sócio-culturais, evitando a discriminação.

13 – Através do diálogo, da troca de experiências, da investigação, da pesquisa, do estudo, do lúdico e da leitura, garantir a discussão sobre diferenças étnicas, culturais, sociais, religiosas, históricas e políticas para que haja a superação do preconceito e da discriminação.

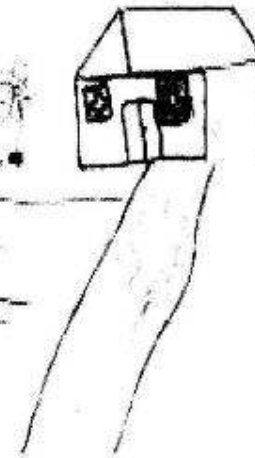
14 – Desenvolver projetos e atividades dinâmicas e interessantes de acordo com a diversidade étnica, cultural, social, política e histórica.

15 – Promover atividades educativas, na qual todos os segmentos possam contribuir no processo ensino-aprendizagem.

16 – No Projeto Político Pedagógico da escola e CEIM's garantir atividades educativas (teatro, música, dança, apresentações culturais, palestras, debates, projetos de visitas e outros) que envolvam as culturas populares, infantis e infanto-juvenis, que levem a compreensão da diversidade cultural e superação das diferentes formas de discriminações.

17 – Promover intercâmbio cultural entre comunidades indígenas e não-indígenas.

18 – A escola deve estar articulada constantemente com os institutos de pesquisa e atividades P.D.



Projeto de desenho feito pelo aluno Lucas, de 10 anos.

19. Zoológico em bilingüe - muito mais...

Grupo Sábado, Pesquisa

### 3 – Temática: Políticas Públicas- Valorização e financiamento da educação

**Temas/Temáticas:** Legislação nos CEIMs; investimento em formação continuada; financiamento da educação: diferença nos recursos das escolas e educação infantil; PCN; valorização dos funcionários: salários (CEIM e educação); programas sociais: bolsa escola, PETI; falta de funcionários; assistência social: saúde e higiene; ampliação da pré-escola; falta de coordenadores; aumento do percentual destinado a educação; valorização dos profissionais na educação infantil; acesso à escola;



**ANEXO III: PESQUISA COM OS ALUNOS DA ESCOLA  
PANAMBIZINHO**

## Escola Municipal Panambizinho – pesquisa com os alunos

- 1 - A comunidade estão com problemas, é a falta de aprender a lição, falta de educação por exemplo. São problemas que são as drogas e também são problemas de terra, problema com alcoólico, bebida e cigarro. Porque falta ajuda da autoridade. É muita falta de comida para comer, talvez o agricultores plantava a menos. A terra também é muito pouca pra plantar a semente. As vezes não cresce a semente, o solo tá muito fraco. É pedir para ajudar a gente também, pedir pra se dar o alimento para resolver o problema, os problemas são para se a merenda.
- 2— Farta uma coisa para comer para plantar.
- 3 - Na minha opinião faltaram a semente, plantação, falta também a chuva, aí vai tem semente.
- 4 - Tem problema de bebida, tem problema de violência. É também problema de terra, as muita coisa que acontecia aqui é tudo problema. Na minha opinião estes problemas existem porque falta autoridade para educar a gente. É também falta para planta alimento, talvez falta semente para plantar. É preciso de ajuda para resolver a problema de pessoa. Sem ninguém não ajuda a pessoa não vai fazer nada.
- 5 - As comunidades precisa educação, falta respeito, as todos os alunos falta estudar. Precisar plantar falta as coisa sua casa, falta também outra. As pessoas precisa de plantar alimento, o tempo da chuva aproveita de plantar as sementes e comer as coisa, plantar pra comer uma que sobra revender para comprar as roupa e uma calçado.
- 6 - problema na comunidade. Bebida acóolica. Falta semente para plantar , tem poca terra, ano tem trator, falta dinheiro. Porque não tem para plantar sementes. Falta educação.
- 7 - problema minha opinião plantar feijão, plantar milho, arroz. Sempre comunidade precisaram de comida. Falta plantar por que causa a chuva, o sol esta fraco. Esta plantar a semente, muito fraco porque falta adubo orgânico. Falta dinheiro para comprar ropa, sapato
- 8 - porque falta tudo as coisa na aldeia. Os alimentos também não plantam pra fazer as comidas, e também falta chuva também. Fazer tudo o que falta na reserva indígena. Plantar os alimentos pra ganhar dinheiro. O que falta na sua casa, tem que comprar tudo.
- 9 - minha comunidade são muito difícil de explicar, tem alguns que não estuda direito e falta educação para eles, e toma a bebida direto. Colocar eles nas escolas para aprender melhor, tem alguns que não quer estudar escolas.
- 10 - a gente aqui mora da reserva, esta preocupando pra fazer o campo de futebol, tem que ser a escola, deixar bem organizado. falta de semente, tem que ser terra bem grande, pra sobrar coisa pra plantar de novo. A gente precisa plantar mandioca, milho, arroz, feijão e etc. a gente planta e vende. Os povos tem que ser fazer reunião para todo saber se outro não sabe mas tem que falar pra outro por quem sabe mais.
- 11 - a comunidade precisa roupa sapato, comunidade presiga platar.
- 12 - também tem que planta para fazer alguns comida para as criança senão vai fica fome.
- 13 - problemas educação. falta sapato. problemas bebidas. Falta de dinheiro. falta alimentação
- 14 - falta trator mexer a terra, falta nacer, e crescer as planta. O sol parece cair na planta e precisa respirar planta. Tem que chover.
- 15 - na minha opinião tem uma coisa faltando é campo de futebol, poli esportiva. Tem problemas que é violência é por causa de bebida alcolica.

**ANEXO IV: PESQUISA COM OS PAIS DA ESCOLA  
PANAMBIZINHO**

## INVESTIGAÇÃO ESCOLA PANAMBIZINHO - PESQUISA COM OS PAIS

- **Quais são os problemas existentes na comunidade? Por que eles existem? Como resolver?**

**Mãe:** As crianças precisam estudar para poder trabalhar para comprar as coisas que precisam como calçados, etc. Rosalina Aquino  
Precisa de água a casa.

**Mãe:** Quero que meus filhos estudem para saber trabalhar e me ajudar. Quero que as pessoas trabalhem aqui mesmo, tem que ter trabalho aqui. A aldeia precisa de água, falta trabalho. Celina Aداuto Jorge

**Pai:** Nós conquistamos uma escola, mas os pais que não entendem falam que é por minha causa que os alunos estão sem sala. A escola precisa de ventilador, armário, muda de grama, mangueira, quadra. A escola trás bastante informação e isso tem que ajudar nós a ler informações na cidade. A escola vai esclarecer que nos ajuda e quem nos explora.  
Mandar material escolar.

**Mãe:** Estou muito feliz porque meus filhos escolheram estudar aqui numa escola igual o que tem na cidade porque quando tiver conflito de terra os brancos não vai nos chingar e olhar feio. Dina

**Mãe:** Estou muito feliz porque meu filho vai estudar aqui porque na escola agricola roubaram o livro dele, ele reclama lá e disseram pra ele que ele está lá porque não tem comida em casa.

**Mãe:** O cunhado Anailton vende pinga na comunidade.

**ANEXO V: REDE TEMÁTICA DA ESCOLA PA'I  
CHIQUITO PANAMBIZINHO**



**ANEXO VI: PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR  
DA REDE TEMÁTICA**



**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO**  
**PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA - 30/05/2007**  
 PROFESSOR (A): Corina SÉRIE: 1º ano  
 DISCIPLINA: Português, Ciências, Geografia  
 TÓPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS): Meio Ambiente

FALA SIGNIFICATIVA LIMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	APROFUNDAMENTO TEORICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe. Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada mais índios	Incentivar as crianças para cuidar e preservar o Meio ambiente para o futuro melhor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é Meio ambiente?</li> <li>- Qual a importância de cuidar do Meio ambiente?</li> <li>- Como devemos preservar o Meio ambiente?</li> <li>- O que não temos feito pra cuidar do Meio ambiente na aldeia, escola e sua casa?</li> <li>- Que tipo de Meio ambiente existente na aldeia na, na escola e na casa?</li> <li>- Quais os fatores que prejudicam o Meio ambiente?</li> <li>- Você sabe que o lixo polui o ar, solo e seres vivos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos e leitura;</li> <li>- Listar nome que faz parte do Meio ambiente;</li> <li>- Produção de palavras e frase coletiva;</li> <li>- Pesquisa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartaz;</li> <li>- Leitura individual e coletiva;</li> <li>- Identificação de consoante e vogais;</li> <li>- Atividade mimeografada e xerocada;</li> <li>- Recorte e colagem;</li> <li>- Desenho.</li> </ul>

**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO**  
**PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA - 30/05/2007**  
**PROFESSOR (A):** Adriana e Andréia de Jesus **SÉRIE:** 3º ano **DISCIPLINA:** Geografia

**TOPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEUDOS):** A natureza

FA LA SIGNIFICATIVA / LIMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	APROFUNDAMENTO TEÓRICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe.</p> <p>Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada mais índios.</p>	<p>- Conscientizar a criança sobre a preservação da natureza.</p>	<p>- O que prejudica a natureza.</p> <p>- Você acha que no local onde vive (aldeia) a comunidade está cuidando da natureza como? Como é a natureza fora da aldeia?</p>	<p>- Leitura de texto.</p> <p>- Produção de texto sobre o assunto.</p> <p>- Figuras sobre a natureza para a confecção de cartazes.</p> <p>- Passero pela escola para verificar se os alunos estão cuidando do ambiente escolar.</p> <p>- Pesquisa sobre como era a aldeia em relação as plantações nativas e de agora.</p>	<p>- Produção de texto escrito e oral.</p> <p>- Pesquisa, se os alunos conseguem expressar os conhecimentos abordados através da fala e da escrita.</p> <p>- Participação do aluno.</p> <p>- Sistematização da pesquisa.</p>

**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO**  
**PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA - 30/05/2007**  
**PROFESSOR (A): Edio Felipe Valério**      **SÉRIE: 1º ao 8º ano**      **DISCIPLINA: Educação Artística**

**TÓPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS):**

Destruição da natureza Meio Ambiente

FALA SIGNIFICATIVA LIMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	APROFUNDAMENTO TEÓRICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe.</p> <p>Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada mais índios.</p>	<p>- Reconhecer e identificar o seu Meio Ambiente.</p> <p>- Enfatizando os cuidados que se pode ter com o meio Ambiente, pois o Meio Ambiente decrece, matéria prima joara a produção artística.</p>	<p>- O que é Meio Ambiente par você?</p> <p>- Como está o nosso Meio Ambiente na escola e na aldeia?</p> <p>- Por que o Meio Ambiente esta dessa forma?</p> <p>- Que aproveit podemos tirar da natureza na nossa vida?</p> <p>- O que podemos fazer para melhorar o Meio Ambiente onde estamos?</p>	<p>- Utilização de video sobre o assunto</p> <p>- Pesquisa sobre o Meio Ambiente.</p>	<p>- Participação.</p> <p>- Sistematização da Pesquisa.</p>

**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO**  
**PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA 30/05/2007**  
**PROFESSOR (A): Tatiane Souza de Oliveira** **SÉRIE: 1º ao 8º ano** **DISCIPLINA: Educação Física**  
**TÓPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS):** Diferença

FALA SIGNIFICATIVA LIMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	APROFUNDAMENTO TEORICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe. Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada mais indios.	Conhecimento do próprio corpo, suas capacidades motoras e físicas, proporcionando a superação de seus limites suas diferenças corporais, físicas Diferenças esportivas e jogos.	- Porque somos diferentes um do outro? - Qual é a diferença entre você e seu colega? - Quais os esportes que conhece? - E quais os jogos que você conhece? - Somos diferentes? - O que é diferente fisicamente? <i>• O que é Ed. Física?</i>	<i>conceito de Ed. Física</i> - Diferenças corporais; - Diferença na capacidade motora; atividades esportivas; atividades lúdicas; jogos e suas regras; - Desenvolver a coordenação motora; - Noção de tempo e espaço. <i>- Dança (bambulê)</i> <i>- Dança Individual?</i> <i>- Polina sobre Mesa</i> <i>Ambiente. Simbólico.</i> <i>Alimentação Simbólico</i>	• Aulas teóricas - regras - conhecimento teórico; • Esportes: - voleibol e futebol. • Jogos: aulas práticas para vivências a teoria e aprender fundamentos pedagógico. • <i>Redes Sociais</i>

**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO**  
**PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA – 30/05/2007**  
**SÉRIE: 1º ao 8º ano**  
**DISCIPLINA: Português**

PROFESSOR (A): Valdivino Souza

**TÓPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS):** O meio Ambiente

FALA SIGNIFICATIVA LIMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	APROFUNDAMENTO TEÓRICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe.</p> <p>Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada mais índios.</p>	<p>Conscientizar sobre a importância e apresentação do Meio Ambiente.</p>	<p>* O que você sabe do meio Ambiente?            * O que você vê dentro e fora da sala de aula faz parte do Meio Ambiente?            - Como é o Meio Ambiente da sua casa? E da sua aldeia e cidade.            - Porque ela foi modificada? O que nós podemos fazer para ajudar a preservar o nosso Meio Ambiente?</p>	<p>* Pequeno texto que fala sobre o Meio Ambiente;            * Texto escrito na lousa e mimeografado;            * Interpretação d texto sobre este tema (desenho);            * Listar nomes que faz parte do tema;            Terra, água, mata, rio, ar e os seres vivos;            * Leitura no cartaz;            * Separação das sílabas; das palavras nomes que fazem parte do texto relacionados ao meio ambiente;            * Diálogo;            * Formação das palavras;            * Ditado;            * Passais;</p>	<p>- Leitura no cartaz;            - Desenhos;            - Leitura das palavras;            - Relato do passeio;            - Desenhos;            - Construção de frases;-            - Auto ditado;            - Sistematização de pesquisa.</p>

**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO**  
**PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA 30/05/2007**  
**DISCIPLINA: Matemática**  
**SÉRIE: 6º ano**  
**PROFESSOR (A): Américo Alves Pereira**

**TÓPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS):** Critério de divisibilidade

FALA SIGNIFICATIVA LIMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	aprofundamento TEORICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe. Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada mais índios	Como podemos saber se os itens de uma cesta básica podem ser divididos igualmente para mais de uma família. Orientar as mães a usar corretamente os itens da cesta básica sem desperdiçar, através de regra de divisibilidade.	- Sua família tem renda? - Que tipo de renda? - Quantas pessoas recebem renda? - De quanto é sua renda? - Se uma família tem quatro crianças, como passa saber se a bolsa escola será dividida igualmente para cada criança? - Até quantas famílias uma única cesta básica pode ser dividida, sem prejudicar a alimentação da família que recebe essa ajuda? A cesta básica é a única fonte de alimentos? De que outras formas podem adquirir os mantimentos?	- Critérios de diversidade. - Mostrar aos alunos que existem regras práticas que nos permitem verificar se um número, dinheiro, objeto são divisíveis por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10, sem a necessidade de efetuar. - Determinar os divisores de um número natural.	- Exercícios complementares, baseado na realidade dos alunos. <i>Resolução dos problemas</i>

**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO**  
**PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA – 30/05/2007**  
**SÉRIE: 6º ano DISCIPLINA: Ciências Naturais**

PROFESSOR (A): Fernanda S. Dourado

**TÓPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS):**

FALA SIGNIFICATIVA LIMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	APROFUNDAMENTO TEÓRICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe.</p> <p>Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada mais índios.</p>	<p>- Objetiva-se, mostrar aos alunos os tipos de tratamentos de água, tanto em estações de tratamento quanto domiciliar, ressaltando a importância de tratar a água, evitando possíveis doenças transmitida pela água.</p>	<p>- O que é tratar a água?</p> <p>- Quais tipos de tratamento de água que você conhece?</p> <p>- Você trata a água em casa como?</p> <p>- O que acontece com a saúde se consumirmos água sem nenhum tipo de tratamento?</p>	<p>- Purificação da água;</p> <p>- Estações de tratamento;</p> <p>- Tratamento domiciliar;</p> <p>- Doenças transmitidas pela água</p>	<p>- Textos informativos.</p> <p>- Discussão;</p> <p>- Atividades.</p>

**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO**  
**PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA - 30/05/2007**  
**SÉRIE: 6º ao 8º ano**  
**DISCIPLINA: Língua Guaraní / Katowá**

PROFESSOR (A): Aginaldo Rodrigues

**TÓPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS):**

FALA SIGNIFICATIVA LIMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	APROFUNDAMENTO TEÓRICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe. Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada de mais índios.	Saber que a violência se manifesta de várias formas e que a comunidade indígena tem sofrido violência em relação à língua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é violência?</li> <li>- No lugar onde você mora tem violência?</li> <li>- Que tipo de violência tem acontecido no lugar onde você mora?</li> <li>- A violência só acontece no lugar onde você mora?</li> <li>- Que tipo de consequência a violência pode causar?</li> <li>- Nossa comunidade tem sofrido violência na língua Indígena? Por que? Como?</li> <li>- Como melhorar a violência com relação a língua indígena?</li> <li>- Por que a violência contra a língua indígena só acontece na nossa comunidade?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa das leis que garantem a língua indígena e sua importância.</li> <li>- Textos informativos sobre língua.</li> <li>- Texto coletivo sobre o Homem e a Terra.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Água</li> <li>• Solo</li> <li>• Ar</li> <li>• Plantas</li> <li>• Animais</li> <li>• Poluição</li> <li>• Lixo</li> </ul> </li> <li>- Gramática: substantivos               <ul style="list-style-type: none"> <li>• próprio/comum/coletivo</li> <li>• adjetivo</li> <li>• pronome e prefixo</li> <li>• verbo e sufixo do tempo passado e futuro.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de Textos curtos.</li> <li>- Dialogo</li> <li>- Formação de frases</li> <li>- Transcrição / Tradução</li> <li>- Analisar textos e identificar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Substantivos</li> <li>• Pronomes</li> <li>• Verbos</li> </ul> </li> <li>- Atividades escritas / trabalhos</li> <li>- Pesquisa</li> <li>- Sistematização de pesquisa</li> <li>- Produção de texto</li> <li>- Pesquisa de palavras da língua (desconhecidas)</li> </ul>



**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGOSTINHO**  
**PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA - 30/05/2007**  
**SÉRIE: 6º ao 8º ano**      **DISCIPLINA: Língua Portuguesa**

**TÓPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS):** História em Quadrinhos – Tema: lixo

FALA SIGNIFICATIVA LÍMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	APROFUNDAMENTO TEÓRICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe.</p> <p>Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada de mais índios.</p>	<p>Conscientizar os alunos dos “problemas” que afetam e prejudicam a comunidade indígena (espaços: escola/aldeia) e também como devemos evitá-los.</p>	<p>Questionamento sobre como está a natureza;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como estamos destruindo a natureza?</li> <li>• Como está a natureza dentro e fora da “escola” na comunidade?</li> </ul>	<p>Texto sobre o “Aquecimento Global”, destruição da natureza.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternativas Renováveis para evitar o aquecimento do planeta: agro-energia</li> <li>• História em Quadrinhos: Elementos da H.Q.</li> <li>• Debates.</li> </ul>	<p>Transformação / mudanças nas a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração da H.Q.</li> </ul>

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO  
 PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA - 30/05/2007  
 PROFESSOR (A): Alice Rosane Beloto  
 SERIE: 7º ano  
 DISCIPLINA: Geografia  
 O meio Ambiente - II Bimestre 2007

TOPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEUDOS):

FALA SIGNIFICATIVA LIMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	APROFUNDAMENTO TEÓRICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe.</p> <p>Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada mais índios.</p>	<p>* Compreender o que é o Meio Ambiente. Descrever o Meio Ambiente em que vive? Identificar os elementos existentes na aldeia e relacionar com os outros lugares (cidade, Estados, País, Mundo).</p> <p>* Conhecer e conscientizar-se que as ações humanas podem trazer consequências sérias ao planeta? Entender e conhecer quais as consequências;</p> <p>Reconhecer que todos devem estar envolvidos nos cuidados com o meio ambiente; (Escola -profº, func.,alunos, pais).</p>	<p>* O que é Meio Ambiente?          * Como é o Meio Ambiente onde você vive? O que existe nele?          O Meio Ambiente da aldeia é igual ao de outros lugares? Você que queimar é cortar as matas prejudicial?          * Você sabia que as ações humanas podem trazer sérias consequências para o planeta?          * Qual é a sua idéia para preservar as boas que existem no Meio Ambiente da aldeia?          * O que podemos fazer para melhorar o Meio Ambiente? E o que devemos preservar?</p>	<p>* Leitura,          * Textos informativos, revistas; jornais;          * Livros didáticos.          * Pesquisas</p>	<p>* Conversa;          * Frases de conscientização;          * Organização de um painel;          * Desenhos;          * Painel de fotos;          * Reflorestamento da nascente;          * Pesquisa (trabalho escrito);          * Mapa da aldeia.</p> <p>* Sempre em nível de          * Se for possível (conhecido)          * A comunidade indígena          * Pesquisas em nível de          * Jovens.          * Meio Ambiente do Estado          * Org. do Município</p>

**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO**  
**PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA – 30/05/2007**  
**DISCIPLINA: Matemática**  
**SÉRIE: 7º ano**  
**PROFESSOR (A): Américo Alves Pereira**

**TÓPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS):**

Números Racionais

FALA SIGNIFICATIVA LIMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	APROFUNDAMENTO TEÓRICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe.</p> <p>Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada de mais índios.</p>	<p>- Mostrar a importância dos números racionais, na realidade aldeia, como o alto índice de violência, desnutrição assalto etc.</p> <p>- Também usar os números racionais para poder amenizar a falta de terra.</p>	<p>- Você acha que a sua aldeia está violenta?</p> <p>- Quantas pessoas você conhece que foi assaltado?</p> <p>- Podemos comparar o índice de assalto, roubo morte na aldeia com o da cidade?</p> <p>- De quantos é a medida de terra da sua família, da aldeia?</p> <p>- Qual seria o número de terra ideal para cada família?</p> <p>- Qual alimento seria melhor, para se cultivar em uma área pequena?</p>	<p>- O conjunto dos números racionais.</p> <p>- Os racionais na representação fracionária - podemos usar para representar os índices de violência, através da porcentagem.</p> <p>- Os racionais na representação decimal - podemos usar para verificar, por exemplo, a quantidade de terra por família.</p>	<p>- Exercícios complementares na realidade dos alunos.</p>

**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO**  
**PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA - 30/05/2007**  
 PROFESSOR (A): Fernanda S. Dourado      SERIE: 7º ano      DISCIPLINA: Ciências Naturais

**TÓPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS)**

FALA SIGNIFICATIVA LIMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	APROFUNDAMENTO TEÓRICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe.</p> <p>Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada mais índios.</p>	<p>- Objetiva-se mostrar aos alunos a importância dos alimentos em nossos organismos;</p> <p>Orienta-los o aproveitamento dos alimentos, utilizado de itens da cesta básica, ressaltando que não apenas a falta de água, mas falta de proteínas aos organismos é a causa de desnutrição na aldeia.</p>	<p>- Qual a importância de uma alimentação saudável?</p> <p>- O que são proteínas? Em que alimentos encontramos?</p> <p>- Em que alimentos encontramos lipídios? Qual sua importância em nosso organismo?</p> <p>- E as vitaminas sais? Onde encontramos?</p> <p>- Qual a função da água em nosso organismo?</p> <p>- O que ocorre com a falta de água em nosso organismo?</p>	<p>- Importância dos alimentos;</p> <p>- Proteínas, carboidratos;</p> <p>- Lipídios, vitaminas, sais minerais, água.</p>	<p>- Auxílio de textos informativos.</p> <p>- Questionamentos, para conhecimentos prévios do aluno?</p> <p>- Explicação baseada nos conhecimentos prévios do aluno,</p> <p>- Atividades complementares.</p>

**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO**  
**PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA – 30/05/2007**  
**PROFESSOR (A):** Fernanda S. Dourado **SÉRIE:** 8º ano **DISCIPLINA:** Ciências Naturais

**TÓPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS):**

FALA SIGNIFICATIVA LIMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL.	APROFUNDAMENTO TEÓRICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe.</p> <p>Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada mais índios.</p>	<p>Mostrar aos alunos o quanto é importante a preservação e conservação da natureza, pois é um bem a qual de pendemos para viver, propondo uma reflexão, onde o homem é o único agente transformador da natureza, causando um mal a qual nós mesmos somos responsáveis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como está a natureza da aldeia?</li> <li>- Quais conseqüências estamos sofrendo (hoje) devido esses maus tratos?</li> <li>- E a situação da água, na comunidade, como está?</li> <li>- E no planeta?</li> <li>- O que fazer para amenizar a situação?</li> <li>- Corremos o risco de acabar a água?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meio Ambiente.</li> <li>- Relações homem e a natureza;</li> <li>- Falta de água.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos informativos;</li> <li>- Debate;</li> <li>- Exercícios complementares.</li> </ul>

**ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA AGUSTINHO**  
**PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA REDE TEMÁTICA - 30/05/2007**  
**PROFESSOR (A): Américo Alves Pereira** **SÉRIE: 8º ano**  
**DISCIPLINA: Matemática**

**TÓPICOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS)** Polinômios

FALA SIGNIFICATIVA LIMITE EXPLICATIVO	INTENCIONALIDADE	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	APROFUNDAMENTO TEÓRICO	APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Violência, desnutrição, drogas, bebidas, assalto, falta de terra, destruição da natureza e falta de água, falta de segurança, falta de trabalho e de cesta básica para família que não recebe.</p> <p>Segurança alimentar, bolsa escola, bolsa família, operação sucuri. Possibilitando mais emprego, orientar as mães como usar os itens de cesta, mais policiamento, impedir entrada mais índios.</p>	<p>- Mostrar ao aluno o que é polinômio, onde o polinômio é uma unidade monômicas, e que os monômios constitui de números e de incógnitas "letras" onde a incógnita é o termo desconhecido.</p> <p>- E que o desconhecido representa valor, que não sabemos no momento, também representa, tamanho, quantidade, peso, etc, de um objeto, figura etc.</p>	<p>- Como posso calcular o valor em reais de uma cesta básica, se não tem o preço de cada produto?</p> <p>- Podemos usar os produtos semelhantes da cesta básica e transformar em polinômios semelhantes e reduzi-los?</p> <p>- Podemos representar o comprimento e a largura de sua propriedade?</p> <p>- Se sua família produzir uma certa quantidade de alimento, podemos comparar os preços desses alimentos de hoje, com o de um mês depois.</p>	<p>- Polinômios.</p> <p>- Polinômios reduzidos.</p> <p>- Usaremos os polinômios para representar o que não sabemos, os polinômios que são semelhantes, serão representados com uma mesma letra e assim poderão ser somadas ou subtraído, as incógnitas ou letras podem também assumir valores e até mesmo mais de um valor.</p>	<p>Exercícios complementares, baseado na realidade dos alunos.</p>

**ANEXO VII: MATRIZ CURRICULAR DAS SÉRIES  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

APRECIADO  
EM 22/02/04  
SERVID

PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA PAI CHIQUITO – CHIQUITO PEDRO

Sela Sileira  
Supervisora Técnica  
Dourados 1998

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL 1º A 4º SÉRIE - Anexo III

TEMAS TRANSVERSAIS	BASE NACIONAL COMUM	CARGA HORÁRIA ANUAL			
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	CARGA HORÁRIA SEMANAL			
	LÍNGUA PORTUGUESA	02	02	02	02
	LÍNGUA INDÍGENA	06	06	06	06
	MATEMÁTICA	03	03	03	03
	CIÊNCIAS	02	02	02	02
	GEOGRAFIA	02	02	02	02
	HISTÓRIA	02	02	02	02
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	01	01	01	01
	EDUCAÇÃO FÍSICA	02	02	02	02
	CARGA HORÁRIA ANUAL EM HORAS	800	800	800	800



- Duração do módulo/aula: 60 minutos
- Ano letivo: 200 dias
- Duração da semana letiva: 05 dias
- Turno: Vespertino
- BNC – Base Comum Nacional: 100%
- Ano: 2004
- Obs.: As aulas serão processadas de forma a contemplar a alfabetização em língua indígena, sendo que a língua portuguesa será trabalhada como segunda língua (bilingüismo).

APRECIADO  
EM 12/06/04  
S. T. P. 100

Sala Síntese  
Supervisão Técnica Base Jm  
Decreto 14600

Sala Síntese  
Supervisão Técnica Base Jm  
Decreto 14600

NATANUEL V. CACERES R. 69709  
ADE / AM/AN/S

Valdelino Veron  
006 713 FUNAT

**ANEXO VIII: MATRIZ CURRICULAR das SÉRIES FINAIS  
do ENSINO FUNDAMENTAL**

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
**MATRIZ CURRICULAR**

Escola Municipal Tengatui Marangatu  
 Reserva Indígena de Dourados  
 Ensino Fundamental  
 Duração do ano: 200 dias letivos  
 Duração da semana letiva: 05 dias  
 Duração da hora letiva: 50 minutos (5ª à 8ª série)  
 Implantação: a partir do ano de 2004  
 Turno: Matutino

Base Nacional Comum					
Temas transversais (aspectos da vida cidadã)	Disciplinas	Série / Carga Horária			
		5ª	6ª	7ª	8ª
Cultura Indígena e outros	Língua Portuguesa	4	4	4	4
	Língua Indígena	2	2	2	2
	Matemática	5	5	5	5
Ciências Sociais	História	3	3	3	3
	Geografia	2	2	2	2
	Ciências Naturais	3	3	3	3
Linguagem Corporal	Educação Física	2	2	2	2
	Educação Artística	3	3	3	3
Parte Diversificada					
		Série / Carga Horária			
		5ª	6ª	7ª	8ª
	Língua Inglesa	1	1	1	1
	Carga horária semanal	25 h/a			
	Carga horária anual	1000 h/a			

Isac de Aquino Ximone  
 Jairo Machado  
 Edineide de Souza  
 Cristiane Machado Ortiz  
 Florinda Souza da Silva

Deni Silva de Souza  
 P. de D. Monte  
 Fernando Augusto de Souza  
 Eliete de Souza  
 Josias de Souza

**ANEXO IX: QUESTIONÁRIO DO MINI-CENSO**

GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA  
 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 MINI CENSO

QUESTÕES:

01. Qual a etnia da família: ( ) guaraní ( ) kaiová ( ) Terena  
 ( ) Mestiço índio com índio ( ) Mestiço índio com não índio
02. Região onde mora: ( ) Jaguapiru ( ) Jaguapiru-Sardinha  
 ( ) Bororó-Farinha Seca ( ) Bororó-Cerrito ( ) Bororó-Agustinho
03. De quantas pessoas a família é composta?
04. Quantos nasceram em Dourados?
05. Quantos não nasceram em Dourados?
06. Destas, quantas moram na casa?
07. Faixa etária 0 a 3 anos:  
 4 a 6 anos:  
 7 a 14 anos:  
 15 a 25 anos:  
 25 em diante:
08. Quantos falam a língua indígena?
09. Quantas crianças estão na escola? (por faixa etária)  
 Pré-escola: 1ª série: 2ª série: 3ª série:  
 4ª série: 5ª série: 6ª série: 7ª série:  
 8ª série: Ensino Médio:
10. Quantas crianças não estão matriculadas na escola? (por faixa etária)
11. Quantas crianças estudam em escolas da Área Indígena?
12. Quantas crianças estudam em escolas da cidade?
13. Quantas crianças estudam na Escola Agrícola?
14. Tem filhos guachos? Quantos? (por faixa etária) *verificação de 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100*
15. Algum membro da família necessita de atendimento especial? *Quanto?*  
 ( ) auditivo ( ) visual ( ) físico ( ) mental ( ) outro: *verificação*
16. Esta pessoa recebe atendimento especial? ( ) sim ( ) não
17. Está matriculada na escola (se for criança)? ( ) sim ( ) não
18. Em casa, quem cuida das crianças: ( ) pai ( ) mãe ( ) avô ( ) irmã  
 ( ) irmão ( ) parente ( ) outro
19. Tipo de moradia: ( ) sapê ( ) alvenaria ( ) madeira ( ) lama ( ) outro
20. É servido de energia elétrica: ( ) sim ( ) não
21. É servido de rede de água: ( ) sim ( ) não *verificação de 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100*
22. Quantas pessoas da família trabalham fora? (por faixa etária)  
 ( ) na Área Indígena ( ) na fazenda ( ) na cidade ( ) não *verificação de 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100*

23. Qual a renda mensal da família?
24. Recebem algum benefício de programas sociais?  
 bolsa família                       PETI  
 segurança alimentar                       auxílio gás                       outro
25. Que cursos gostariam que fossem oferecidos nas escolas?  
 técnicas agrícolas     noções de enfermagem     culinária  
 básico em informática     noções básicas de secretariado  
 padaria                       corte e costura                       cabeleireiro  
 manicure                       técnico em eletricidade  
 técnico em refrigeração     outros, quais?

MINI CENSO- entrevistados: professores

01. Nome Completo

02. Etnia:  guarani     kaiowá     Terena

Mestiço índio com índio     Mestiço índio com não índio *( ) Não-Índio*

03. Região onde mora:  Jaguapiru     Jaguapiru- Sardinha

Bororó- Farinha Seca     Bororó- Cerrito     Bororó- Agustinho

Fora da Área Indígena

04. Qual a sua escolaridade?

a.  Ensino Fundamental incompleto     Ensino Fundamental completo

regular                       EJA                       supletivo

b.  Ensino Médio incompleto     Ensino Médio Completo

regular                       supletivo

c.  Magistério incompleto     Magistério completo

regular                       PROFORMAÇÃO                       Projeto Ára Verã

d.  Superior incompleto     Superior completo

Pedagogia     Normal Superior     Letras P     Letras P/I

Letras P/E     Letras P/L                       Matemática

Ciências Biológicas     História     Geografia

Educação Física     Educação Artística     outro, qual?

e. Para o acesso à universidade utilizou-se do sistema de cotas?

sim                       não

f. Especialização, em que área?

g. Mestrado, em que área?

h. Doutorado, em que área?

**ANEXO X: MINI-CENSO: DADOS GERAIS DOS ALUNOS  
ENTREVISTADOS POR GRUPOS ÉTNICOS**

# Mini-Censo

## Levantamento Geral

1/2/2006

**Indígena- Etnia :Todas**

Nº Entrevistados :1596

**3-De quantas pessoas a família é composta?**

0 a 3 Anos:18,24% 4 a 6 Anos:13,10% 7 a 14 Anos:24,70% 15 a 25 Anos:17,92% Acima de 25 Anos:26,05%

**4-Tem algum filho adotivo? Quantos?**

-1\*)0: 88,35% -2\*)1: 8,08% -3\*)2: 2,57% -4\*)3: 0,69% -5\*)4: 0,13%

**5-Qual a etnia da família?**

-1\*)2: 0,11% -2\*)Guarani: 26,62% -3\*)Guarani com Nandeva: 1,45% -4\*)Kaiowa: 29,98% -5\*)Kaiowá com Nandeva: 5,48%  
-6\*)Kaiowá com Terena: 3,24% -7\*)Mestiço índio com índio: 4,7% -8\*)Mestiço índio com não índio: 1,45% -9\*)Nandeva com Terena: 7,94% -10\*)Terena: 19,02%

**6-Região onde mora?**

-1\*)B: 0,15% -2\*)Bororó-Agustinho: 56,89% -3\*)Bororó-Cerrito: 16,42% -4\*)Bororó-Farinha Seca: 5,72% -5\*)G: 0,15%  
-6\*)Jaguapiru: 10,85% -7\*)Jaguapiru-Sardinha: 6,74% -8\*)Panambizinho: 2,93% -9\*)T: 0,15%

**7-Quantos falam a língua indígena?**

Guarani:38,10% Kaiowá:52,36% Terena:4,08% Guarani Nandeva:5,47%

**8-Quantas crianças/pessoas estão matriculadas na escola?**

P/a Escola:13,28% 1ª Série:28,38% 2ª Série:22,62% 3ª Série:18,36% 4ª Série:14,80% 5ª Série:12,16% 6ª Série:8,27% 7ª Série:4,76% 8ª Série:3,26%  
Ensino Médio:5,01% EJA:1,75% Mova:2,82%

**9-Quantas crianças/pessoas não estão matriculadas na escola? (Por Faixa Etária)**

0 a 6 Anos:57,20% 7 a 14 Anos:29,62% 15 a 25 Anos:24,90% Acima de 25 Anos:19,49%

**10-Quantas crianças estudam em escolas dentro da area indígena?**

-1\*)3: 59,27% -2\*)1: 15,79% -3\*)2: 11,9% -4\*)3: 6,89% -5\*)4: 3,32%  
-6\*)5: 1,19% -7\*)6: 0,19% -8\*)7: 0,06% -9\*)8: 0,25% -10\*)9: 0,13%

**11-Quantas crianças estudam fora da area indígena?**

-1\*)6: 82,83% -2\*)1: 7,52% -3\*)2: 4,95% -4\*)3: 2,19% -5\*)4: 1,13%  
-6\*)5: 0,34% -7\*)6: 0,31% -8\*)7: 0,13%

**12-Quantas crianças estudam na escola agrícola?**

-1\*)0: 99% -2\*)1: 0,81% -3\*)2: 0,19%

**13-Quantas crianças/pessoas acolhidas pela família? (Percentual com base no total de pessoas por faixa etária)**

0 a 3 Anos:10,05% 4 a 6 Anos:9,63% 7 a 14 Anos:9,12% 15 a 25 Anos:6,87% Acima de 25 Anos:2,19%

**14-Há algum membro da família que necessita de atendimento especial?**

Auditivo:18,22% Visual:28,44% Físico:23,56% Mental:20,89%  
-1\*)1: 1,78% -2\*)1: 0,89% -3\*)CARDIACO: 0,44% -4\*)COLUNA: 0,44% -5\*)DESNUTRICÃO: 1,33%  
-6\*)DIABETE: 0,44% -7\*)HIPERTENSO: 0,89% -8\*)MUDO: 0,44% -9\*)PERDENDO PESO: 0,44% -10\*)PROBLEMA NO QUADRIL: 0,44% -11\*)sapituco:

**15-Esta(s) pessoas(s) recebe(m) atendimento especial?**

-1\*)Não: 55% -2\*)Sim: 45%

**16-Estão todas matriculadas na escola?**

-1\*)Não: 50,93% -2\*)Sim: 49,07%

**17-Quem cuida das crianças, em casa?**

-1\*)Pai: 5,51% -2\*)Mãe: 2,94% -3\*)Irmão: 0,13% -4\*)Mãe: 14,91% -5\*)Outro: 0,94%  
-6\*)Pai: 3,45% -7\*)PARENTE: 0,63%

**18-Qual o tipo de moradia da família?**

-1\*)Banha: 36,5% -2\*)Lona: 10,4% -3\*)Madeira: 27,77% -4\*)Outro: 2,99% -5\*)Sapê: 22,35%

**19-E servido de energia elétrica?**

-1\*)Sim: 50,61% -2\*)Sim: 49,19% -3\*)NS: 0,2%

**20-E servido de rede de água?**

-1\*)Sim: 9,18% -2\*)N: 0,18% -3\*)Não: 50,37% -4\*)Sim: 49,26%



**Mini-Censo**

1/2/2006

**Levantamento Geral**

**Indigena- Etnia :Todas**

Nº Entrevistados :1596

---

**21-Quantas pessoas da familia trabalham de forma remunerada?Onde?**

-1\*Área Indígena: 45,15% -2\*Cidade: 12,46% -3\*Fazenda: 33% -4\*LAVOURA: 0,14% -5\*Missão Caiuás: 8,25%  
 -6\*OUTROS: 0,14% -7\*USINA: 0,87%

---

**22-Qual a renda mensal da familia?**

-1\*Acima de cinco salários mínimos: 0,7% -2\*Menos de um salario mínimo: 37,66% -3\*Três a cinco salários mínimos: 1,53% -4\*Um a três salários mínimos: 21,76% -5\*Um salario mínimo: 38,35%

---

**23-Alguém da familia recebe beneficio do inss?**

-1\*Sim: 21,1% -2\*Não: 0,46% -3\*Sim: 0,46% -4\*NAO: 0,46% -5\*OUTROS: 0,46%  
 -6\*PENSÃO: 1,66% -7\*PENSÃO DO MARID: 0,46% -8\*Por idade: 92,75% -9\*Por Invalidez: 21,66% -10\*POR MORTE DO F: 0,46%

---

**24-Recebe algum beneficio social do governo? qual ?**

Bolsa Família:32,46% Segurança Alimentar:76,19% PETI:1,88%  
 -1\* Sim: 0,25% -2\*APOSENTADORIA: 0,06% -3\*AUXILIO CARCERARIO: 0,06% -4\*AUXILIO DOENÇA: 0,06% -5\*BENEFICIO POR MORTE: 0,06%  
 -6\*BOLSA ESCOLA: 1,19% -7\*Sim: 0,06% -8\*PENSÃO: 0,06% -9\*VALE GAS: 0,06%

---

**25-Gostaria que alguns dos cursos baixo fossem oferecidos nas escolas indigenas ?**

-1\*Básico em Informática: 15,92% -2\*Cabeleireiro: 12,94% -3\*Corte e Costura: 15,95% -4\*Cozinária: 9,66% -5\*Manicure: 10,32%  
 -6\*Noções Básicas de Secretariado: 0,13% -7\*Noções de Enfermagem: 1,66% -8\*Padaria: 15,22% -9\*Técnicas Agrícolas: 17,03% -10\*Técnico em Eletroeletrônica: 1,11% -11\*Técnico em refrigeração: 0,06%

**ANEXO XI: CARTA DE REIVINDICAÇÃO DE UMA DAS  
ESCOLAS DA ALDEIA BORORÓ PARA CRIAÇÃO DA ESCOLA  
INDÍGENA**

Ata nº 19 / 2004

Aos vinte e cinco dias do mês de agosto do ano de dois mil e quatro, às nove horas e trinta minutos, reuniram-se nas dependências da Escola Agostinho Pais, professores, coordenadoras e representantes da Secretaria Municipal de Educação. A reunião tem o objetivo de discutir com a comunidade o desmembramento desta escola extensa, da escola Senoptúlio para que torne-se em uma Escola autônoma. O professor Edio Valério inicia a reunião falando do objetivo da mesma, expondo sobre a importância da Escola Agostinho se tornar uma escola independente. O professor Cesar, também contribuiu reforçando a importância, das dificuldades enfrentadas (por) devido a Escola Agostinho não ser uma escola independente. A coordenadora Edina, fez uma exposição na língua Kaiowá, para tentar explicar alguns pontos abordados durante a discussão, tentando levar a uma melhor compreensão dos presentes, principalmente em relação sobre o que é ser uma escola indígena. Um dos pais, o Sr. Sérgio, participou também, colocando sua posição e ademais na língua, expondo sobre os benefícios que a escola terá se a mesma tornar-se autônoma. A representante da SEMED, Renata, reforçou sobre a importância da independência da escola, mas que

da a reunião às dez horas e quarenta e cinco minutos. Eu, professora Cristiane Machado Ortiz, larrei esta, que vai assim da por mim e os demais. Cristiane Machado Ortiz, martina goncalves Marcia Gomes Gabriel, Edinapera de Souza Lidiano Gonçalves Ferezelequarilha ataleu Relian Reinaldo da Silva

Aristide Soares

Adolfo Ramiro

Alcides Inês e

Ademar Silva

OSVALDO DE SILVA

Eduardo Cavallero

Carlo Bonil

Marcelo Fernandes

Enzo Ortiz

Sergio Ferreira

Reide M. Souza

Valentina Duarte

Albino Jenciguera dos Santos/Roseli Batista da Silva Gimenez, Lisa Fernandes Diquerme Benites, Edes Felipe, Aglaes

Santa Garcia

Spemil Silva de Souza

Robelino Soares

Tamara Rosa

Spemil Silva

Wero Carlos

**ANEXO XII: INDICAÇÃO COMED Nº 01/2003 DE 22/04/2003  
DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A SEMED**

**INTERESSADO/MANTENEDOR:** Secretaria Municipal de Educação

**ASSUNTO:** Criação da Categoria de Escola Indígena

**CONSELHEIRAS:** Lucia Eugenia Pittas Martini e Elaine Maria Magalhães

<b>INDICAÇÃO COMED N.º</b> 01/2003	<b>CÂMARAS CONJUNTAS:</b> CLN e CEF	<b>APROVADO EM:</b> 22-04-03
---------------------------------------	--	---------------------------------

## 1 – RELATÓRIO E ANÁLISE DA MATÉRIA

### 1.1- Relatório:

Visando orientar a Secretaria Municipal de Educação sobre a necessidade de criar a Categoria de Escola Indígena, neste Município de Dourados – MS, realizamos vista “in loco” na Escola Municipal Tengatú Marangatú – Pólo e suas extensões, sendo que esta escola acha-se localizada na reserva indígena de Dourados e tem como extensões as seguintes salas:

- . Sala Agostinho;
- . Sala Ara-Porã;
- . Sala Hípiplana;
- . Sala Y’verá;
- . Sala Panambizinho.

Foram feitas várias constatações e através do Parecer COMED nº 031/2001 de 20/09/2001, orientamos a SEMED – Secretaria Municipal de Educação, sobre alguns procedimentos a serem adotados visando solucionar alguns dos problemas detectados.

A Escola Municipal Tengatú Marangatú – Pólo e extensões, possui os seguintes Atos Legais:

#### a) Criação:

- A Escola Municipal Tengatú Marangatú, foi criada inicialmente pelo Decreto de nº 013, de 13 de fevereiro de 1992, na reserva indígena de Dourados com a denominação de Escola Municipal de Pré- Escolar e 1º Grau “Tengatú Marangatú”- Pólo, que significa: **local de ensino eterno**. Pelo Decreto nº 114, de 12 de abril de 1999, adequou a denominação da escola aos dispositivos da LDB nº 9394/96, denominando-a de Escola Municipal Tengatú Marangatú – Pólo.

Acha-se localizada a Rodovia Dourados - Itaporã, há aproximadamente 10 km do Município de Dourados/MS.

-A Deliberação CEE/MS nº3657, de 02 de setembro de 1993, Autoriza a oferecer a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1º a 4º série na

sede e suas extensões, e Valida os estudos realizados irregularmente em 1992.

- A Deliberação CEE/MS nº 4470, de 05 de agosto de 1997, Reconhece o Ensino de 1ª a 4ª série e Ratifica a Educação Pré-Escolar, até o final de 1998.

Em 1992 (época da criação) a EM Tengui Marangatu, possuía apenas três extensões: Sala Araporã, Sala Agostinho e Sala Panambizinho.

Pelo Ofício nº 160/GAB/ADR/AMB/MS, de 14 de agosto de 1991, informa que a área indígena de Dourados, foi criada pelo Decreto nº 401/MT, de 03 de setembro de 1917, constitui patrimônio da UNIÃO Federal, nos termos do Artigo 20, Inciso XI da CF. Estes documentos foram expedidos pelo Administrador da FUNAI/Amambai e diz que a "fração do terreno medindo 100x100, situado em frente a FUNAI, encontra-se a disposição da Prefeitura Municipal".

- Através da Portaria do Presidente da FUNAI nº 803/92, delegou competência para o Administrador Regional de Dourados/MS, assinar termo de Convênio com a Prefeitura Municipal de Dourados e Secretaria Municipal de Educação, "visando o funcionamento e manutenção de Centros de Educação Unificada, Tenga-Tui Morangatu e das Escolas Municipais Ara-Porã, Agostinho e Panambizinho.

**b) A Escola -Pólo** possui 10 salas de aulas, para atendimento ao Ensino Fundamental, apenas do 1º a 4º série, com 721 alunos, matriculados em 2003. Há necessidade de implantação do 5ª a 8ª série, pois estes alunos, deslocam-se para a Escola Municipal Francisco Meireles ou para a cidade, para completar aos quatro últimos anos desta etapa de ensino.

- **A extensão Agostinho**, localizada na Aldeia Bororó, há 6 km da escola -pólo, e possuía: duas salas de aulas em condições precárias; a água era tirada de poço, com balde, sendo que em período de chuva este enchia de água suja, ficando sujeito a desmoronamento; não havia instalação sanitária, sendo que alunos e funcionários utilizavam-se de uma privada construída em madeira, tudo muito rudimentar e anti-higiênico; não existia luz elétrica e nem cozinha, sendo que o preparo da merenda era feito numa casa velha, sem nenhum processo de higienização. Quanto ao pedagógico, constatamos que a língua materna não era oferecida, pois as professoras eram não índias, contrariando a legislação vigente.

- **extensão Araporã** - localizada há 6 km da Escola - Pólo, possuía duas salas de aulas, em condições precárias; a situação do mobiliário também era péssima; havia um gabinete odontológico para atendimento às crianças; às condições de higiene onde era preparada a merenda foi considerada péssima; os sanitários também eram muito sujos. O ensino oferecido é o diferenciado - bilíngue, pois os professores (as) são índios.

- **extensão Hibiapina** - localizada em frente à escola pólo, há 100 m aproximadamente, sendo as condições físicas eram as seguintes: possuía 5 (cinco) salas de aulas a época da visita haviam sido reformadas e

Sala – extensão Panambizinho; localizado no Distrito de Panambi na Aldeia Panambizinho, localizada há 30 km da Escola - Pólo e 25 Km do Município de Dourados. O espaço existente foi todo reformado e ampliado, numa área de 415,92 m<sup>2</sup>, tendo sido construída mais quatro salas de aulas, cozinha, sala de professores, parte administrativa e banheiros, todo cercado com tela, com recursos da Prefeitura no valor de R\$ 158 mil reais.

Em 2003, conta com 53 alunos matriculados e aguarda a implantação do 5º ao 8º ano do ensino fundamental.

As orientações dadas através do Parecer COMED nº 031/2001, de 20/09/2001 foram as seguintes:

“Considerando ainda as enormes distâncias, entre a escola-scde, das extensões... o COMED propõe o agrupamento destas classes em outra escola mais próxima, ou a criação de espaço próprio onde estas estão sediadas...”; e estabelecido como um dos critérios para ser criada como escola é que sempre que as extensões atingirem a proporção de 4 (quatro) salas de aulas, a Sala- Extensão poderá ser criada como nova unidade escolar, com tipologia própria e administração própria.

### **1.2. Análise da Matéria:**

As atuais normas adotadas pelo Sistema de Ensino, contradizem os princípios da educação diferenciada, quando tomaram como referência para criação da

escola indígena e suas extensões, critérios que não se adaptam à realidade indígenas sendo que estas escolas são identificadas como escolas rurais, quando há uma Escola –Pólo e diversas extensões.

-A escola indígena como executora de uma experiência pedagógica peculiar, tem que ser legitimada a partir da criação da categoria de escola indígena, pelo Sistema Municipal de Ensino.

O procedimento inicial deverá ser a regulamentação jurídica das escolas indígenas, contemplando as experiências em curso que é o caso do ensino bilíngüe, contratação de professores índios, formação continuada destes profissionais, e reorientação para que se adaptem aos princípios de especificidade da interculturalidade e bilingüismo em todas elas.

- No aspecto administrativo ressaltamos a necessidade de que as resoluções, exigências e requisitos da SEMED sejam revistos a partir dos princípios da educação escolar indígena.

### **2- Voto das Relatoras:**

Com estas análises e relatos, orientamos a SEMED no seguinte sentido:



construído cantina; os banheiros muito sujos e exalavam mau cheiro, pois, apesar de possuir água encanada, não havia sequer uma torneira; para a limpeza dos banheiros era utilizado um balde com uma caneca; o prédio esta localizado em frente da escola-sede. O ensino é ministrado na língua materna (bilíngüe) até a 2ª série, a partir da 3ª série eles começam a aprender a língua portuguesa.

- **extensão Y'verá** – localizada na área Sardinha, há 4 km da escola – polo, possuía apenas uma sala de aula e uma privada para uso das crianças; a merenda era oferecida através de trabalho voluntário, numa residência localizada uns duzentos metros da escola, e em dias de chuva dificultava o deslocamento das crianças até o local, necessitando de uma cantina com urgência.

O ensino ministrado é (bilíngüe) em língua materna, sendo que o professor é índio.

- **Panambzinho** - área de litígio, localizada há 30 km da escola-sede. Oferecia a Educação Infantil, sem as mínimas condições; as 1º, 2º, 3ª e 4ª série eram oferecidas em classe multisseriada. Ao concluírem a primeira etapa do Ensino Fundamental, não tinham como prosseguir seus estudos, reclamaram que a Escola do Panambi (Estadual) fazia discriminação aos alunos, inclusive os materiais (copos, pratos e talheres) usados pelos alunos índios eram de cor diferente dos demais, alegando que os alunos índios eram tuberculosos. Em 2001, 43 adolescentes estavam fora da sala de aula, por não suportarem a discriminação.

Esta escola foi construída pela Missão Presbiteriana em convênio com a Prefeitura possuía energia elétrica e água encanada; o mobiliário encontrava-se em bom estado de conservação; não havia espaço para a Educação Infantil e não possuía cantina e esta funcionava numa casa velha

- **Em visita realizada em 27/03/2003, constatamos o seguinte:**

- **Sala - extensão Agostinho:** reforma e ampliação em andamento, com ampliação de mais três salas de aulas, banheiros masculinos e femininos, cozinha e sala de professores, com previsão de entrega até o final do 1º semestre, e serão instaladas as redes elétricas e hidráulicas.

Esta extensão conta atualmente com 161, alunos matriculados.

- **Sala - extensão Araporã:** com processo de licitação para reforma imediata;

- Em 2003 conta com 151 alunos matriculados.

- **Sala – extensão Ibiapina:** foram colocadas as torneiras, apesar da escola ter passado por reforma interna, a externa continua da forma como se encontrava anteriormente.

- Em 2003, conta com 276 alunos matriculados.

- **Sala – extensão Y'verá:** está prevista a construção da cozinha, e já foi contratada merendeira, desde 2001. Em 2003, conta com 30 alunos matriculados.

- a) Encaminhar em regime de urgência ao Sr. Prefeito Municipal de Dourados, a solicitação da Criação da Categoria de Escola Indígena na reserva indígena de Dourados;
- b) Que no Decreto sejam contemplados a Escola Municipal Tengatui Marangutu, a sala - extensão Agostinho, a sala - extensão Panambizinho, a sala-extensão Hibiapina e a sala extensão Araporã, em cumprimento ao Parecer COMED nº031, de 20/09/2001, Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 e esta Indicação.
- c) A Lei nº 10.172 de, de 09 de janeiro de 2001,estabeleceu dentro do item **9.3. Objetivos e Metas** – Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “Escola Indígena” para que as especificidades do modelo de educação intercultural e bilíngüe sejam asseguradas”.
- d) Fica estabelecido o prazo de até junho de 2003, para que seja criada a categoria de escola indígena, quando o COMED estabelecerá normas de regulamentação destas escolas, para que estas sejam autorizadas, considerando a existência de Sistema de Ensino em Dourados e por ser este os anseios das comunidades indígenas.
- e) Que toda extensão a ser criada ou desativada, deverá constar em Ata, a data de implantação e desativação.
- É o voto.

Reladoras

Conselheiras: Elaine Maria Magalhães e Lucia Eugenia Pittas Martini

**3 - CONCLUSÃO DA CÂMARA DE ENSINO FUNDAMENTAL E CÂMARA DE LEGISLAÇÃO E NORMAS**, reunida em 15/04/2003, acompanham o parecer da relatora, Elaine Maria Magalhães, Deborah Salette Fernandes Cruz, Leonardo Freitas Nunes, Lucia Eugenia Pittas Martini, Teodora de Souza.

**4 – APROVADO** por unanimidade em Sessão Plenária de 22/04/2003

(aa)– Elaine Maria Magalhães – Conselheira Presidente, Lucia Eugenia Pittas Martini, Deborah Salette Fernandes Cruz, Teodora de Souza, Hoeliton José Rodrigues de Oliveira, Aparecido Lima da Rocha, Leonardo Freitas Nunes, Claudia Helena Castilho Teixeira.

**ANEXO XIII: PARECER ORIENTATIVO Nº 019/2003 DO  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A SEMED**

PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS – MS.  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**INTERESSADO/MANTENEDOR:** Secretaria Municipal de Educação

**ASSUNTO:** Educação Escolar Indígena

**CONSELHEIRAS:** Teodora de Souza e Elaine Maria Magalhães

<b>PARECER COMED ORIENTATIVO N.º 019/2003</b>	<b>CÂMARAS CONJUNTAS:</b> CEF – Câmara de Ensino Fundamental CLN – Câmara Legislação e Normas	<b>APROVADO EM:</b> 02/12/2003
---	---	-----------------------------------

**I – RELATÓRIO E ANÁLISE DA MATÉRIA:**

**1- Relatório:**

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é que “a escola para índios” ou “escola indígena”, começou a ser pensada, sendo resultado de muitas lutas dos povos indígenas.

Fica assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, o que já foi regulamentada por meio de vários textos legais.

A implementação dos avanços na prática pedagógica específica é, ainda um processo em curso que **exige vontade política e medidas concretas para sua efetivação.**

A Escola Indígena necessita de normas e ordenamentos jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares, para proporcionar aos povos indígenas a educação intercultural e multilíngüe, a valorização plena de suas culturas e a afirmação de sua identidade étnica.

Na organização da escola deverão ser observados os seguintes aspectos: a participação da comunidade indígena na definição de sua gestão; suas estruturas sociais; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de aprendizagem; a definição do espaço que atendam estas comunidades e o uso de materiais pedagógicos específicos.

Atualmente as escolas que oferecem educação escolar às comunidades indígenas, não se adequaram ainda aos novos preceitos constitucionais e legais que, norteiam a oferta de programas educacionais diferenciados aos povos indígenas.

Após 15 anos de instituição das garantias dadas pela Constituição Federal de 1988, poucos deram conta da mudança que se refere à garantia dos direitos

destas comunidades, expressos em um capítulo específico, intitulado “Dos Índios”, que rompendo com uma tradição da legislação brasileira que sempre procurou incorporar o índio à comunidade nacional, o novo texto reconhece aos índios o direito a diferença cultural.

O artigo 210 da Constituição Federal, ao referir-se a educação escolar indígena diz que: **“Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”**. (grifamos)

O reconhecimento do direito dos índios a uma educação escolar específica, a ser construído pelas próprias comunidades indígenas e a formação especializada de professores indígenas, é outro critério a ser respeitados e se dará a partir da formação especializada de professores, da publicação sistemática de material didático em línguas indígenas e em português. Município de Dourados são três as etnias existentes: os Terena, os Guarani Kaiowá e os Guarani Nandeva, e, sendo assim, os professores dos alunos das respectivas etnias devem pertencer ao respectivo grupo, e principalmente os que tem domínio da língua e suas culturas.

Quanto àquelas comunidades em que trabalham com professores não índios, e havendo apoio da comunidade para que estes permaneçam, os mesmos deverão buscar formação específica da cultura destes povos para garantir a especificidade da educação escolar indígena, a diversidade cultural e linguística visando promover a comunicação e estimular o entendimento e o respeito entre as pessoas de identidades étnicamente diferentes.

Entendemos que só será possível uma política consistente para a educação escolar indígena no Município de Dourados, quando todos os professores participarem de formação constante e consistente e em serviço.

Esta formação pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, para:

- construção de currículos construídos por seus professores em articulação com as comunidades indígenas, considerando como aspectos fundamentais a natureza dos conteúdos, a periodicidade de estudos, os espaços de aprendizagem que não podem se limitar apenas a sala de aula, utilizando, as articulações entre as áreas do conhecimento. O conjunto de saberes historicamente produzidos pelas comunidades, que deverá compor a base conceitual, afetiva e cultural, a partir da qual se vai articular o conjunto dos saberes universais presentes nas diversas áreas do conhecimento, além de acrescentar a parte diversificada.

- produção de material didático-científico, pois o ensino bilíngüe requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a segunda língua a portuguesa ou a indígena; conhecimento sócio linguístico para o entendimento dos processos históricos de perda linguística, quando pertinente, e formação linguística específica já

Continuação do Parecer Orientativo COMED Nº 019/2003, de 02/12/2003

que, via de regra, cabe a este profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade e outros, pois a garantia do ensino bilíngüe, que só poderão ser ministrados por professores das comunidades indígenas, por entender que tais especificidades estes têm melhor domínio. Em caso de escolas que contam com professores não indígenas, os mesmos deverão tentar adequar-se as normas estabelecidas na legislação vigente.

O professor índio exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, freqüentemente, como mediador cultural nas relações interétnicas, estabelecidas com a sociedade nacional.

Neste sentido, entendemos, que a formação específica (compreensão do discurso legal, do funcionamento político- burocrático da instituição) deve ser contemplado nos cursos de formação.

Considerando que atualmente as escolas não são compostas apenas de professores, e sim de todo um corpo administrativo (Diretor, Coordenador Pedagógico, Secretário Escolar, Assistentes Administrativos e Auxiliares de Serviços Diversos), deve ser obedecido o mesmo critério de seleção e formação específica destes profissionais, para atuarem nestas escolas, garantindo à cada comunidade que ela defina o sua forma de gestão escolar.

## **2- Análise da Matéria:**

Enquanto não for criada a categoria de escola indígena, nada impede que as comunidades indígenas, iniciem um processo experimental de ensino, cujos cuidados na sua implementação sejam de oferecer um ensino de maior qualidade e atender a população em suas especificidades, principalmente àquelas que tiveram seus espaços físicos ampliados e necessitam implantar os anos finais do ensino fundamental, que é uma exigência legal.

Para esta escola se caracterizar como indígena, a mesma deverá estar localizada em terras indígenas, dar atendimento prioritário às comunidades indígenas, ensinar língua materna da comunidade atendida e outras, e, ter organização escolar própria.

Orientamos, que já em 2004, as comunidades que optarem por uma organização escolar diferenciada e cujas peculiaridades locais assim o exigirem, que o façam através de projetos experimentais, conforme expressa o Art. 81 da LDB Nº 9394/96, considerando que esta escola deverá ir em direção aos anseios da comunidade, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios, no que se refere tanto ao currículo, ao calendário escolar, à metodologia, aos objetivos, aos conteúdos, seus espaços e a forma de gestão a ser adotada.

Deve considerar as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, tanto os específicos como os universais, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações simbólicas, a

Continuação do Parecer Orientativo COMED N° 019/2003, de 02/12/2003

organização política, a arte, enfim viabilizar a reprodução sócio-cultural das sociedades indígenas através do uso de mais de uma língua.

A avaliação, deverá ser construída com base no diálogo e na busca de soluções dos diversos aspectos do processo de ensino e da aprendizagem, auxiliando professores e alunos na luta de autodeterminação dentro dos princípios da pluralidade cultural, como instrumento positivo de apoio, e não elemento de punição ou seleção, sendo concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientações da escola não indígena.

O funcionamento do projeto experimental e sua organização, devem contemplar além, das características acima o seguinte:

I- justificativa do projeto;

II- objetivos do curso;

III- critérios de acesso e permanência no curso;

IV- agrupamento de alunos;

V -existência de materiais didáticos e equipamentos disponíveis;

VI- relação nominal do pessoal docente e técnico;

VII- metodologia a ser utilizada;

VIII- processo de avaliação da aprendizagem;

IX - outros critérios a ser estabelecido pela comunidade.

Ao processo deve ser anexado relatório circunstanciado, com parecer favorável da coordenadoria de educação escolar indígena e da supervisão técnica da coordenadoria de vida escolar, da Secretaria Municipal de Educação.

É o voto.

Teodora de Souza e Elaine Maria Magalhães  
Conselheiras Reladoras

**III – APROVADO** por unanimidade em Sessão Plenária de 02/12/2003.

(aa)– Elaine Maria Magalhães – Conselheira Presidente, Deborah Salette Fernandes Cruz, Teodora de Souza, Lucia Eugenia Pittas Martini, Claudia Helena de Castilho Teixeira, José Carlos Deboleto e Marcílio Nunes de Souza.

**Prof. ELAINE MARIA MAGALHÃES**  
Conselheira – Presidenta do COMED

