

**REJANE APARECIDA RODRIGUES CANDADO**

**REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA ESCOLAS  
INDÍGENAS: CULTURA E CONHECIMENTO NO ENSINO DE  
HISTÓRIA.**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande - MS  
2006**

REJANE APARECIDA RODRIGUES CANDADO

**REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA ESCOLAS  
INDÍGENAS: CULTURA E CONHECIMENTO NO ENSINO DE  
HISTÓRIA.**

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

**Área de Concentração:** Diversidade Cultural e Educação Escolar Indígena

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio Jacó Brand.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande**  
**2006**

**REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA ESCOLAS  
INDÍGENAS: CULTURA E CONHECIMENTO NO ENSINO DE  
HISTÓRIA.**

**REJANE AP. RODRIGUES CANDADO**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Antônio Jacó Brand

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Adir Casaro Nascimento

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Helena da Silva Dias

## **DEDICATÓRIA**

A todos educadores e educadoras indígenas que têm, nos últimos anos, exercido papel fundamental na tarefa de construir escolas indígenas, capazes de envolver toda comunidade e tornando-a um instrumento a mais na organização e fortalecimento dos seus povos.

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, pela bolsa de estudos, o que possibilitou a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Antonio Brand, meu agradecimento e admiração, pela orientação e principalmente pela forma carinhosa que me acompanhou, entendendo e respeitando minhas angústias, o que me dava segurança para continuar.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, que nos momentos de encontros sempre estimularam o debate, estando sempre dispostos a mais questionamentos e reflexões.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Adir Casaro Nascimento, presença marcante na minha vida acadêmica, pela forma com que conduziu nossos encontros, pelo olhar único dedicado a cada mestrando, pela paixão com que contribui com a educação.

Aos professores indígenas da Aldeia Te'yikue, às lideranças e aos alunos, por oportunizarem participar um pouco de suas vidas e pela aprendizagem.

Aos funcionários dos “Programas Mestrado em Educação” e do “Programa Kaiowá Guarani”, pela atenção a mim dispensada, agradeço a todos, em nome da Soninha e da Evinha.

Aos meus pais e irmãos, por terem participado desse sonho e, apesar da minha ausência, nunca me deixado sentir sozinha, mesmo tão longe.

Ao Hélio, companheiro solidário com quem dividi as inquietações e alegrias na produção deste trabalho.

Aos meus amigos e amigas, dos quais é impossível nominar, que me incentivaram e me ajudaram, inclusive me dispensando do trabalho para que eu pudesse estudar. Pela solidariedade e companheirismo. Obrigado.

CANDADO, A.R. Rejane. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: Cultura e Conhecimento no Ensino de História*. Campo Grande, 2006. 105p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco/ UCDB.

## RESUMO

O presente trabalho, que integra a linha 3 - Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Mestrado em Educação, centra-se nas políticas educacionais relativas aos povos indígenas, em especial no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, do Ministério da Educação - RCNEI/MEC. Tendo como referência a experiência das escolas da Terra Indígena Te'yikue, de Caarapó, o trabalho tem como foco investigar como e até onde esses referenciais orientam o ensino de história nas escolas indígenas kaiowá e guarani, de Mato Grosso do Sul, tendo como palavras-chaves os conceitos de cultura e conhecimento tradicional, destacados no RCNEI. A metodologia incluiu um apanhado histórico da herança colonial, que se traduziu nos povos indígenas em sentimento de inferioridade, que repercute até os dias de hoje. A seguir contextualizou o surgimento do RCNEI, resultado da política de descentralização, criando mecanismos de participação dos atores envolvidos. Apoiou-se nos fundamentos da escola indígena e em Rogger Chartier (História Cultural), tendo em vista o diálogo com a antropologia, responsável por grande parte da produção historiográfica sobre os povos indígenas e sobre os conceitos de cultura e conhecimento. Finalmente, o trabalho incluiu pesquisa de campo, realizada nas escolas indígenas da comunidade Te'Yikue - Escola Municipal de 1º grau Nhandejara- Pólo, situada no município de Caarapó/MS, para averiguar como o RCNEI foi, efetivamente, "recebido" e até que ponto serve de parâmetro para o trabalho dos professores. Entre as conclusões, destaca-se o fato dos professores indígenas dessas escolas, conhecerem, efetivamente, o RCNEI e o terem como referência nos seus trabalhos. Os temas trabalhados, bem como os conceitos e a metodologia utilizada nas escolas remetem diretamente para o RCNEI, especialmente no se refere à inclusão da cultura indígena e do conhecimento tradicional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação escolar indígena, Ensino de história, cultura e conhecimento.

CANDADO,A.R. Rejane. National Curricular: Culture and knowledge in the History teaching. Campo Grande, 2006. 105p ( Master's Dissertation) Dom Bosco Catholic University- UCDB.

### **ABSTRACT**

The present work is situated in the context of the indigenous educational politics, especially the National Curricular Referential for the Schools; document produced by the Ministry of Education/MEC in 1998, with the objective of subsidizing the indigenous schools for the construction of specific and differentiated schools, as it foresees the Federal Constitution of 1988, LDB 9394/1996. It focuses on the history education, from the concepts of culture and traditional knowledge, contained in the RCNEI. For this, we will make a retrospect of the European cultural inheritance, where it all infused to the indigenous peoples the place of the inferiority, unchaining the past of oppression, and that has resonance until the present. We will contextualize the process that culminated with the elaboration of the RCNEI, resulted from the decentralization politics, creating mechanisms of participation of the involved actors. After that, we will leave for the beddings of indigenous school and, the cultural history of Rogger Chartier, mote for the dialogue with the anthropology, responsible for great part of the historiography production on indigenous peoples and the concepts of culture and knowledge. For the verification, we count on the contribution of the indigenous community Te'Yikue and the Municipal Elementary School of Ñhandejara- Pólo, situated in the city of Caarapó/MS, which is in the process of effectuation of the indigenous school education and had contact with the RCNEI, since the period of elaboration. In the task of relating indigenous' knowledge and not indigenous, it is not a question locked up by the school community, which is in permanent reflection.

**KEY WORDS:** Aboriginal School education, Culture, knowledge.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O Campo Histórico.....	62
Quadro 2 – A História Cultural.....	64
Quadro 3- Tabela 1- Município, Terra Indígena, etnia, área e densidade demográfica...	45
Mapa 1- Localização atual das terras Guarani Kaiowá em Mato Grosso do Sul.....	46



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	08
CAPÍTULO 1: A EMERGÊNCIA DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ANTES E PÓS 1988.....	
19	
1.1. A cultura como eixo.....	19
1.2 A herança colonial.....	22
1.3 Os desdobramentos de 1988.....	29
1.4 A Pertinência em debater educação escolar indígena no contexto da globalização.....	33
CAPÍTULO 2: OS GUARANI-KAIOWÁ E A CULTURA.....	38
2.1. Histórico da presença em no Brasil e MS.....	38
2.2 A situação atual das demarcações das terras indígenas em Mato Grosso do Sul....	43
2.3. A Cultura Guarani- kaiowá e a escola.....	46
CAPÍTULO 3: O RCNEI E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	58
3.1 A História Cultural e a História Indígena.....	58
3.2 O conhecimento tradicional.....	64
3.3 A Escola Municipal Nhandejara, o RCNEI e o ensino de história.....	66
3.4 Experiências de práticas Pedagógicas no ensino de história.....	81
CONCLUSÃO .....	96
REFERÊNCIAS.....	101

## INTRODUÇÃO

Atualmente são inúmeras as políticas públicas, em diversas áreas, para as populações indígenas por todo território nacional. Tais políticas são resultado de um longo processo de lutas e reivindicações, tanto das etnias indígenas, quanto de seus apoiadores, entre eles organizações não governamentais e movimentos sociais, igrejas e outros. A luta pelo reconhecimento dos direitos territoriais indígenas, na década de 1970, inicia um longo processo de conscientização e emancipação dos povos indígenas e, poderíamos dizer, da retomada da história pelas próprias mãos.

Este trabalho situa-se neste contexto de reivindicação de direitos sociais e políticos, sendo, neste caso específico, a luta por escolas diferenciadas e específicas, pleiteadas pelos movimentos de professores e lideranças indígenas de várias etnias do país. Tem como marco histórico a Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas leis e nos documentos oficiais que regulamentam a política de educação, como a Lei e Diretrizes de Bases da Educação Brasileira - LDB, nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Plano Nacional de Educação - PNE e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas - RCNEI, de 1998.

Após quase 20 anos da Constituição, 10 anos da LDB 9394 e quase uma década da publicação do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, acreditamos ser possível nas escolas em áreas indígenas e verificar como suas comunidades estão levando a

feito a tarefa de construir escolas indígenas, autônomas, específicas e diferenciadas, dialogando com seus assessores, apoiadores e o poder público. Como tem sido a tarefa de relacionar conhecimentos, para não apenas substituir temas, enfoques e teorias metodológicas, específicas de cada ciência oriunda da cultura ocidental. Neste caso, vamos abordar dois conceitos importantes para as sociedades indígenas e fundamentais para as escolas indígenas, que são os conceitos de “diferença” e de “cultura tradicional”, no RCNEI.

Para cercamento do problema, vamos analisar esses dois conceitos a partir do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em especial da parte do currículo destinado ao Ensino de História.

Na educação brasileira, de herança européia, o ensino de História foi introduzido para reproduzir um tipo de história “encomendada” pelos dirigentes políticos da sociedade nacional. Esta história privilegiava os grandes acontecimentos, os heróis, os reis, etc.

Há apenas um século, a História rompe com essa concepção conhecida também como história historicizante. Surgem, em diversos países, historiadores e outros pensadores que se propõem a introduzir novos problemas ao estudo desta área do conhecimento, como a Escola dos Annales, de 1929, na França e a Escola de Frankfurt, de 1923, na Alemanha, duas correntes de pensamento distintas que influenciaram a produção historiográfica do século XX e do início deste. No entanto, a História positivista ainda se faz presente em boa parte das produções historiográficas, nos livros didáticos e nas demais ciências humanas e sociais. Esses livros reproduzem a História, a cultura do homem branco, europeu e cristão, dotado de capacidade intelectual para governar e desfrutar de seus domínios.

Esse tipo de História foi hegemônico nas escolas para índios, até meados dos anos 1980, conduzido pelos órgãos oficiais, como o Serviço de Proteção aos Índios – SPI/1910 e, posteriormente, pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI/1967. Esse modelo de educação pretendia introduzir nessas populações os conceitos e valores da sociedade nacional.

Com a Constituição de 1988 e as demais leis para a sua regulamentação, as comunidades indígenas conquistaram o direito a autonomia e, por sua vez, a grande tarefa de fortalecer suas formas tradicionais de organização e escolher os mecanismos internos e externos para tal empreendimento. Um desses mecanismos externos foi a escola, instituição alheia à cultura indígena, introduzida em seus territórios, com o objetivo primeiro de “civilizar” para, posteriormente, integrá-los à sociedade nacional.

O processo iniciado nos anos 1970, envolvendo lideranças indígenas e seus apoiadores, propiciou um intenso debate sobre o papel que as escolas cumpriam e ao mesmo tempo oportunizou aos índios dizer como deveriam ser as escolas indígenas, para atender às suas necessidades. Esse movimento ganhou forças e culminou com a Constituição de 1988, e hoje vivencia um momento intenso de transformação das escolas para índios em escolas indígenas. Assim, é pertinente verificar como, neste processo, tem sido o papel do ensino de História para atender aos fundamentos da escola indígena, específica e diferenciada, capaz de fortalecer as identidades culturais e valorizar as diferenças, neste momento em que a globalização busca a homogeneização.

A Constituição de 1988, Cap. VIII, Art. 231, dedicado aos índios, registra:

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) registra, no Capítulo II, art. 32, Parágrafo 3º:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Segue, nas Disposições Gerais, Art. 78, que

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura de assistência aos índios. Desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para a oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os

seguintes objetivos: I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; valorização de suas línguas e ciências[...]

O Plano Nacional de Educação (2001) é um documento fundamental para a regulamentação da educação escolar no Brasil, requerido na LDB (1996), aprovado e sancionado pelo governo federal. É um documento de caráter temporário que estabelece diretrizes e metas para a educação para os próximos dez anos. Posteriormente, toda a sociedade deverá avaliar este Plano e estabelecer novas metas para a educação brasileira. Destacamos um ponto importante no texto referente às diretrizes pertinentes a esta reflexão<sup>1</sup>:

A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos é mais bem atendida por professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos professores índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitante a sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas: o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino das segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico, visando a sistematização e a incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e a elaboração de materiais pedagógicos, bilíngües ou não, para o uso nas escolas instaladas em suas comunidades.

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998) é publicado, a partir das exigências da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional e contempla a diferenciação das escolas indígenas. É tido como um documento que demarca o avanço das conquistas dos diversos segmentos e movimentos que, a partir da década de 1970, reorganizam os povos indígenas de todos os cantos do país em defesa, primeiramente, da demarcação de suas terras e, conseqüentemente, de todos os aspectos da vida dentro e fora das comunidades. Foi produzido por um quadro qualificado, composto por profissionais de diversas áreas e representantes de diversas etnias indígenas, através de um amplo processo de encontros e seminários nacionais e regionais.

---

<sup>1</sup>

PNE - Plano Nacional de Educação, Lei n. 10172 de 09/01/2001.

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas pretende auxiliar no debate e na reflexão dos significados da expressão “*uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade*” e descrever quais suas características, bem como oferecer subsídios para “(...) a) elaboração e implementação de programas de educação escolar que atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas; b) formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las”. (RCNE/Indígena, p.13).

Com Tassinari (2001), reafirmamos a importância em reconhecer as escolas indígenas como espaço de fronteira e de trânsito, pois são nelas que as negociações são feitas, são nesses espaços que os direitos são transformados em políticas e práticas pedagógicas. Se os documentos registram o acúmulo de um movimento maior dos povos indígenas, é no espaço escolar que eles são ressignificados e adquirem sentidos.

Uma outra questão pertinente, neste contexto, é o conceito da diferença. Os documentos acima citados referem-se ao direito de ser diferente. Mas em que consiste essa diferença? Nascimento (2004), ao referir-se ao conceito de diferença, chama atenção para o fato de que, muitas vezes,

[...] as instâncias político-ideológicas sempre insistiram na apropriação dos discursos alternativos, transformando-os em soluções homogêneas, facilmente aderentes aos rearranjos metodológicos que, reificados, podem simular uma aparência de qualidade de ensino, mas não de presença da diferença enquanto categoria do real. A diferença deve ser trabalhada não como elemento de transição, mas como eixo curricular, cabendo às comunidades indígenas como sociedades historicamente firmadas, cuja diferença define sua singularidade, suas determinações específicas, que não estão imersas, no entanto emergem para compor com outras particularidades, pela inclusão, uma totalidade”. (Nascimento, 2004, p.22)

Ou seja, pensar uma educação diferenciada requer pensar as comunidades envolvidas como sujeitos históricos, dotadas de capacidade intelectual para pensar e construir uma sociedade, que lhes permita viver a partir de seus próprios valores culturais e sociais.

Concordamos com a afirmação de Semprini (1997, p. 11) quando diz que: “[...] A diferença é antes de tudo uma realidade concreta, processo humano e social que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico”.

Sendo o local da cultura um espaço dinâmico, entendemos que o conceito de diferença é também dinâmico podendo adquirir novos significados. Por isso, mais importante que estudar a diferença, é compreender os processos de sua produção<sup>2</sup> (Brand, 2004). Ter essa compreensão é essencial para os estudiosos, e todos envolvidos na elaboração das políticas públicas para comunidades indígenas, pois o conhecimento local é também dinâmico. Cristalizar e homogeneizar os diversos aspectos de uma sociedade é retroceder no diálogo intercultural, pois este pressupõe o respeito às diferenças.

Ainda nessa perspectiva, Débora Duprat<sup>3</sup> (2004) ressalta que, quando a Constituição reconhece ao indígena o direito a uma existência diferenciada, dá a esses povos o direito de dizer em que consiste essa diferença, encerrando uma prática secular equivocada, chamada tutela, que pressupunha a inferioridade dos povos indígenas. Nesta perspectiva, portanto, precisavam de quem pudesse decidir por eles. A partir da Constituição cabe às comunidades indígenas forjar a sua história, alimentar sua cultura, defender seus interesses.

Dominique Gallóis<sup>4</sup> (2004), ao falar da diferença cultural, nos chama atenção para um conceito fundamental ao trabalharmos com educação escolar em áreas indígenas, é o conceito de tradução. A tradução cultural, para a referida professora, é a capacidade que têm as comunidades tradicionais de ressignificarem, a partir dos contextos em que estão inseridos, as relações sociais e os contextos de uso, ou seja, no encontro das representações e, ainda

---

<sup>2</sup> Brand, Antonio. Texto digitado para subsidiar aula/ UCDB, 2005.

<sup>3</sup> Anotações de aula ministrada pela Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Débora Duprat, durante o Curso “Populações Indígenas”, oferecido pelos Programas de Mestrado em educação e Desenvolvimento Local” da UCDB/MS em 20/08/2004.

<sup>4</sup> Anotações de aula. Dominique Gallóis antropóloga em aula proferida durante o curso de capacitação “Populações Indígenas: desenvolvimento local, etnodesenvolvimento e educação diferenciada”, organizado pelos Programas Kaiowá/Guarani/NEPPI/UCDB, Mestrado em Educação e mestrado em Desenvolvimento Local/UCDB, realizado em oito módulos temáticos, durante o ano de 2004.

assim, manterem a forma tradicional de transmissão de conhecimentos. É a partir desse conceito que verificaremos como a escola indígena relaciona os valores e saberes da tradição com os valores e saberes da sociedade.

As leis brasileiras, quando se referem à autonomia das comunidades indígenas e à importância das mesmas na elaboração dos projetos pedagógicos, possibilitam a criação de escolas indígenas, segundo suas formas de organização e seus processos próprios de aprendizagem. Como e o quê poderá ser transitado no espaço escolar será decidido por elas, segundo suas necessidades internas, instrumentalizando-as para a convivência com a sociedade envolvente.

Assuntos como preparação para o mercado de trabalho, novas tecnologias, vestibulares e outros, são demandas atuais nas comunidades indígenas e, maiores ainda, são os problemas para transformar esses direitos em práticas escolares. Apesar de documentos como o Plano Nacional de Educação (2001) privilegiarem o profissional indígena com formação específica, ainda são inúmeros os professores não-índios que atuam junto às escolas indígenas em Mato Grosso do Sul. Na comunidade indígena de Caarapó, em especial, 99% dos professores que atuam da 5ª série ao Ensino Médio são professores não-índios, exceto a professora que trabalha Língua kaiowá Guarani. Daí a importância em organizar espaços de formação também para professores e técnicos não indígenas que formulam políticas e atuam junto às comunidades, como dos profissionais da área da saúde, da educação entre outros.

A articulação entre conhecimento tradicional e o dito conhecimento universal, principalmente pelos agentes envolvidos no espaço escolar é um grande desafio. Como relacionar um e outro? A implementação de programas de educação escolar que atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas pressupõe “oferecer formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las” (RCNEI,1998, p.13).



Rosa Helena Dias (2004)<sup>5</sup>, ao fazer uma avaliação do Plano Nacional de Educação, critica a forma como a União trata a questão da educação escolar indígena, muitas vezes fazendo “uma brincadeira de passa anel”, ora delegando responsabilidades aos Estados e Municípios, ora atribuindo a competência à União. Aponta para o fato de, numa mesma meta, existir responsabilidades nas três instâncias, sem a clareza de quem, de fato, deve executar determinada política.

Construir experiências pedagógicas que dêem conta de relacionar os conhecimentos tradicionais e outros conhecimentos pertinentes à comunidade é extremamente difícil, ainda mais com o jogo de responsabilidades por parte do Estado, na viabilização das políticas. Existem muitas contradições. O Estado, que incorporou em seus documentos as reivindicações indígenas, hoje não dá conta de absorver a concretização das suas escolas, como a burocratização para o funcionamento das mesmas, registros de aulas, frequência, entre outros.

A educação escolar, assim como as outras políticas públicas para a sociedade brasileira, também sofre as mazelas financeiras do neoliberalismo e da globalização, fenômeno político, econômico social e cultural, como a mais nova roupagem do capitalismo mundial. Para garantir a sua reprodução, prevê o Estado mínimo, cabendo a ele a realização das políticas essenciais, de forma quase sempre assistencialista, além da divisão de responsabilidades com outros setores da sociedade. Em relação à Educação, preconiza a descentralização de responsabilidades, articuladas com a iniciativa privada, para que cada família ou comunidade possa ter acesso a uma qualidade de ensino, adequada às suas condições econômicas. E não é diferente nas comunidades indígenas que, muitas vezes, são preteridas, principalmente quando o assunto é financiamento.

---

<sup>5</sup>

Texto do site da ANPED “[www.anped.org.br/24/t0528827681841.doc](http://www.anped.org.br/24/t0528827681841.doc)”

É importante fazer essa reflexão, pois, ao mesmo tempo em que os povos indígenas conseguem ter direitos históricos, há um movimento internacional de perda de direitos trabalhistas e do fortalecimento do Mercado. São inúmeras as formas de reprodução de valores, como o individualismo, a competitividade, a tentativa da homogeneização de consumidores, através dos meios de comunicação e, principalmente, da escola. Dominique Gallóis(2004), ao falar da globalização e da identidade, afirma que a globalização não dá conta da homogeneização. O âmbito local mantém seus poderes consolidados. Para dar conta do mundo de fora, as sociedades colocam o tempo de suas comunidades em risco. No confronto com pontos de vista, no entanto, não se perdem, ao contrário, afirmam-se.

Neste sentido, coloca-se, a importância que a escola possa tornar-se um espaço de fortalecimento das formas de organização social e das identidades, através de currículos culturais que se contraponham a dinâmica cultural e à política dominante no mundo contemporâneo. (Vorraber, 2002). As escolas indígenas, nessa perspectiva, cumprem papel importante, pois, ao construir os seus Planos Políticos Pedagógicos e compor seus currículos, têm contribuído com muitas experiências diferenciadas de educação que subvertem o poder cultural dominante e constroem escolas comunitárias.

Ao fazermos o levantamento das leis brasileiras que tratam da autonomia e da educação escolar, percebemos o real avanço nos direitos e os inúmeros desafios em garantir que tais direitos se efetivem. Acreditamos que só com a permanente mobilização, tanto das comunidades indígenas, quanto dos movimentos, Organizações Não Governamentais - ONGs, e entidades que apóiam a luta desses povos, os direitos por vezes longínquos, tornar-se-ão realidade de fato. Sendo um espaço político, a escola indígena pode falsear avanços e continuar reproduzindo a força integracionista, como um “fantasma” que persegue a efetivação das políticas que tornem autônomas todas as formas de organizações étnicas.

E a nós, pesquisadores, assessores e parceiros, cabe o desafio do exercício de deslocar-nos da visão eurocêntrica, para compreender, a partir de outras formas de organização e conhecimentos, os desejos e as perspectivas das comunidades com as quais trabalhamos.

Para a realização dessa experiência de análise da educação escolar indígena, enfocando a cultura e o conhecimento no ensino de História inscrito no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, nos centramos em uma escola de uma comunidade Guarani-Kaiowá, no município de Caarapó, em Mato Grosso do Sul.

O objetivo é a busca da verificação de como conceitos têm sido trabalhados no currículo das escolas, verificando até onde houve avanços na formação de professores a partir do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas? A partir da publicação do documento, houve reflexos na organização da escola? Como está acontecendo, na prática, a transformação da escola para índios, para uma escola indígena? Qual tem sido a contribuição da área de História para o projeto pedagógico das escolas?

Para coleta de informações sobre as questões citadas, fizemos várias visitas à aldeia Te'Yikue e Escola Municipal Ñhandejara, desde 2004, onde tivemos oportunidade de participar de eventos na comunidade, como Aty Guasu (assembleia indígena) e Fórum de Educação Indígena. Nesses eventos participamos como ouvinte. Não houve dificuldades no contato com a comunidade, pois já conhecíamos lideranças, professores e alunos, quando tivemos a oportunidade de trabalhar em Caarapó, na Escola Municipal Candido Lemes dos Santos (1995 a 1999), a qual recebia, na época, alunos vindos da Aldeia Te'Yikue, para cursarem 5ª a 8ª séries. O fato de conhecer a ex-Secretária de Educação, Teresinha Aparecida da Silva Batista, e a assessora Anari Felipe Nantes, que se tornou coordenadora pedagógica, contribuiu enormemente para a realização das entrevistas com professores da comunidade, 06 indígenas e 02 não indígenas.

No primeiro capítulo, contextualizaremos o debate atual acerca do conceito de cultura, bem como a opção metodológica que permeará a pesquisa. A seguir retomaremos o processo de construção das identidades no Brasil, verificando como a diferença foi instituída, para após analisar os papéis desempenhados pela educação neste processo.

Como referência teórica metodológica da pesquisa buscaremos os fundamentos da história, da história indígena, da antropologia e da educação em autores como Burke, Chartier, Cunha, Brand, Monteiro, Silva, Melliá, Vorraber, Candau, Tassinari, Macedo, entre outros. Toda essa possibilidade de diálogo nos é permitida na perspectiva da interculturalidade, linha defensora do debate sincero entre os campos do conhecimento para maior aproximação do objeto da pesquisa.

No segundo capítulo apresentaremos a etnia Guarani-Kaiowá, a partir das características da cultura tradicional, com ênfase nos conceitos de território, natureza, religiosidade, papel da pedagogia tradicional, bem como a localização histórica e geográfica, a situação atual da demarcação dos territórios tradicionais e a participação do movimento de professores indígenas na luta pela escola indígena.

No terceiro capítulo abordaremos o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, seu conteúdo curricular, especialmente na área de História, observando os conceitos de cultura e diferença. A partir da História Cultural, aqui representada por Roger Chartier, buscaremos estabelecer o diálogo com a História Indígena, a pesquisa histórica e o estudo da História nas escolas indígenas. Faremos a apresentação da Escola Municipal Ñhandejara, seus aspectos organizacionais, dados quanto à formação de professores que atuam nas escolas da Aldeia indígena Guarani- Kaiowá Te'Yikue, e em que o RCNEI faz sentido para esta escola e tem sido utilizado para a prática pedagógica na escola. Encerraremos relatando duas experiências da prática pedagógica no ensino de História.

# CAPÍTULO I

## I-A EMERGÊNCIA DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO ANTES E DEPOIS DE 1988

[...] na construção da identidade étnica de cada povo, a diferença será sempre uma categoria dinâmica, dialética e superadora. A diferença não se constitui uma categoria natural ou definida pela oficialidade, mas deve-se impor pela prática social, pela história de contato, como um processo em constante movimento”(Nascimento, 2004, p.20)

### 1.1 A Cultura como eixo

Existe hoje uma perspectiva inclusiva do enfoque cultural e o respeito à diferença na formulação de políticas públicas e privadas, podendo ser um reflexo dos debates teóricos que vêm sendo travados no interior das universidades pela pauta reivindicatória apresentada e tensionada pelos movimentos sociais e Ongs perante o Estado e a instituições privadas. Muitas pesquisas têm passado pelo viés cultural, especialmente a partir da mudança da concepção de cultura que considerava apenas a clássica e erudita, tendo como seus defensores Mathew Arnold<sup>6</sup> e Frank Raimond Levis. Porém, na metade do século passado, essa concepção foi questionada por Raymond Willians (1921-1988), que posicionou contra o etnocentrismo cultural que desvalorizava todas as manifestações culturais que não passassem pela cultura letrada.

---

<sup>6</sup> Mathew Arnold, cuja obra principal é *Culture and Anarchy*, influenciou a concepção de cultura no período de 1860 a 1950.

A partir da nova perspectiva de compreender a cultura, houve consequência para todas as ciências sociais e biológicas, especialmente a antropologia, história, sociologia. Não cabe aqui esboçar o arcabouço de cada uma dessas ciências, mas vale dizer que as experiências registradas nessas áreas hoje fazem parte da nova perspectiva na compreensão da cultura.

E, principalmente, no estudo das diferenças, nos adverte Laraia (2003), a dinamicidade do sistema cultural é fundamental para a compreensão das diferenças culturais entre povos de culturas diferentes e é preciso entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema cultural.

O local da cultura foi descoberto como um espaço de poder e de negociação, onde as identidades são constituídas, reafirmadas ou subjugadas. Daí a importância da manutenção da seriedade nos princípios do diálogo intercultural quando da elaboração de políticas públicas em todas as áreas onde existam demandas. Ou, nas palavras de Hall (1997):

É na cultura que se dá a luta pela significação, no qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. (Hall, apud Vorraber 2002).

A cultura e a diferença têm sido espaço de diálogo entre os interessados em compreender a interculturalidade das sociedades contemporâneas. Têm sido objeto de estudo especialmente entre antropólogos e defensores da etnoconservação, da etnociência e da etnobiologia, entre outros, para compreender como o conhecimento tradicional, organiza, registra o conhecimento, especialmente os de ordem biológica e dos direitos intelectuais. Em relação à educação escolar indígena, o estudo do conhecimento tradicional perpassa pela compreensão da construção da identidade étnica e cultural dos povos, garantindo que, na construção de currículos e métodos, permeie a ótica de cada grupo.

O referencial teórico da pesquisa que busca a compreensão das sociedades a partir das suas concepções de mundo é conhecido como interculturalidade e parte do princípio do

diálogo entre as culturas, de forma oblíqua. O desafio para o pesquisador que assume esta perspectiva é sobre o encontro das representações, ou seja, nas traduções culturais é necessário fazer as perguntas e buscar as respostas no lugar em que o conhecimento é produzido.

O Brasil, ao reconhecer a pluralidade cultural como patrimônio a ser preservado pela sociedade<sup>7</sup>, reafirma a herança histórica aos povos presentes no continente americano, antes do período colonial, estabelecendo prazos para a demarcação de seus territórios. No entanto, para as populações tradicionais não-indígenas, o país adota a definição do Banco Mundial, a Diretiva Operacional 4.20 de 1991, que substitui o termo povos tribais por povos tradicionais, de acordo com os seguintes critérios para a sua definição:

Ligação intensa com os territórios ancestrais; auto-identificação e reconhecimento pelos outros povos como grupos culturais distintos; linguagem própria, muitas vezes diferente da oficial; presença de instituições sociais e políticas próprias e tradicionais; sistemas de produção voltados especialmente para a subsistência. (Diegues 2001)

O Brasil é também signatário da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho-OIT, sobre os povos indígenas e tribais em países independentes, conforme Decreto Legislativo nº 143 de 20 de junho de 2002<sup>8</sup>. Esta Convenção estabelece que os principais critérios para a identidade indígena são determinados pela consciência. “Nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade de um povo indígena ou tribal que se reconheça como tal”<sup>9</sup>.

A pesquisa, na perspectiva intercultural leva a uma tomada de atitude por parte dos envolvidos. É preciso haver reciprocidade, pois várias formas de pensamento estarão dialogando nesse local escorregadio, lugar de negociações onde as identidades se confrontam, onde nasce a possibilidade do respeito às diferenças.

---

<sup>7</sup> Constituição Federal de 1988, Capítulo I, seção III.

<sup>8</sup> Publicado no D.C.N. de 27/08/1993. Esta convenção revisa e invalida, para o Brasil, a Convenção 107-OIT de 1957.

<sup>9</sup> Idem

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo dos traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos híbridos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. (...) O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz novas temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição.(Bhabha, 2003. P.21).

É na forma da transmissão do conhecimento que encontramos os elementos formadores da identidade e, por sua vez, a diferença. Na relação com o entorno, nos conflitos vivenciados, os valores culturais passam por um processo de tradução e adquirem novos elementos que contribuem para a ressignificação. No entanto, a forma de transmissão continua sendo tradicional e permite a reafirmação da identidade étnica.

As considerações acerca do conhecimento tradicional, neste momento, possibilitam a compreensão do universo cultural que envolve a pesquisa, pois, ao privilegiar a concepção que cada povo tem de conhecimento e de si mesmo, e das relações que constroem com o entorno e suas negociações, os signos escolhidos transformar-se-ão nas fronteiras culturais que possibilitarão manter as diferenças. (Barth, 2000).

Daí a importância de, em Barth (2000), estudar as diferenças culturais no espaço das fronteiras étnicas, ou seja, compreender a diferença a partir de sua construção, ou o que permanece nesse espaço de trânsito, que não é apenas territorial, mas também social. “Quando um grupo étnico mantém sua identidade, quando seus membros interagem com outros, disso decorre a existência de critérios para a determinação do pertencimento ou da exclusão”. (Barth, 2000, P.34).



## 1.2 Herança Colonial

No caso latino-americano e, por sua vez, brasileiro, a diferença na construção da identidade nacional é um processo longo e de difícil superação de valores eurocêntricos tão reforçados ao longo de nossa história e historiografia. Souza Santos (2002), em “O fim das descobertas imperiais”, nos leva a refletir sobre como foi construída nossa forma (branca) de pensar e ter como verdade apenas aquilo que fomos levados a pensar e reproduzir essa lógica. Afirma que toda descoberta tem algo de imperial, pois as descobertas são relações de saber e poder, e a desigualdade de poder fará descobridores e descobertos. Coloca o Ocidente como a maior descoberta, pois o descoberto tornou-se o Oriente, o selvagem e a natureza.

O primeiro reflexo da diferença, no segundo milênio, segundo Souza Santos (2002), é a descoberta do Oriente, pois o Ocidente era tido como centro da história universal. Segundo Said (1979, apud Souza Santos, p.26), “essa concepção assenta nos seguintes dogmas: uma distinção total entre nós, os ocidentais, e “eles”, os orientais; o ocidente é racional, desenvolvido, humano, superior, enquanto o Oriente é aberrante, subdesenvolvido e inferior.” O Oriente seria o selvagem, o lugar da inferioridade: “o selvagem é incapaz de se constituir como alteridade, não é outro porque nem sequer é plenamente humano”. E a última descoberta, junto à do selvagem ameríndio, é a natureza. (...) “Se o selvagem é, por excelência, o lugar da inferioridade; a natureza é, por excelência, o lugar da inferioridade”.

As descobertas imperiais, conclui Souza Santos, não reconhecem a igualdade, os direitos, ou a dignidade ao descoberto; é uma relação contraditória e conflituosa e, portanto, passível de ser superada.

As relações de superioridade e inferioridade, construídas no processo da conquista da América, foram analisado por Todorov, no livro “A Questão do outro” (1999), no qual

questiona os atores sociais, por meio de documentos, trazendo à tona a experiência da redescoberta do Outro, na visão tanto de Colombo como dos indígenas, localizando-o na temporalidade cultural dos envolvidos. Colombo, ao vislumbrar a paisagem que encontrara, descreve-a e aos indígenas como mais uma espécie na natureza: “Até então, ia cada vez melhor naquilo que tinha descoberto, pelas terras como pelas florestas, plantas, frutos, flores e gentes” (“Diário” 25.11.1942). O lugar posto aos indígenas é o lugar da inferioridade e o da natureza é a dominação.

O lugar estabelecido aos indígenas negava a sua identidade. O sentimento de superioridade dos colonizadores impossibilitava o diálogo, pois o diálogo só seria possível entre iguais. No entanto, haveria uma forma de dominação e apropriação do novo mundo. Todorov (1991) aponta a comunicação como elemento central para o processo de assimilação e dominação, pois o diálogo estabelecido entre os diferentes pode levar ao reconhecimento ou à submissão. Entretanto, diferencia a comunicação de duas formas: uma que os homens estabelecem entre si e outra que estabelecem com o mundo, e constata que os indígenas utilizavam a segunda e os espanhóis a primeira. Toda visão dos Astecas perpassava pela interpretação do divino, do espiritual e do social, através de presságios, com auxílio de seus sacerdotes e adivinhos.

Toda herança cultural pesou na forma como foram construídas as relações com os povos indígenas na América Latina e no Brasil. Podemos perceber como o Estado Brasileiro dirigiu o processo de integração entre esses povos e a sociedade nacional, formando a identidade indígena, que quando não inferiorizava, buscava sua anulação.

Durante quinhentos anos de colonização, somente há pouco mais de 30 anos, os povos indígenas têm conseguido vivenciar situações de respeito a seu modo de ser, pensar e viver. Dentre as estratégias utilizadas, a educação refletia a concepção que os colonizadores tinham sobre o universo indígena. A partir do estudo do processo educacional, é possível

buscar elementos que visualizem como foram construídas as relações de alteridade, e em que consistia ser diferente em diversos tempos da história brasileira. A antropóloga Mariana Kawall Ferreira (2001), ao historicizar a educação escolar no Brasil, sugere que esta passou por quatro etapas e, através dessas, observa a forma como os povos indígenas eram vistos e tratados e como, através da organização e do fortalecimento da identidade cultural, esses povos têm avançado na luta por seus direitos à diferença.

A primeira e mais longa fase perpassa por todo o período colonial (1530-1822) e está intimamente ligada à atuação do Estado, através da Igreja Católica que, por meio de missionários, catequizou e alfabetizou em língua portuguesa, com o objetivo de transformá-los em cristãos civilizados. Além disso, não media esforços para banir os rituais nativos, como o xamanismo e os sistemas de parentesco, que fortaleciam culturalmente esses povos. Parte das estratégias consistia em separar as crianças de seus pais, concentrando-as em internatos, a fim de moldá-las a partir de valores da sociedade dominante. Investia-se, também, na capacitação profissional como forma de criar mão-de-obra qualificada para atender a população não-índia. Principalmente com a atuação dos missionários, foram introduzidas nessas comunidades formas de organização social não-indígena, como a moradia a partir de moldes cristãos, provocando transformações na forma como concebiam o mundo e a si mesmos. “Aspectos das cosmologias indígenas foram substituídas pela moral católica. O poder de lideranças tradicionais foi esvaziado”.(Ferreira, 2000, p.73) Porém, todos esses mecanismos não conseguiram destruir os padrões de organização desses povos.

A segunda fase compreende o período da criação do Serviço de Proteção ao Índio –SPI - à Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em 1967. Além das considerações de Ferreira (2001), buscaremos alguns elementos sobre esse período, em Souza Lima (1995) que, ao estudar o SPI -1918, deparou-se com a quase ausência de produção acadêmica sobre este período que corresponde ao início do século passado até meados de 1960, além de

documentos SPI, elaborou longo processo de seleção e registro em microfilmagem desses documentos. Uma das principais literaturas do período foi a obra *Os Índios e a Civilização*, de Darcy Ribeiro (1970), na época funcionário do Órgão, que até então estava vinculado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e, mais tarde, Chefe da Casa Civil do Governo Goulart. Em suas impressões vangloriava a participação histórica do Tenente Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon como *desbravador dos sertões*, um dos *mitos incontestes* da história oficial.

Ainda segundo Souza Lima (1995), o texto faz a defesa honrosa do aparelho estatal que, com inúmeros limites, tentava *proteger* e defender os nativos.

Melhor dizendo, apesar do destaque de alguns limites do Serviço, o texto contém uma incisiva da chamada proteção fraternal, e da tutela, isto é a incapacidade civil relativa dos índios estabelecida pelo artigo 6º do Código Civil Brasileiro, em vigência desde janeiro de 1917. (P.19)

Essa menção é para marcarmos as dificuldades encontradas na produção historiográfica. Ao entrar nos meandros da máquina pública se desvelam os interesses ideológicos de matriz positivista, até mesmo pessoal, e disputas locais, que permeavam as intervenções estatais. O que é notório é a visão dominante legalmente instituída e que foi alterada apenas em 1988, na qual o indígena era considerado relativamente incapaz, precisando, portanto, de proteção do Estado, da boa vontade dos homens de bem, que buscavam estabelecer a Ordem e o Progresso.

Outro elemento de análise do autor é o conceito de poder tutelar, entendido como uma forma reelaborada de guerra, como um mecanismo oficial formal de relacionamento entre “eu” e o “outro”, distanciados pela alteridade, perpassava pelas representações e pelo poder econômico e político, como em toda conquista, se repetem e como em toda repetição é diferenciada... Ao pesquisar a relação entre Estado e sociedade civil, Lima (1995) questiona

os projetos ditos nacionais que, para sua efetivação, lançaram mão dos mais variados métodos, inclusive de guerra. (Lima, 1995).

E, para Ferreira (2001), na área da educação, os projetos para os povos indígenas não fugiam aos ideais positivistas do período republicano. O governo brasileiro elaborou políticas com uma certa preocupação com a diversidade lingüística e cultural. O peso religioso, inclusive como para outras modalidades de ensino, tornou-se secundário, substituído pelo trabalho agrícola e doméstico com o objetivo de integrar os índios à sociedade nacional. O órgão público que coordenou esse processo foi o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que, em 1953, elaborou um “programa de reestruturação das escolas, tendo como objetivo adaptá-las às necessidades de cada grupo indígena”. (Ferreira, 2001, p.75). Para atrair essas populações foram criados “Clubes agrícolas” e as escolas passaram a ser chamadas de “casa do índio”. As oficinas de trabalho foram destruídas e os prédios escolares foram modificados para parecerem suas casas. Não havia a prioridade em adequar as escolas às especificidades de cada etnia e sim aproximar pelo grau de integração a sociedade nacional, pois a diversidade existente impossibilitava o aparato estatal no período.

Ainda nesse período, a extinção do SPI e a criação da FUNAI, em 1967, trouxe modificações, principalmente porque a instituição elegeu o ensino bilíngüe como forma de “respeitar os valores tribais” que, juntamente com o Estatuto do Índio(1973), torna obrigatório o ensino nas línguas nativas, investindo na formação de monitores indígenas para atuarem em suas comunidades.

No entanto, chama atenção a contradição existente no ensino integracionista que, por um lado, quer valorizar o patrimônio cultural das comunidades indígenas, conforme o art. 50, do Estatuto do Índio, por outro, adota mecanismos como a terceirização do ensino bilíngüe, para o Summer Institute of Linguist (SIL), responsável pela descrição técnica e sistematização das línguas indígenas. Ou seja, o ensino bilíngüe serviu como meio de repassar

valores e conceitos ocidentais e cristãos a fim de integrá-los à sociedade nacional. Esse processo deixa claro o interesse do Estado que, ao “avançar” teoricamente nos projetos e leis, como o Estatuto do Índio, mantém o conteúdo e as práticas integracionistas, nas quais os povos indígenas seriam expectadores e produtos de um resultado que se esperava alcançar.

A terceira fase<sup>10</sup> (1960-1980) foi marcada pela presença de organizações não governamentais junto a diversos povos, na luta pelos direitos indígenas. Além das ONGs e universidades, foi notável a presença da Igreja Católica. A partir das reuniões de Medellín (1968) e Puebla (1978), houve uma nova orientação para a Igreja, na qual destaca-se a opção pelos pobres e minorias étnicas representada no Brasil, através do CIMI-Conselho Indigenista Missionário (1972), que atuaria na assessoria das comunidades indígenas, na organização e reivindicação da luta pela demarcação das terras tradicionais e, concomitante, atuaria na área da educação escolar para índios.

A atuação entre movimentos e povos indígenas resultou na articulação e organização de lideranças, como a UNI - União das Nações Indígenas, em 1980. Essa parceria trouxe uma contribuição para a política e para a prática indigenista, era voltada para a defesa dos territórios, a saúde e a educação escolar. O importante é que, a partir desse período, experiências na área de educação escolar indígena tiveram, e ainda têm como princípio, o compromisso político com a causa indígena, construindo políticas que garantam a autodeterminação e as especificidades de cada povo.

O quarto momento refere-se aos principais encontros de professores indígenas no Brasil, a partir da década de 1980, em diversas regiões do país, nos quais foram criadas diversas organizações de professores, tendo por objetivo aprofundar o debate sobre a educação escolar indígena questionar a educação para índios, em vigor naquele período. Este

---

<sup>10</sup> As datas próximas às fases são apenas para situar o leitor no tempo, não existe uma data precisa, pois trata-se de um processo.

período, marcado pela elaboração da Constituição de 1988 foi, também, de intenso debate sobre o papel da educação em comunidades indígenas e de alternativas educacionais que valorizassem os “processos tradicionais de socialização das sociedades indígenas e na reinterpretação e criação de novas alternativas de ação”. (Ferreira, 2001, p.102)

O fato de existir uma escola para índios, imposta pelos não índios, através de instituições religiosas e escolas formais estatais, não significava aprovação das comunidades envolvidas. Era, então, necessário refletir como eram as formas de socialização das diversas etnias, pois cada povo relaciona a educação tradicional com as dimensões da vida coletiva. O aprendizado e valores necessários a um jovem indígena era tarefa de sua família e da comunidade.

Diversas foram às reivindicações dos professores e comunidades nesse período, que exteriorizavam o momento de luta e as pautas apresentadas às instâncias governamentais e à sociedade civil e, principalmente, a mudança de relação com o outro. Ao lutar pelo direito às formas de organização e aos direitos, como a demarcação de seus territórios tradicionais, a saúde, a educação, entre outros, os índios inauguram uma nova fase, na qual a sociedade não indígena é tencionada a olhá-los de maneira respeitosa, pois já não poderiam retroceder, diante de um movimento que ganhava forças em nível nacional.

Para Brand (1997), é nesse período que a educação diferenciada surge no cenário nacional e interrompe o processo de “quebra de silêncio histórico imposto aos povos indígenas desde o período colonial”. Ressalta que esse processo só pode ser entendido a partir do conceito de autonomia dos povos indígenas e da superação do ideal integracionista predominante até então, e que foi garantido legalmente na Constituição de 1988.

### **1.3 Os desdobramentos de 1988**

Com a Constituição de 1988, o Brasil reconhece que é um país pluriétnico, sendo parte do patrimônio cultural nacional, garantindo todas as formas de manifestação cultural, sua valorização e sua difusão, (cf. art. 215 e 216 da CF). A afirmação da diversidade cultural brasileira é importante pois, até então, os povos indígenas eram tutelados pelo Estado, não tendo autonomia sobre suas comunidades. Estavam à mercê dos “benfeitores”, que produziam políticas para a assimilação desses à sociedade nacional. Esta idéia estava embasada na concepção de mundo, ocidental e positivista, que visava introduzir os valores e a moral cristã na cultura dos povos indígenas, possibilitando maior integração.

No que se refere à educação escolar indígena, a Constituição contemplou as reivindicações dos movimentos de professores e comunidades, entre eles o direito a uma educação escolar específica, intercultural e bilíngüe (cf. art.210 § 2º da CF) devendo a União, Estados e Municípios conduzir e garantir a efetivação dessa educação. A regulamentação viria com a LDB 9394/96 e a Resolução 03/99, do Conselho Nacional de Educação, que aponta elementos constituintes da escola indígena, bem como o seu funcionamento, a formação de professores e a flexibilização do currículo.

Ao descentralizar as políticas educacionais, é retirada da FUNAI a atribuição de atuar nesse campo e, em 1991, com a Reforma Administrativa, a Educação Escolar Indígena passa à coordenação do MEC, Ministério da Educação e Cultura, no qual foi criada a Coordenação Nacional de Educação Indígena, com o objetivo de coordenar, avaliar e acompanhar as ações governamentais. Em 1992, foi criado o Comitê de Educação Escolar Indígena, com caráter consultivo, normativo e supervisor dessa modalidade de ensino, conforme Portaria nº 60 de 1992, e em 2001 foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas.



Nascimento (2004), ao falar da *luta que vira lei*, referindo-se aos direitos dos índios na Constituição de 1988, faz algumas reflexões e aponta algumas contradições importantes que interferem nesse novo período tão repleto de desafios. Uma delas refere-se ao plural nos termos da Constituição, com diversas etnias, línguas, costumes, tirando o índio da posição genérica e apontando a identidade de cada povo. Por outro lado, implica na dificuldade em construir políticas a partir das concepções de cada tradição cultural e no desconforto do Estado em não estar preparado para a emancipação pública e civil dos índios, agora cidadãos dotados de direitos e protagonistas de sua história.

Outra contradição se refere ao avanço do ponto de vista antropológico e epistemológico, afirmando a sua diferença, que não se enquadra mais em categorias simples e complexas, de primitivas e civilizadas. A burocracia não acompanha, concomitantemente, as transformações, o que muito emperra a prática em diversas áreas, como se percebe, por exemplo, na dificuldade em convencer o servidor público, de que não existe tutela e que as relações precisam ser alteradas.

Silva (1998) apresenta outras considerações que nos fazem compreender as dificuldades e contradições em executar as novas orientações nacionais em relação aos povos indígenas. No artigo 231 da CF, Capítulo VIII, específico aos direitos indígenas, está o reconhecimento à sua organização social, costumes e línguas, crenças e tradições, direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarcá-las, proteger e respeitar seus bens. Em seus bens, ressalta, esta autora estão incluídas as riquezas materiais, patrimônio e integridade física e também, a educação diferenciada e específica.

Ao reconhecer todos esses direitos, o Estado não estaria garantindo, na lei, a concretização de processos próprios de aprendizagem nas escolas, segundo sistemas educacionais específicos, conforme interesses e tradições de cada povo? Um dos grandes

conflitos e problemas enfrentados pelos povos indígenas na concretização de suas escolas é o dilema: *Autonomia versus Oficialização*, pois, para a autora há um grande distanciamento entre o discurso e a efetivação dessas políticas, como é o caso dos diários de classe convencionais e as dificuldades em enquadrar o discurso da autonomia em padrões das escolas convencionais.

Estava em curso o processo de construção dessas escolas diferenciadas e os mecanismos de participação dos movimentos envolvidos tinham representação no Comitê de Educação Escolar Indígena, composto por pesquisadores, universidades, movimentos de professores indígenas, entidades, além de representantes de etnias. Sendo este comitê responsável por produzir as *Diretrizes para a Educação Escolar Indígena* (1993). Tal documento representou o acúmulo do debate travado por esses movimentos em relação à efetivação da escola diferenciada e específica, com o ensino bilíngüe e o princípio da interculturalidade como método para a construção dos currículos de cada escola.

Segundo Monte (2005), o processo de implantação administrativa da política de educação escolar indígena, no MEC e suas Secretarias, através de decreto presidencial, desencadeou um processo de debates em espaços políticos locais, junto às comunidades indígenas e outras instituições. O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* surge, nesse contexto, como uma das prioridades dos povos para o alinhamento para a construção diversificada dos currículos das escolas em todo território nacional. A perspectiva era a elaboração de um discurso comum diante da heterogeneidade e das inúmeras orientações e posições defendidas pelos agentes e agências de educação escolar indígena. (Monte, 2005, texto digitado)

O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas* propõe-se ser um documento auxiliar nos debates e reflexões dos significados da expressão “*uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade*” e descrever seus reais atributos, bem

como, oferecer subsídios para “a) elaboração e implementação de educação escolar que atendam os anseios e interesses das comunidades indígenas, b) formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las”. (RCNEI, 1998, p.13).

Cultura, conhecimento e diferença serão abordados com mais atenção no capítulo III, por ser o centro da análise deste trabalho, em especial as indicações referentes à disciplina de História, enquanto parte do currículo e as orientações propostas e como elas estão sendo abordadas nas comunidades indígenas, para o fortalecimento da cultura tradicional, nas relações com o entorno e na reafirmação da identidade étnica, numa perspectiva intercultural.

#### **1.4. A pertinência em debater a educação escolar indígena no contexto da globalização**

A conjuntura política e econômica mundial, pós-1988, influenciou de forma significativa as análises sobre os diversos aspectos da vida dos diferentes povos espalhados pelo mundo. Barraclough (1976), ao discorrer sobre os acontecimentos que marcaram profundamente o século XX, afirma: “agora, são muitos os que são obrigados a reconhecer que está em curso um intenso processo de globalização das coisas, gentes e idéias”. (Barraclough,1976, apud Ianni,1996, p. 11,12) .

Não há como falar em educação, cultura e políticas públicas, fora do contexto da globalização, pois esta provocou um descentramento no eixo do capital. O Estado, que antes regulava a economia, administrava as políticas públicas, fortalecia a soberania nacional, passa a ter um papel secundário. Os problemas políticos e sociais agora passam por comitês internacionais e o mercado passou a ser o regulador do espaço global. Isso

significa que o capital transforma em mercadoria, inclusive, aspectos da cultura, como artesanatos e vestimentas, sendo comuns, por exemplo, os pacotes turísticos para conhecer o Pantanal e, principalmente, conhecer a vida do homem pantaneiro.

A pertinência em localizar a temática povos indígenas no contexto da globalização, parte do debate em que alguns autores defendem a idéia de que o avanço, sem fronteiras, da lógica de produção capitalista, poderia por em risco a sobrevivência de grupos étnicos e culturas diferenciadas até o próximo milênio, referindo-se ao século XXI (Montero,1992, apud Tassinari,2001).

Este debate é tratado por Tassinari (2001), ao discorrer sobre a situação atual de contatos entre os povos, afirmando que existem três correntes divergentes. A primeira refere-se à nova estratégia do capitalismo, ao dividir as regiões do globo, a partir de interesses do mercado, invertendo a lógica anterior, na qual culturas diferenciadas se organizavam a partir de suas necessidades e formas próprias e teriam que adequar sua produção às demandas do mercado. A segunda corrente de análise é a que não acredita num único “sistema mundial”, no qual convergiriam todas as populações e tradições, transformando-as, ou até mesmo extinguindo-as. Ao contrário, “as etnografias apresentam inúmeros exemplos de tentativas antropológicas de compreender os significados construídos localmente para dar conta de situações, instituições ou eventos que transcendem a ordem local”.(Tassinari, 2001.p.53)

E a terceira afirma que existem muitos exemplos de populações indígenas que há muito tempo estão em contato com outros povos, numa relação que vai muito além do ambiente de suas aldeias, que não se homogeneizaram. Neste caso, o argumento é que as diferenças existem justamente pelo contato e não apesar dele.

Para uma possível avaliação dos agentes envolvidos no processo educacional, parece ser fundamental situar a educação escolar indígena, no Brasil, diante da conjuntura mundial política, econômica, social e cultural. Também é preciso mostrar como tem sido essa

dinâmica em uma comunidade indígena Guarani-Kaiowá, no interior do Brasil, apontando as estratégias utilizadas na escola para o fortalecimento da identidade cultural, das formas de organizações internas e da mudança na correlação de forças com o entorno.

A partir das observações de Tassinari (2000), percebemos a relevância em compreender como têm sido os processos de reafirmação ou tradução das identidades culturais, inseridos em realidades complexas e contraditórias, nas quais a diferença é mantida num exercício não menos complexo de relações pessoais e coletivas.

A sociedade global, como projeto de sociedade de consumo, na qual tornar-se cidadão é participar do mercado de consumo, como vivenciamos hoje, vem sendo implementada há mais de sessenta anos e já se mostrou ineficiente em sua proposta de ter cidadãos planetários, capazes de transitar livremente despercebidos pelos países. O que vemos diariamente são exemplos de países como a França que não consegue avançar nas políticas para os povos negros oriundos de regiões da África, seus colonizadores. Vejamos também o caso dos milhares de imigrantes que entram todos os dias nos Estados Unidos, vivem na clandestinidade, sofrendo de toda sorte. A idéia de descaracterizar as diferenças culturais e sociais está muito longe de acontecer. Não é por acaso que, quanto mais se forma uma casta de cidadãos consumidores “planetários”, mais vemos surgir, reaparecer, manifestações culturais, com uma infinita forma de relacionar-se com o mundo, resistindo, convivendo e até mesmo ignorando a força devastadora do capital.

Coube ao Estado Brasileiro, até pouco tempo, o papel de estabelecer o lugar para as alteridades. No caso indígena e negro, foi o lugar da inferioridade. Para tanto, contou com os braços da Igreja e das instituições públicas, como o SPI e, posteriormente, a FUNAI e, principalmente, com a Escola, instituição capaz de reproduzir ideologias e valores, moldar pessoas e prepará-las para os interesses dominantes.

No entanto, todas as estratégias não deram conta de anular e homogeneizar as diferenças culturais e, neste contexto, as escolas indígenas têm cumprido um papel importante no sentido de construir novos lugares para as identidades. Tassinari nos fala da perspectiva dessa escola:

Definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e trocas de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. (Tassinari, 2001, p.50)

É com a reafirmação da perspectiva dessa escola fronteiriça, que adentraremos no debate da escola como lugar em construção, capaz de cumprir os fundamentos da escola diferenciada e específica, proclamada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998):

1. **Multietnicidade, pluralidade e diversidade**<sup>11</sup>. Reconhecimento das diferenças culturais como expressão do patrimônio cultural do Brasil.
2. **Educação e conhecimentos indígenas**. Esse fundamento implica, necessariamente, pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos.
3. **Autodeterminação**. As sociedades indígenas têm o direito de decidirem sobre seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro.
4. **Comunidade educativa indígena**. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam com espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias do que deve ser aprendido, como, quando e por quem.

---

<sup>11</sup> As explicações são fragmentos extraídos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. MEC/1998.

Também a comunidade possui sabedoria a ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas.

5. **Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.** A escola é um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informações e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes, até então desconhecidos. E só é possível a sua concretização, com a participação de toda comunidade.

Como a Escola e a História, enquanto parte do currículo, têm dialogado com esses fundamentos, na produção de uma história indígena, fazendo sentido e contribuindo para alcançar seus objetivos de uma escola diferenciada e específica? O Referencial consegue, na prática, dialogar com a comunidade? Como tem sido o diálogo dos não-índios com os conhecimentos indígenas nesse processo? São questões centrais que aprofundaremos adiante.

## Capítulo II - Os Guarani e Kaiowá e a sua Cultura

### 2.1. Histórico da presença no Brasil e MS

Os Guarani e Kaiowá ocuparam a região que compreendia parte do Brasil e áreas limítrofes do Paraguai, Uruguai e Argentina. “(...) *los guaranis no constituían un pueblo único, o simplemente una nación, sino una grã família compuesta de numerosas naciones, que dominaban un território imenso y muy variado.*” (Bertoni, 9:59, apud Monteiro 2003)

Segundo Brand (2000), os “Kaiowá foram considerados descendentes dos Itatim, que se situavam desde o rio Apa até o rio Miranda (Mbotetey-Gadelha, 1980:251, n.º 14), tendo a leste a serra de Amambai e a oeste o rio Paraguai.” Parte do Itatim teria sido transformada em redução pelos padres jesuítas, com o argumento, junto aos índios, de que lhes restava a opção da redução ou cair nas garras dos encomendeiros. No entanto, muitos preferiram permanecer no mato.

No atual Estado de Mato Grosso do Sul, a presença dos Guarani e Kaiowá, foi registrada por volta de 1767, data da criação do Forte Iguatemi, pois, desde a sua construção, havia registros da presença de índios na região. Com a Independência, em 1822, houve uma preocupação em efetivar o processo de colonização e demarcação das fronteiras, para melhor controle do território. Em 1848, Joaquim Lopes foi responsável pela verificação de uma possível comunicação com São Paulo, pelo baixo Paraguai, onde teve a oportunidade de encontrar com aldeias Kaiowá, que relata a seguir:



Chegamos enfim ao aldeamento, impropriamente assim chamado, porque as casas acham-se disseminadas e como por bairros. Entramos em um rancho coberto de folhas de caeté, sendo outros cobertos por folhas de jerivá. A aldeia é colocada entre as suas roças ou lavouras que abundam...

(...) os terrenos que habitam vão até o Iguatemi junto à Serra de Maracajú, que tem d'aqui um caminho por terra que vai ao Paraná, ao qual se deve seguir sempre pela terra firme e boa, desviando os pântanos.

(Lopes,1850: apud Monteiro 2003)

Ainda, segundo Monteiro (2003), neste mesmo período havia uma preocupação das autoridades em catequizar os Kaiowá, pois a forma em que viviam era prejudicial aos demais moradores no interior da província.

*Creio que o único meio de chamá-los a civilização será o da persuasão, procurando se modificar seus hábitos por intermédios de missionários que possuídos da verdadeira fé cristã, se internem nos sertões com o fim de aldear e catechisar esses infelizes. (Relatório do Diretor Geral de Índios da Província de Mato Grosso, 1848)*

No entanto, nem sempre as tentativas de catequizar eram bem sucedidas. Além da resistência dos índios, as investidas das bandeiras contribuía para a sua dispersão, que se refugiavam nas matas, afastando-se cada vez mais do contato com a sociedade nacional.

Em 1863, o Pe. Ângelo, a pedido do Governo Imperial, foi enviado à Colônia Militar de Dourados, com objetivo de atrair os índios daquela região a fim de estabelecer uma missão. Isso foi feito, segundo os documentos, com aval das lideranças indígenas, com as seguintes instruções para delimitar a área: deveria chamar-se Antonina e situar-se na confluência com o rio Santa Maria e o Brillante. No entanto, a Guerra do Paraguai, em 1865, trouxe uma série de conseqüências para a sobrevivência dos povos indígenas na região de fronteira, pois, para garantir a permanência da fronteira, era preciso transformar os índios em soldados, no caso de um possível combate, e em mão de obra para fixação do homem branco

na região. Com a guerra, a missão de catequizar os índios foi prejudicada, pois com o clima de tensão, o Padre Ângelo abandonou a missão e os índios dispersados.

Para estabelecer maior segurança nas áreas fronteiriças foram construídos postos militares, surgindo, desta forma, Albuquerque, Coimbra e Miranda, localizadas na região que faz divisa com a Bolívia e Colônias, como Dourados, situada próxima à fronteira com o Paraguai. Juntamente com a ocupação política, também acontecia a expansão econômica, como a exploração da erva-mate e o fim da guerra, o que possibilitou o surgimento de outras cidades como Porto Murtinho, Bela Vista, Campanário, entre outras, que fazem fronteira com o Paraguai. Esse processo de ocupação, pelos não-índios, do atual Estado de Mato Grosso do Sul, tornou ainda mais difícil o isolamento dos indígenas, especialmente dos Kaiowá.

Aos Kaiowá sobrou a alternativa de trabalhar como mão-de-obra na Cia Mate Laranjeira, empresa de extração de erva-mate, planta nativa abundante no sul de Mato Grosso, especialmente em território Kaiowá. A exploração dos ervais foi possível graças à concessão feita pelo governo federal, de 1882-1943, ao Sr. Thomas Laranjeira, que tinha relações estreitas no campo político. O clima pós-guerra era propício para tal empreitada, havia matéria-prima e mão-de-obra paraguaia e indígena que dominavam o cultivo e tinham o controle do território.

A vida nos ervais não era fácil. A exploração dos trabalhadores se dava de várias formas. Além de uma jornada pesada, ficavam presos à Companhia pelo endividamento, prática onde os trabalhadores recebiam mantimentos e ferramentas que, anotadas numa caderneta, tornavam impossíveis serem pagas pelo acúmulo dos valores em relação aos baixos salários. A única forma de sair das garras da Companhia era a fuga, o que era arriscado, pois havia uma milícia treinada para capturar os fugitivos. A Companhia contava, ainda, com o apoio estatal, representada pelo SPI – Serviço de Proteção aos Índios, que agia como agenciador para a extração da erva-mate, o que representa uma contradição, pois deveriam

cuidar da segurança deles e não levá-los à exploração. (RIBEIRO, 1993 apud GIROTTO, 2001, p.55)

O contato com os não-índios trouxe alterações na língua e dependência de bens de consumo como o sal, ferramentas e outros. “*O guarany puro, dialecto do tupy ou língua geral do Brasil no tempo da descoberta, só existe entre os Cayuás, habitantes das cabeceiras do Iguatimy, e outros afluentes do Paraná (...)*” (Beaurepaire, 1847, apud Monteiro 2003)

Em 1910, o governo federal criou o Serviço de Proteção aos Índios – SPI, subordinado ao Ministério da Agricultura, para atuar junto às comunidades indígenas, sendo que uma das primeiras inspetorias foi instalada em Mato Grosso, com sede em Campo Grande, conforme Monteiro (2003).

A idéia que orientava a atuação do SPI era a de transformar os índios em trabalhadores nacionais e, para tanto, deveriam ser preparados. Daí a necessidade da tutela. O Estado, através do SPI, prepararia os índios para este momento de transição. Inspirados no ideal positivista, os índios deveriam estar preparados para o progresso. Uma das estratégias utilizadas foi introduzir etnias com características organizacionais diferentes, aquelas que consideravam mais adaptadas à sociedade nacional. Deveriam, portanto, ensinar elementos “novos”, como formas de cultivo, como foi o caso dos Terena transferidos para a aldeia Guarani-Kaiowá, em Dourados e nas aldeias Guarani do estado de São Paulo.

Sob a perspectiva dos Kaiowá, reflete Brand (1997), a Companhia Mate Laranjeira, ao defender o monopólio na exploração dos ervais e a mão-de-obra indígena à revelia, impedia a entrada de outros colonizadores, o que possibilitou a proteção do território Kaiowá. O que lhes interessava era o monopólio na exploração da erva-mate e não a posse da terra.

Paralelamente à exploração da erva-mate, o governo federal demarcava os primeiros aldeamentos Kaiowá e Nhandeva, na região da grande Dourados, entre 1915 e 1928, sendo eles: Benjamim Constant-Amambai, em 1915; Posto Indígena Francisco Horta-Dourados, em 1917; e Tehy-Cuê- Caarapó, em 1924. Em 1928 foram criadas: Porto Sossoró-Tacuru, Porto Lindo, em Iguatemi, onde prevalecem os Nhandeva, Pirajuy, em Paranhos e Takuapery, em Eldourado. (Schaden, 1974)

O Sul de Mato Grosso esteve pouco colonizado até as primeiras quatro décadas do século passado, resultado de um confronto direto entre a Cia Mate Laranjeira e colonizadores. Segundo Lenharo (1986), o Sul do estado parecia uma muralha de proteção à chegada dos migrantes vindos do sul do país. Estes conseguiram chegar na região apenas com o fim das concessões e o início da política dirigida pelo governo de Vargas, de ocupação dos “espaços vazios”, a conhecida “Marcha para o Oeste”, política esta que consistia em convocar trabalhadores para conquistar o interior e contribuir, com seu quinhão, para a edificação da nacionalidade.

Segundo Brand (1997), a Cia Matte Laranjeira, no período que antecede às colônias agrícolas, não estavam interessadas na propriedade da terra, mas mantinha controle absoluto sobre a entrada de outros colonizadores na área arrendada, especialmente os gaúchos. Isto confirma que a Cia Mate Laranjeira foi um elemento de proteção do território Guarani Kaiowá, no sul de Mato Grosso do Sul.

Parte desse projeto, a Colônia Agrícola de Dourados, criada em 1943, possibilitou a entrada dos migrantes do sul, que já haviam passado por um processo de colonização, trazendo parte de seus bens para aplicar na propriedade e, principalmente, possuíam uma nova mentalidade em relação ao trabalho, o que faria da produção uma atividade lucrativa, como desejava o projeto federal desenvolvimentista.

Ao instalar as Colônias Agrícolas, o governo federal criou um projeto estatal colonizador para a exploração das(OU: PELAS?) empresas privadas de colonização que, privilegiando a especulação da terra em moldes capitalistas, introduziram o trabalho assalariado.(Lenharo, 1986)

Os momentos desestabilizadores do povo Guarani-Kaiowá com a sociedade nacional apontam para o momento da presença da Cia Mate Laranjeira em áreas indígenas, e para os aldeamentos, cujo território não era suficiente para a reprodução do modo de vida tradicional.

## **2.2 A situação atual das de marcações das terras indígenas dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul**

Atualmente os Guarani e Kaiowá vivem em aldeias situadas ao sul do Estado de Mato Grosso do sul<sup>12</sup> e enfrentam inúmeras dificuldades, como o confinamento a que foram submetidos no processo de aldeamento, pelo Serviço de Proteção aos Índios, nas primeiras décadas do século passado. O objetivo era, como vimos anteriormente, preparar essas populações para a integração na sociedade nacional, desconsiderando totalmente a organização tradicional desses povos. Ainda que esse objetivo não tenha sido atingido, o Estado Brasileiro, em relação aos Guarani e Kaiowá, não conseguiu alterar, na prática, a concepção dos direitos aos territórios tradicionais, conforme prevê a Constituição Brasileira de 1988.

---

12

Ver mapa modificado a partir de SMANIOTTO, R. Celso, (in) Projeto Criança Guarani Kaiowá em Mato Grosso do Sul: A realidade na visão dos índios. Ed. UCDB/ CAPI/UNICEF, Campo Grande/ MS 2005.

São inúmeros os problemas vivenciados por esses povos, como a desnutrição, a precariedade do atendimento à saúde, a falta de recursos para a educação, como a construção de salas de aula, para um número crescente de crianças em idade escolar. Este é o caso do Ensino Médio da aldeia Te'ýikue, que está funcionando no salão de reuniões da comunidade, o qual ainda é dividido com duas salas do Ensino Fundamental.

Apesar de muitos avanços nas políticas públicas, a pauta dos anos 1980 continua atual, pois o maior direito conquistado pelos povos indígenas no Brasil, ainda não foi efetivado: “o direito à diferença”. Este, conforme a Constituição, não passa apenas pelo reconhecimento da diferença, mas, fundamentalmente, pelo direito à reprodução física e cultural, o que pode ser garantido apenas com a demarcação e homologação das terras tradicionalmente indígenas, afetando diretamente a estrutura agrária do país, e que tem sido protelada pelos governos.

Segundo a Constituição,

§ 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos costumes e tradições<sup>13</sup>.

Podemos ver, no caso dos Guarani e Kaiowá, no quadro e no mapa abaixo, a situação de confinamento a que estão submetidas essas comunidades, dado o crescimento populacional e o descaso dos governos para a resolução do direito à existência, que se encontra ameaçado.

---

<sup>13</sup> Constituição Federal de 1988, Capítulo VIII, art. 321.

Tabela 1- Município, Terra Indígena, etnia, área e densidade demográfica<sup>14</sup>

Município	Terra Indígena	Etnia	Área (ha.)	Densidade (hab/km)	Habitantes
Amambaí	Amambaí	Kaiowá e Guarani	2.429,54	196	4.764
Amambaí	Limão Verde	Kaiowá e Guarani	668,08	23	151
Amambai	Jaquari	Kaiowá e Guarani	404,70	28	113
Antônio João	Campestre	Kaiowá	9,22	825	76
Antônio João	Cerro Marangatu	Kaiowá	*	*	296
Aral Moreira	Guassuti	Kaiowá	958,80	23	217
Ponta Porá	Kokue'i	Kaiowá	*	*	104
Bela Vista	Pirakuá	Kaiowá	2.384,05	15	345
Caarapó	Caarapó	Kaiowá	3.594,41	72	2.566
Cel. Sapucaia	Takuaperi	Kaiowá	1776,95	42	2.055
Douradina	Panambi	Kaiowá	*	*	743
Dourados	Dourados	Kaiowá e Guarani	3.539,00	270	9.533
Dourados	Panambizinho	Kaiowá	1.240,00	24	295
Eldorado	Cerrito	Kaiowá e Guarani	1.950,98	23	440
Japorã	Porto Lindo	Guarani	1.648,89	198	3.260
Juti	Jarará	Kaiowá	479,07	46	219
Laguna Carapã	Guaimbé	Kaiowá	716,93	65	463
Laguna Carapã	Rancho Jacaré	Kaiowá	777,53	43	333
Maracaju	Sukuri'y	Kaiowá	535,10	11	56
Paranhos	Arroyo Cora	Guarani	*	*	267
Paranhos	Paraguassu	Kaiowá	2.609,09	18	460
Paranhos	Potrero Guassu	Guarani	*	*	473
Paranhos	Sete Cerros	Guarani	8.584,72	05	413
Ponta Porá	Jatayvary	Kaiowá	*	*	209
Paranhos	Pirajuí	Guarani	2.118,23	60	1.258
Tacuru	Jaquapiré	Kaiowá	2.349,00	22	505
Tacuru	Sassoró	Kaiowá	1.922,64	75	1.428

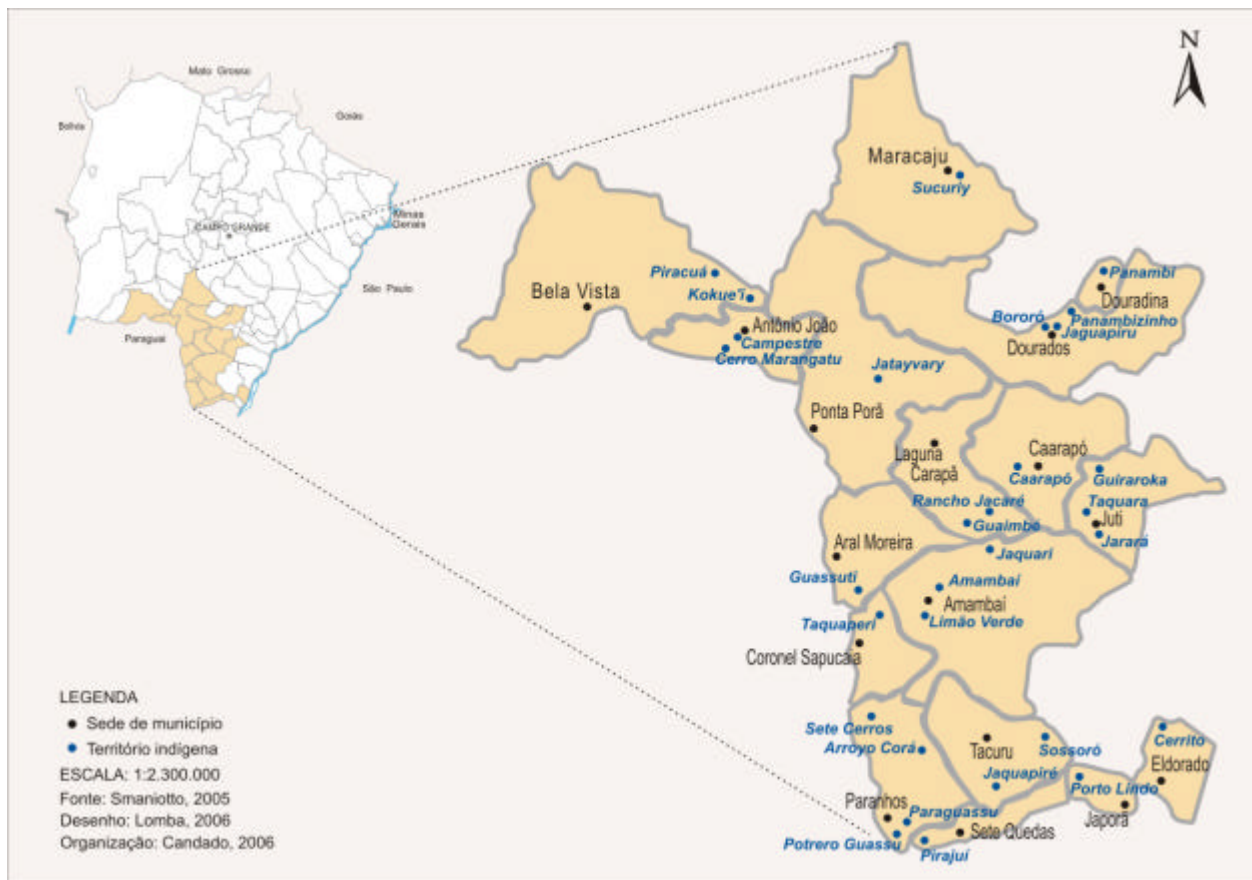
<sup>14</sup> Quadro modificado a partir de SMANIOTTO, R. Celso, (in) Projeto Criança Guarani Kaiowá em Mato Grosso do Sul: A realidade na visão dos índios. Ed. UCDB/ CAPI/UNICEF, Campo Grande/ MS, 2005.

Fonte: FUNAI/FUNASA março 200415

\* Área não demarcada



Mapa 1 – Localização atual das terras Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul.



### 2.3 Cultura Guarani-Kaiowá e a Escola.

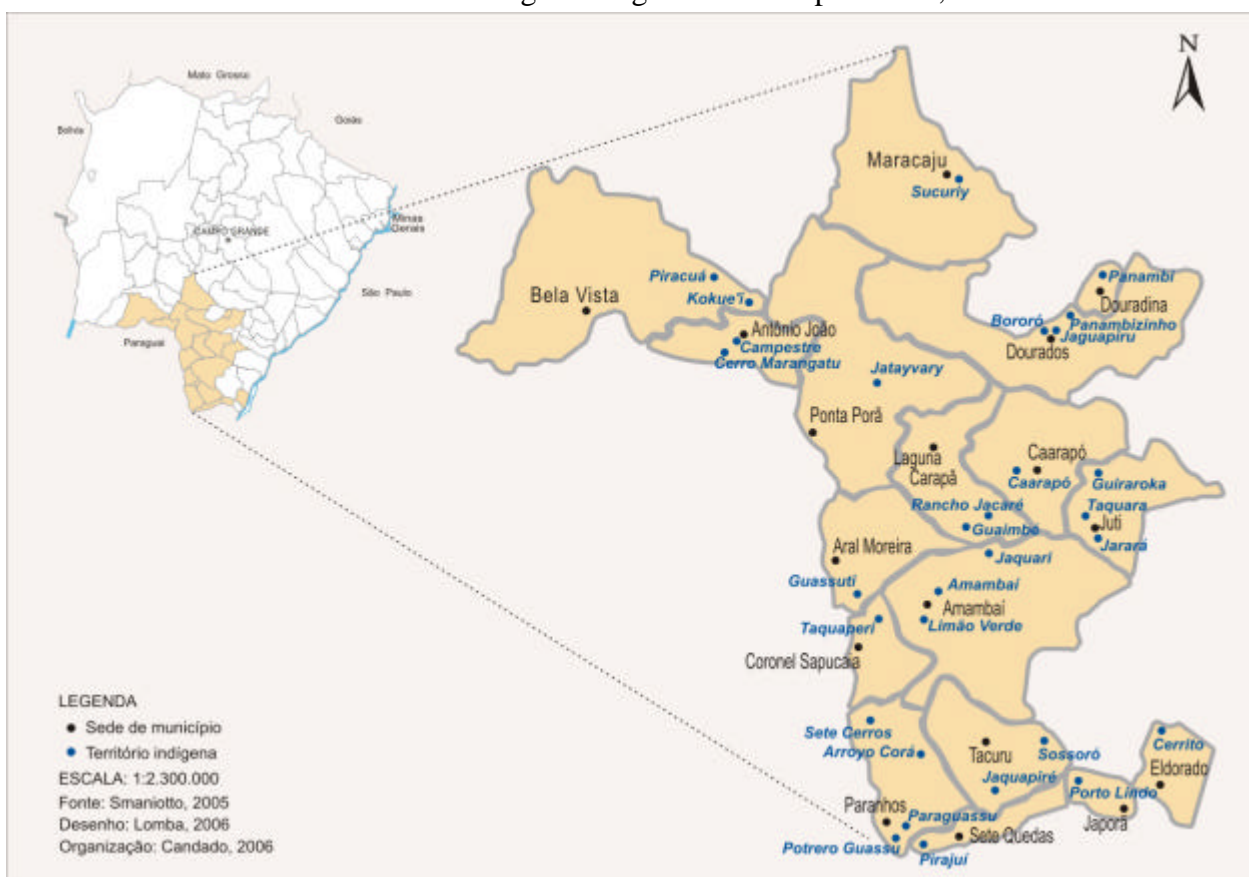
Para situarmos, historicamente, o povo Guarani Kaiowá e compreendermos as diferentes situações vivenciadas por eles, especialmente nas últimas três décadas, nos apoiaremos na concepção de cultura, de Fredrik Barth (2000), que privilegia a concepção que cada povo tem de si mesmo e das relações que constroem com o entorno e as suas negociações, os signos escolhidos que se transformam em fronteiras culturais que possibilitam

manter as diferenças. O estudo das diferenças culturais centra-se, então, no espaço das fronteiras étnicas.

Propomo-nos, então, a apresentar os Guarani e os Kaiowá a partir das suas características culturais, localizando-os temporal e geograficamente, a partir dos elementos de sua cultura, como a concepção de território, a relação com a natureza, com a espiritualidade e a pedagogia.

O território é um elemento fundamental para a compreensão do universo dos povos tradicionais, pois em muito divergem da construção do conceito de território que temos acumulado. Desde o período colonial, com a economia baseada no mercantilismo e nos valores liberais, a terra adquire valor regulado pelo mercado. O local de trabalho, de diversão, de religião, etc, vão readequando os conceitos de espaço e território aos interesses da reprodução do capital.

Com a globalização da economia tem-se uma nova dimensão para o território mundial. As influências do mercado chegam a lugares antes impensáveis, através dos meios



O território para os Guarani e Kaiowá é denominado *tekoha*, espaço (aldeia), onde vivem uma ou mais famílias extensas, liderados por um líder religioso. Explicado por Meliá, o *tekoha*, é o lugar onde acontece a reprodução do sistema social guarani, incluindo aspectos culturais e econômicos. (Meliá,1989.p.336)

Outro aspecto importante para as populações tradicionais é a relação com a natureza. Neste caso, o *tekoha*, continha todas as condições para a sua reprodução, como espaço para o plantio, rios, casas e locais para os rituais religiosos.

Shaden (1974) registra os principais aspectos observados por ele sobre a cultura guarani, a partir de visitas que fizera pelas aldeias guarani, entre 1940 e 1950, em especial no litoral paulistano, no sul de Mato Grosso e no Paraná. Destaca a diversidade cultural entre os Guarani, a presença da religião em todos os aspectos da cultura, inclusive na economia, a ponto de suas atividades econômicas aparecerem, não raro, como simples pretexto para as cerimônias de contato com o sobrenatural.

Até mesmo o ciclo econômico anual – a que Evans-Pritchard chama de “ciclo ecológico” é antes de mais nada um ciclo da vida religiosa, um ano eclesiástico, que acompanha as diversas atividades de subsistência, em especial as diferentes fases do milho. (Schaden, 1974).

O Guarani considera o milho branco (*avati morotĩ*), conhecido também como *saboró*, de caráter sagrado, pois seria uma dádiva dos seres míticos, responsável por boa parte da alimentação e para o preparo da *chicha*, bebida fermentada, que encontrava adeptos fora da aldeia (Schaden,1974).

Outra característica cultural, identificada por Schaden (1974), tem a ver com a totalidade do saber, ou a desvalorização do conhecimento individual, inclusive quanto à eficiência econômica do indivíduo. Isso se deve ao caráter coletivo da produção e do consumo e pela orientação religiosa que permeia toda a vida do Guarani.

O contato com a sociedade nacional foi o responsável pelos diversos aspectos de desagregação da cultura Guarani e Kaiowá, como as reduções missionárias, as Bandeiras, as conseqüências da Guerra do Paraguai e as relações de trabalho a que foram submetidos pela Companhia Mate Laranjeira, de 1882 a 1943. A visão estatal, com relação à alteridade indígena, via-os como inferiores aos não-índios, sendo responsável pela elevação dos indígenas ao nível dos trabalhadores nacionais e trouxe, como conseqüência, os aldeamentos e projetos desenvolvidos pelas instituições governamentais, especialmente na área da educação, como vimos no capítulo anterior.

O contexto histórico vivido, especialmente nos dois últimos séculos e, principalmente, em tempos de globalização<sup>17</sup>, não deu conta de destruir a forma de transmissão cultural e os valores de ser Guarani, ao contrário do que espera o Mercado, que propaga a aculturação dos povos em todo o mundo.

Há uma contradição essencial nas teorias que postulam que culturas que se organizavam de forma tradicional, segundo seus princípios e necessidades, passariam a adequar suas produções a partir das necessidades do mercado, para sua sobrevivência na nova ordem mundial. Caso contrário, as culturas diferenciadas acabariam se extinguindo. O que tem ocorrido, segundo Tassinari (2001), é o fortalecimento de mercados locais e a capacidade das culturas tradicionais inserirem seus próprios códigos em elementos antes desconhecidos. A autora exemplifica a partir de uma experiência pertinente neste momento. Vejamos:

Não dispondo da mesma autonomia, vários rapazes guarani de Mato Grosso do Sul, para obterem alguma reserva financeira, são levados a trabalharem temporariamente em destilarias de cana-de-açúcar. Sua mão-de-obra é explorada, e são submetidos a situações diversas de violência, por vezes a própria escravidão, sendo esse fato considerado por alguns pesquisadores como um dos fatores que contribuem para aumentar as terríveis estatísticas de suicídio guarani. Com tudo isso,

---

<sup>17</sup> Globalização ação de aspecto político, econômico e cultural, parte do projeto maior do neoliberalismo, pretende esvaziar o poder do Estado, deixando que o Mercado regule a economia e, em conseqüência, a vida das pessoas, utilizando para isso diversos mecanismos, como agências de comunicações e instituições da sociedade civil.

no entanto, não se pode dizer que os Guarani estejam sendo “formatados” segundo a lógica do mercado. Muitas vezes o que leva os jovens a procurar o trabalho temporário é ter condições de alcançar os ideais próprios de seu povo reservado aos jovens. ( Tassinari, 2001,p.53)

Ou, nas palavras de Meliá (1979), “o índio perpetua seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão de mundo, nas relações com os outros, na sua religião”. Em relação à educação, afirma: “Eles encontraram uma forma de continuarem sendo eles mesmos. Muitos que tentaram fazer uma educação para índios, constatam que o índio não muda”.

(Meliá,1979.p.9)

A mudança da pedagogia tradicional não-indígena para uma pedagogia tradicional indígena, tem sido um dos grandes desafios para as comunidades indígenas, pós-Constituição Federal de 1988, no fazer pedagógico. Batista (2005)<sup>18</sup>, constata que a maior parte dos educadores presentes em sala de aula, em 1997, na Escola Ñhandejara da Aldeia Indígena Te'yikue, foram formados em escolas não-indígenas que, por sua vez, não estavam preparadas para trabalhar a diversidade, encontrada em todas as escolas públicas no Brasil.

Batista (2005), ao pesquisar a luta por uma escola indígena, em Caarapó MS, aldeia Te'yikue, torna-se mais uma fonte para os interessados em compreender a história que vem sendo construída por esta comunidade. Esta observação é importante porque a referida pesquisa registra a fala indígena, tão cara para a nossa perspectiva.

Vejamos a observação feita pelo professor Eliezer, em relação à escola não indígena em que ele estudou.

Quando eu estudei na escola da cidade, o professor ensinava tudo em Português os alunos entendiam logo o que ele tinha explicado, eu não entendia, ele falava, falava e eu tinha dificuldade, porque eu não

---

<sup>18</sup> Batista é pesquisadora na aldeia indígena Guarani-Kaiowá Te'yikue, localizada em Caarapó/MS, mesmo local desta pesquisa.

entendia o Português, por isso, não conseguia tirar nota. (Eliezer, 2004, apud Batista, 2005)

Para a pedagogia Guarani-Kaiowá, a oralidade é a principal forma de transmissão do saber, das histórias, mitos, valores, e tudo o que é necessário para ser um bom Guarani se dá na família nuclear e na extensa. É o contrário da educação de herança européia, que tem como um dos principais instrumentos de repasse do conhecimento, a escrita especialmente a partir do ensino fundamental.

Essa é uma das grandes dificuldades da Escola da aldeia Te'yikue, segundo o professor Kaiowá Eliel Benites, ao vivenciar, como docente, a tarefa de construir a escola específica e diferenciada, conforme a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998:

a língua quando eu falo, estou falando da oralidade(...) é a oralidade que é trabalhada em sala de aula, mais a oralidade que a escrita, porque é nossa comunicação. Porque na escrita a gente precisa avançar ainda, pra gente vê nossa língua escrita no como no Português. Eu acho necessária a escrita, porque hoje em dia o que tem mais valor é a escrita é mesmo, é uma questão de futuro mesmo.

A escola pode ter a forma de trabalhar como antigamente eu vejo que possível passar os valores da nossa cultura quando a escola transformar num ambiente familiar Kaiowá-Guarani,(...) a metodologia precisa avançar mais para gente colocar nossos conhecimentos tradicionais dentro da escola.

O professor precisa ir se transformando para que essa escola se transforma num ambiente tradicional.

A escola vai ter que demonstrar de que forma vai ser a escrita mais gostosa para que o aluno de que jeito a escrita do Kaiowá Guarani vai circular dentro da comunidade? O pontapé inicial vai partir da escola sem prejudica a oralidade (...) esse é um processo, que falta ainda reflexão: de que forma vai ser a escrita do Guarani dentro da escola e fora na comunidade". (Benites, apud Batista 2005)

Partiremos dos elementos acima citados para situarmos a participação da comunidade indígena Te'yikue, no processo de construção da escola indígena específica e diferenciada que buscam efetivar, bem como seguir os passos vivenciados por eles, registrando as experiências e estratégias pedagógicas que têm contribuído para transformar a escola num ambiente familiar kaiowá, como expressou o professor Eliel Benites.

A reivindicação dos Guarani e Kaiowá por uma educação diferenciada inicia, como em todo país, em meados da década de 1980. Giroto (2001)<sup>19</sup>, afirma que, nesse período, com apoio e coordenação do Conselho Indigenista Missionário-CIMI, foram realizadas as primeiras reuniões com objetivo de pensar a educação escolar. O trabalho do CIMI tinha como diretrizes “a subsistência, a terra e a organização”. Para o desenvolvimento dos projetos, o CIMI contava com apoio de antropólogos e educadores.

Em entrevista, Rossato (2006) relata que, de 1985 até 1992, aproximadamente, o CIMI realizava encontros e cursos de formação básica política e pedagógica para índios Guarani e Kaiowá para serem alfabetizadores na língua materna indígena. Contava com o apoio da CPT, de alguns pesquisadores da UFMS e de outros especialistas em lingüística e antropologia do país, bem como de Bartomeu Meliá, notável pesquisador espanhol e autor de várias obras sobre os Guarani e Kaiowá. A partir desta iniciativa foram “instaladas” escolas alternativas e comunitárias em Caarapó, Juti, Rancho Jacaré, Amambai, Pirakuá, Jaguapiré e Sessoró e, mais tarde, também em Jarará, Dourados, Panambizinho, Limão Verde, Porto Lindo, Cerrito, Paraguassu, Pirajuí e Guaimbé. Essas experiências foram significativas para o desenvolvimento da consciência crítica nas lideranças indígenas, sobre a educação escolar, fomentando o Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá. A partir de 1992, as ações em educação escolar no contexto dos Guarani e Kaiowá passaram a contar, também, com o apoio e financiamento da Secretaria de Estado de Educação.

---

<sup>19</sup> GIROTTO, L. Renata. “Por uma nova textura histórica: O movimento de professores indígenas Guarani kaiowá em Mato Grosso do Sul - 1988/2000!” Dissertação de mestrado, UFMS, Dourados, 2001.

A Constituição de 1988 legaliza as reivindicações indígenas, reconhecendo o direito à autonomia das escolas indígenas. A partir desse momento houve maior mobilização por parte das comunidades indígenas Guarani-Kaiowá, na tarefa de construir uma escola diferenciada. Esse processo, segundo Giroto (2000), foi conflituoso, pois toda comunidade deveria refletir sobre o projeto de escola que seria implantado nas comunidades e qual atenderia seus interesses. Nem sempre a comunidade estava pronta para esse debate e, muitas vezes, defendia a escola dos não índios, temendo pela “qualidade” do ensino, e que deveriam aprender na escola aquilo que eles não sabiam.

A década de 1990 foi marcada por muitos encontros de professores para refletir sobre a educação escolar indígena. Diversos cursos e palestras foram oferecidos aos educadores, nos quais a valorização do professor indígena e a apropriação dos direitos para o exercício da cidadania estavam sempre em pauta. Toda a formação serviu de estímulo para o Movimento de Professores reivindicar, junto ao poder público, ações para viabilizar a educação escolar indígena diferenciada, segundo as necessidades de cada comunidade, conforme a legislação.

Em 1992 foi formada a Comissão de Professores Guarani e Kaiowá para acompanhar e elaborar propostas de cursos de formação, planejamentos e encontros e encaminharem junto à Secretaria Estadual de Educação, responsável pela implantação da legislação vigente. É importante registrar o envolvimento de membros da Aty Guassu<sup>20</sup> e do CIMI nas reuniões para debater a educação escolar indígena.

A relação entre a Secretaria de Estado de Educação/ SED e o Movimento de Professores Indígenas, não foi fácil, pois nem sempre havia entendimento sobre os interesses. Enquanto o Movimento buscava sua autonomia fazendo parcerias com prefeituras municipais

---

<sup>20</sup> Aty Guassu, ou grande reunião, que reúne capitães, rezadores e outras lideranças e convidados não índios das comunidades Guarani-Kaiowá.



e universidades, a SED desejava coordenar o processo, pois era sua tarefa implantar a educação diferenciada.<sup>21</sup>

A atuação do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá continua sendo importante no processo de implantação das escolas indígenas, bem como na sua regulamentação, pois está sempre atento à autonomia de cada etnia e de cada comunidade, enviando documentos às Secretarias Municipais de Educação e aos órgãos federal e estadual, sempre questionando sobre formas e prazos como que estavam sendo conduzidos os processos.

Um acontecimento importante para a efetivação das políticas na área da educação escolar indígena, registrado por Girotto(2001), que foi a realização do 9º Encontro de Professores e Lideranças Guarani-Kaiowá<sup>22</sup>, que aconteceu de 18 a 20 de julho de 1998 e contou com a participação de 55 representantes indígenas (entre os quais a participação de representantes da Aldeia Te'yikue, de Caarapó, participante desta pesquisa), prefeituras, FUNAI/ Dourados, e o Colegiado de Apoio à Educação Escolar Indígena Guarani-Kaiowá<sup>23</sup>, CIMI, UFMS e UCDB. Neste encontro foram produzidos três documentos com finalidades diferentes. O primeiro endereçado à Aty Guasu e a todas as lideranças a fim de lembrá-los da responsabilidade e da importância de suas participações em eventos dessa natureza.

O segundo documento, dirigido às prefeituras municipais e à SED, cobrava os projetos para a implantação das escolas indígenas em seus municípios, as eventuais dificuldades encontradas, qual deveria ser a escola indígena do ponto de vista de seus

---

<sup>21</sup> Sobre a relação entre movimento de professores indígenas e a SED, ver GIROTTO, L. Renata. “Por uma nova textura histórica: o Movimento de Professores Indígenas Guarani Kaiowá, em Mato Grosso do Sul - 1988/2001” Dissertação de mestrado, UFMS, Dourados, 2001.

<sup>22</sup> Arquivo do CIMI/Dourados/MS 20.07.1998

<sup>23</sup> Este Colegiado era formado pelo Programa Kaiowá/Guarani da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e Diocese de Dourados/CIMI, desde 1996, cuja principal ação, junto com o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá era bater à porta de Secretaria de Estado de Educação, inúmeras vezes, para reivindicar o Magistério específico para os Guarani e Kaiowá. (ROSSATO, 2006).

mantenedores e quais as condições dadas pelo Conselho Estadual de Educação e pela SED, para subsidiar os municípios nessa tarefa.

O terceiro documento foi dirigido ao Presidente da República e ao Ministério da Educação/MEC, cobrando parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas. A resposta do MEC veio através da carta de nº 009/DEE/98, informando que o RCNEI encontrava-se no MEC em fase de impressão gráfica.

Segundo Giroto (2001), algumas respostas enviadas ao Movimento de Professores por parte das prefeituras quanto ao não-funcionamento das escolas indígenas destaca que isso se deve ao fato de estarem esperando a publicação do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, enquanto tramitava no Congresso Nacional, resposta equivocada, pois, o RCNEI não passou pelo Congresso Nacional. Outras apontavam, como principais dificuldades para a implantação da escola indígena, a falta de capacitação dos professores para ministrar aulas nessas escolas, resultando em altos níveis de repetência e evasão escolar, bem como a ausência de parâmetros curriculares e pessoal técnico com conhecimento pedagógico e domínio da língua Guarani para assessorar o trabalho dos professores.

A principal luta do Movimento de Professores e lideranças indígenas, a partir de então, passa a ser voltada para a formação inicial e regular dos professores, no sentido de habilitá-los oficialmente para o magistério indígena específico, voltado para suas necessidades, com o objetivo de recuperar a história guarani e valorizar suas tradições e o seu jeito de ser. Essa reivindicação estava em conformidade com os direitos conquistados, mas não estava efetivada, assim como a busca da autonomia e a construção de projetos específicos de educação.

Em julho de 1999 iniciou o Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Guarani Kaiowá - Projeto “Ára Verá”, implantado pela Secretaria de Estado de

Educação, como resultado da parceria entre o Colegiado de Apoio à Educação Escolar Indígena (UCDB, UFMS) e a Agência Formadora, ligada à Secretaria de Estado de Educação.

O Ára Verá, como ficou conhecido o Magistério Específico, foi realizado na Casa de Formação “Marçal de Souza”, pertencente à Igreja Católica, situada no Município de Dourados/ MS, cuja primeira turma contou com a participação de 80 cursistas Kaiowá e Nhandeva, vindos de 22 áreas indígenas de Mato Grosso do Sul.

Segundo Batista (2005), a proposta do Magistério Específico para os professores Guarani e Kaiowá possui os mesmos pressupostos da educação escolar indígena, contidos na Constituição Federal de 1988, nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1993 e na Lei nº 9394/96. São fundamentados nos princípios do bilingüismo, da interculturalidade, da especificidade e da diferenciação, tendo a pesquisa como base da proposta pedagógica.

Os objetivos do Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Guarani e Kaiowá, segundo a autora, era “extremamente semelhante” aos colocados no “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”, principalmente por conterem a mesma ênfase: “necessidade que o ensino seja assumido por professores indígenas como um requisito para que a educação possa ser considerada diferenciada. (Batista, 2005,p.42)

Estas semelhanças podem ser observadas ao comparar o conteúdo dos objetivos do Curso de Magistério Específico com os do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/1998.

Daí a importância central da formação do “professor-pesquisador”. Ele deve se tornar um interlocutor entre as aspirações da comunidade, as demais sociedades e a escola, enquanto representante do apoio à transmissão e criação cultural: incorpora e socializa a escrita e outros instrumentos, recursos de expressão e comunicação cultural. Também é tarefa do professor ser capaz de, com seus alunos e parentes, identificar e propor algumas das respostas aos novos problemas gerados pelo contato mais amplo, com o que se costuma chamar sociedade nacional em sua diversidade. ( RCNEI/MEC1998b, p.43)

Dar aos professores cursistas condições de promover em suas comunidades um processo educativo, que prepare os Guarani/Kaiowá para que saibam conviver e apropriar-se criticamente de bens novos recursos tecnológicos, valorizando antes de tudo, as práticas tradicionais no sentido de garantir formas adequadas de subsistência e de saúde que assegurem, atualmente, às comunidades a vida digna como povo culturalmente diferenciado.( Projeto de formação de professores indígenas Guarani/Kaiowá. Objetivo n. 3, em Programa Kaiowá/ Guarani,1998)

Em entrevista com Anarí Felipe Nantes, coordenadora da Escola Municipal Nhandejara e colaboradora na formulação do Projeto Ára Verá, esta afirma que a proposta do Magistério Indígena está em consonância com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que delinea a política pedagógica para as escolas indígenas, inserida no debate maior do movimento indígena brasileiro.

Nantes afirma que, em 1996 e 1997, “nós já fazíamos encontros com o Movimento de Professores e assessoria, para construir a proposta do curso de magistério que eles queriam, e aí tudo já estava fundamentado nos documentos, na legislação da Educação Escolar Indígena, na Constituição Federal, na LDB, no Parecer 14, junto com a Resolução 03 do CNE de 1999 e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.”

## **CAPÍTULO III – O ENSINO DE HISTÓRIA, O RCNEI E A ESCOLA ÑHANDEJARA**

### **3.1 A História Cultural e História Indígena**

A história contemporânea, diante da dinâmica do mundo globalizado, se depara com difíceis caminhos a serem percorridos numa pesquisa. Com uma infinidade de fontes e uma série de informações, quais as preocupações que rondam o historiador, quais escolhas cabe lhe fazer? Geoffrey Barraclough (1976), ao falar do desafio de compreender essa nova realidade, afirma (...) “O que devemos considerar como significativo são as diferenças e não as semelhanças, elementos de descontinuidade e não os elementos de continuidade... Se não mantivermos nossos olhos alertados para o que é novo e diferente todos perderemos com maior facilidade, o que é essencial, a saber, o sentimento de viver um novo período...”. (Barraclough,1976, apud Ianni,1996, p. 11)

Essa atenção da história contemporânea para as pesquisas é fundamental, pois cabe ao historiador formular as questões e posicionar-se em relação aos dados coletados. Em pesquisas e estudos envolvendo populações indígenas, assim como com os quilombolas, registrar as diversas formas de relações internas, com o entorno e com os poderes institucionalizados, é contribuir para a leitura do caleidoscópio, que insiste em mostrar apenas os grandes acontecimentos. Ou seja, buscar compreensão dos acontecimentos através da perspectiva dos sujeitos envolvidos.

Ao registrar as experiências de práticas educacionais vivenciadas pelas comunidades indígenas, sendo elas de autoria indígena ou não, é que poderemos refletir sobre os avanços da escola indígena, sob o ponto de vista de satisfazer suas demandas internas e externas na relação com a sociedade envolvente, grande desafio registrado nos documentos oficiais e nos discursos das lideranças indígenas e da comunidade.

Para que seja possível este diálogo envolvendo agentes não-indígenas neste debate, retomamos a concepção de cultura. As concepções que perpassam a historiografia vão desde as que consideram como cultura apenas as produções conhecidas como clássicas e eruditas, àquelas que compreendem que toda a sociedade produz cultura nas relações entre si e o entorno, num processo dinâmico.

Essa concepção de cultura encontra ressonância na História Cultural, que se propõe a estudar os sujeitos e agências que produzem cultura, como também se ocupa em compreender os meios em que são produzidos e transmitidos, ou seja, as práticas e os processos de sua produção. (Chartier, 1990)

O estudo no campo da cultura requer atenção porque cada povo tem sua tradição e suas definições para aquilo que classificam como parte de sua cultura, como danças, mitos e tecnologias, etc. Principalmente porque, quando entramos em um universo cultural totalmente distinto do nosso, trazemos consigo toda uma carga e valores culturais, que precisam ser ponderados para que haja, de fato, uma experiência intercultural. Esse cuidado, adverte Laraia, nos impede de deixar o etnocentrismo transferir a lógica de um sistema cultural para outro, desconsiderando as demais. (Laraia, 2004, p.87)

A Cultura, afirma Pouillon (1991), “se caracteriza por seu modo de transmissão designado como tradição. A *tradição* é definida como o que persiste de um passado no presente em que ela é transmitida. Presente em que ela continua agindo e sendo aceita pelos

que a recebem e que, por sua vez, continuarão a transmiti-la ao longo das gerações”.  
(Pouillon, apud Warnier 2000, p.12)

Essas considerações em relação à cultura são importantes para reafirmar que a análise sobre universos culturais distintos tem que levar em conta as lógicas de conhecimento que lhes são próprias. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas é um exemplo desse cuidado, pois, foi construído em várias mãos, indígenas e não-indígena resultado do processo intenso de luta por escolas indígenas, que foi traduzido numa linguagem comum, para a apropriação das diversas etnias indígenas, como também, pelos demais segmentos da sociedade nacional.

As questões que envolvem a pesquisa, portanto, receberam influências tanto das produções teóricas da Antropologia e da História, que passaram por processos de reformulações teóricas, mas que permanecem localizadas na produção de conhecimento ocidental.

A escolha da perspectiva da História Cultural<sup>24</sup>, para o diálogo com o RCNEI, deve-se à proximidade da concepção de cultura proposta pela História Cultural, aqui expressa na proposta metodológica do historiador francês Roger Chartier (1990), que se aproxima do diálogo com a antropologia, como Cunha (1992), Gallóis (1994), Farage (1991), Barth (2000) e Monteiro (1995), que fazem a interface com o Referencial.

Segundo Monteiro (1995), a historiografia brasileira, somente a cerca de 1930 passou a incorporar a presença dos diversos povos indígenas, até então ignorados ou secundarizados nas produções históricas. A ausência dos povos indígenas na historiografia, segundo o autor, está ligada à perspectiva predominante até então do desaparecimento total, ou na melhor hipótese, a integração desses povos à sociedade nacional. Essa concepção foi marcante na execução das políticas no Brasil, criando mecanismo de controle desses povos

---

<sup>24</sup> A História Cultural aqui é entendida como toda a historiografia que tem como foco o estudo da cultura de uma determinada sociedade, historicamente localizada.

nas áreas habitadas por não índios, forçando-os a novas formas de trabalho, desagregando comunidades e levando-as a uma descaracterização étnica.

Para Monteiro (1995), essa perspectiva foi rompida pela organização política desses povos, reivindicando e conquistando direitos. Buscaram apoio de vários parceiros, como antropólogos, pesquisadores e organizações da sociedade civil que pudessem contribuir, tais como o CIMI. A antropologia cumpriu um papel importante nesse período, pois além de dar visibilidade à luta desses, revelou como esses povos se percebiam e compreendiam o mundo, apontando para outras possibilidades de interpretação da conquista.

O envolvimento da história com novos enfoques e perspectivas, como a História cultural, História das mentalidades, Micro-História, História social, História Demográfica, entre outros enfoques, teve origem, segundo Burke (1992), nos primeiros anos do século passado com a criação da Revista dos Annales (1929-1969), por Lucien Febvre e Marc Bloch, uma revista que se propunha ao debate entre os historiadores e cientistas sociais, em geral, com o objetivo de problematizar a produção da história tradicional ou a história dos acontecimentos e buscar uma história total.

A presença dos Annales é registrada em três fases, em que determinadas posições teóricas homogeneizaram a direção da revista. Dentre a produção dos Annales, a coleção de Jacques Le Goff, "novos problemas", "novas abordagens" e "novos objetos", marcou a chamada nova história, trazendo em cada edição a proposta teórico metodológica, que rompia com a história positivista. Evidente que para esta nova história atingir sua existência mais completa sofreu influências de grandes pensadores, como Comte e Durkheim, que influenciaram os Annales. Burke (1992) deixa claro que outros historiadores em tempos e lugares diferentes produziram experiências que privilegiavam novos objetos.

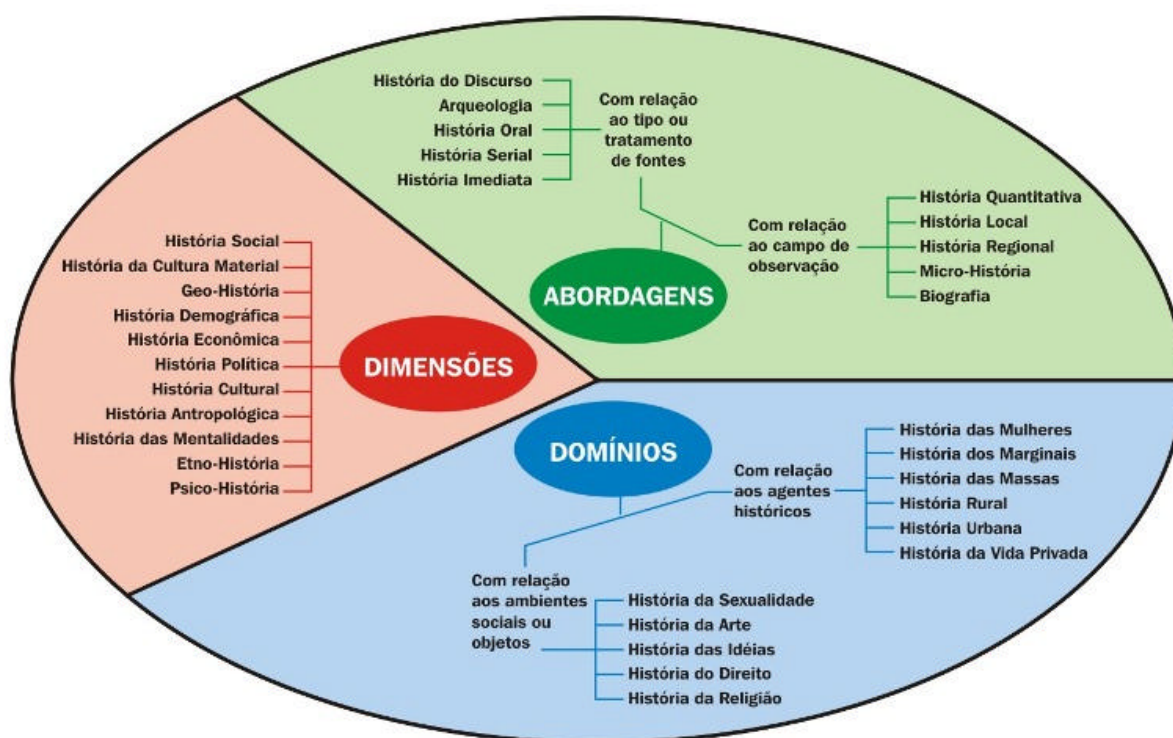
Um salto registrado no campo das pesquisas foi o diálogo entre a Antropologia e a História, que possibilitou o questionamento das abordagens estruturalistas e deterministas,



que ditavam o método para as pesquisas, que quase sempre viam os índios como coadjuvantes. Junto com os novos enfoques, surgiram também a utilização de novas fontes nas pesquisas, como mitos, narrativas orais, fotografias, filmes, etc.

Nos quadros abaixo, podemos observar as transformações ocorridas no Campo Histórico, durante todo o século XX, e que hoje possibilitam ao historiador, trabalhar em diversas perspectivas, ancorado em uma produção historiográfica vasta e diversa.

Quadro 1-Campo Histórico



Fonte: Quadro modificado a partir de BARROS, José D'Assunção, O Campo da História. Ed. Vozes, 2005.

Na abordagem metodológica da História, Chartier (1990) afirma que os povos não letrados produzem cultura através da oralidade e podem participar da cultura escrita através

das práticas culturais, como a leitura coletiva, ou ainda, como compreender os conhecimentos tradicionais da cultura oral, que pode ser registrado pela escrita.

Barros (2004) sintetiza a compreensão de “práticas Culturais” em Chartier, A Noção de prática cultural deve ser pensada não apenas em relação às instâncias oficiais, de produção cultural, às instituições várias, às técnicas e as realizações, mas também em relação aos usos e costumes que caracterizam uma sociedade examinada pelo historiador. São práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros. (Barros, 2004, Fênix-Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 2, ano II, n° 04)

A partir das práticas culturais, da produção do projeto pedagógico, das experiências vivenciadas pela Aldeia Indígena Te'Yikue, Escola Municipal Ñhandejara, verificaremos como têm sido traduzidos pela comunidade escolar o conceito de diferença e de cultura local, tem sido trabalhados no ensino de História, no sentido de avançar na conscientização dos direitos e no fortalecimento da identidade Guarani-kaiowá, como prevê o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

A opção da História Cultural na perspectiva de Chartier (1990), possibilita ao professor/ historiador dialogar com os alunos e com as diferentes formas de conhecimento, situando e traduzindo saberes que consideram importantes. Neste caso, a escola Ñhandejara, onde até o primeiro semestre de 2006, 99% dos professores de 5ª a 8ª série não são indígenas e muitos não estão preparados para trabalhar com uma realidade cultural tão diversa. No entanto, 99% dos professores que atuam de 1ª a 4ª série são índios da comunidade, muitos fizeram o magistério indígena “Àra Verá” e alguns estão cursando. Nesse caso receberam formação para o trabalho.

**Quadro 2 - Objetos da História Cultural**



Fonte: Quadro modificado a partir de BARROS, José D'Assunção, O Campo da História. Editora Vozes, 2005.

### 3.2 O Conhecimento Tradicional

Para transformar o conteúdo político e a concepção de educação propostos no RCNEI em práticas pedagógicas é necessário à apropriação dos conceitos que fundamentam a escola indígena diferenciada e específica, em primeiro lugar pelos professores e lideranças e,

posteriormente, por toda comunidade, pois estamos falando no processo de conscientização que é construído no processo ensino-aprendizagem, envolvendo as aulas presenciais na escola e a pesquisa com a participação dos membros da comunidade, além das festas e rituais do cotidiano da cultura indígena.

Para a compreensão do conceito de “conhecimento tradicional”, nos apoiaremos em Diegues (2001), Cunha (2001) e Gallóis (2004), os quais sinalizam diversas características e elementos que compõem a cultura que podem ser reconhecidos por tradicional.

O conhecimento tradicional pode ser definido como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração. Para muitas dessas sociedades, sobretudo para as indígenas, há uma interligação orgânica entre o mundo natural e sobrenatural e a organização social. Para tais comunidades, não há uma classificação dualista, uma linha divisória rígida entre o natural e o social, mas sim um *continuum* entre ambos. (Diegues, P.40, 2001)

E mais, o saber tradicional, (...) “é um modo de produzir inovações e transmitir conhecimentos por meio de práticas específicas.” (...) “O que é tradicional no saber tradicional não é a sua antiguidade, mas a maneira como ele é adquirido e usado” (Convenção de Diversidade Biológica - CDB, apud, Cunha, 2001).

Para a antropóloga Dominique Gallóis (2004)<sup>25</sup>, o conhecimento tradicional existe tanto em populações indígenas como nas não-indígenas. Não é reconhecido pelo registro sistemático, mas por sua constante (re) elaboração. O conhecimento indígena é local, produzido, utilizado e reproduzido no local e sua transmissão dá-se pela oralidade. Só existe pelo engajamento, pois é colocado à prova na vida cotidiana. É na repetição que as idéias são reforçadas e mantêm-se as tradições.

O conhecimento tradicional é constantemente transformado, descoberto quando perdido, a perda é parte da negociação. Outra característica é sua totalidade, dado

---

<sup>25</sup> Anotações de aula ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dominique Gallóis, no Curso “Populações Indígenas”, promovido pelos Mestrados em Educação e Desenvolvimento Local da UCDB/MS em 08/05/2004.

importante na pesquisa e na elaboração de projetos, pois ressalta a importância do coletivo. Nesse conhecimento o saber não é “protegido” por uma pessoa, mas pela complementaridade dos papéis que os indivíduos exercem. Portanto, entendidos a partir de critérios funcionais (Gallóis, 2004).

De posse desses elementos, partiremos para o conteúdo do Referencial, primeiro na parte introdutória, onde constam os fundamentos da escola diferenciada e específica e, posteriormente, na área de história, verificando quais sugestões e roteiros indicados no documento contribuem para as experiências de práticas pedagógicas atualmente em curso. O documento é utilizado como subsídio nas escolas indígenas? Se a resposta for positiva, como se dá esse processo na Escola Municipal Ñhandejara? Caso seja negativo, onde os professores buscam seus referenciais para atender as necessidades da cultura local e outras originadas nas relações com o entorno?

### **3.3 A Escola Ñhandejara, o RCNEI e o Ensino de História**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Ñhandejara é a escola Pólo da Aldeia Indígena Te'Yikue. Foi fundada pelo Decreto Municipal nº 13/03/82, a fim de atender as crianças em idade escolar. Localiza-se na região central da aldeia, onde se encontram também o viveiro de mudas, o Posto de Saúde, o Posto da Funai e o salão de reuniões e eventos. Com o surgimento de novas demandas, foram criadas cinco salas de extensão: Saverá-1 e Saverá-2, na região do Saverá, Loide Bonfim, na região da Missão e Mbokajá.

É importante registrar que a escola Ñhandejara não foi à primeira escola a existir na aldeia. Segundo Barbosa (2002), a escola foi criada em 1965, pelo Serviço de Proteção ao Índio-SPI e funcionava em uma sala construída pelo mesmo órgão. O objetivo era a alfabetização, que era feita em língua portuguesa. Não existia nenhuma formalidade, ou

organização pedagógica. Os alunos dependiam dos horários disponíveis do chefe de posto ou de sua esposa<sup>26</sup>. (Barbosa, apud Batista 2005,p.67)

Hoje a Escola Municipal Ñhandejara atende 985 alunos. Sendo que a escola Ñhandejara Pólo atende 513 alunos de Pré-escola à 8ª série e 40 alunos no Ensino Médio, que teve início em abril de 2006. As extensões, Saverá, Loide e Mbokajá, atendem um total de 432 alunos, nas séries iniciais.

O Ensino Médio diferenciado “Yvy Poty” é resultado de uma luta intensa da comunidade da Aldeia de Caarapó, que a partir do Curso Normal em Nível Médio-Projeto “Ára Verá”, despertou para a necessidade do funcionamento do Ensino Médio específico, que atendesse aos interesses da comunidade. Dentre os motivos do Ensino Médio das escolas da cidade não contemplarem as necessidades dos alunos indígenas, não estarem preparadas para a educação intercultural, desconsiderando a cultura Guarani Kaiowá, o que interfere diretamente na oralidade enquanto forma de transmissão do conhecimento, a Língua Portuguesa oficial nas escolas, o preconceito existente nos professores e alunos frente ao jeito de falar, vestir, as dificuldades financeiras, a postura unilateral da cultura não indígena aos quais foram e são submetidos, foram os e são principais motivos de evasão escolar dos alunos indígenas.

A administração da escola Ñhandejara acontece de forma colegiada. Existem quatro coordenadores, sendo três responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e uma coordenadora administrativa, responsável pela parte burocrática da escola. Esta coordenação reúne-se semanalmente para acompanhar o planejamento dos professores, ajudá-los em suas dificuldades, bem como conversarem sobre os problemas da escola e da comunidade e a partir daí, buscarem soluções para os problemas encontrados.

---

<sup>26</sup> Para maior conhecimento, dos processos de implantação das escolas na aldeia Te'Yikue, ver: Batista, S. A. Teresinha, *A Luta por uma Escola Indígena*. Dissertação de Mestrado, UCDB/MS, 2005

Um acontecimento histórico para a Escola Ñhandejara e para toda comunidade, foi a formação dos professores Guarani Kaiowá, através da participação no Curso Normal em Nível Médio, Projeto “Ára Verá”, Magistério Indígena, que teve início em 1999 e em 2006 está na segunda turma. Até então os professores que atuavam na aldeia eram, em sua maioria, não índios, vindos da cidade e alfabetizavam em língua portuguesa. Os poucos professores índios eram formados no Magistério Regular da Rede Estadual de Ensino, ou através de projetos como o LOGUS.<sup>27</sup>

O contato da escola com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, na aconteceu segundo a coordenadora Anari Felipe Nantes, que atua na comunidade desde 1997 onde acompanha o planejamento e o processo de formação dos professores. Segundo ela, em 1997, as Secretarias Municipais de Educação que atendiam as escolas indígenas receberam o documento preliminar do Referencial apostilado na época com o título, “RCI- Referenciais Curriculares Indígenas”, com objetivo de estudo pelas comunidades e propostas de alterações que deveriam ser encaminhados ao MEC. Reuniam-se, semanalmente, para o estudo do documento e elaboração, em turnos alternados para atender os professores dos períodos matutino e vespertino. O texto resultado desses encontros foi encaminhado ao MEC, e as anotações da comunidade Te’ Yikue, onde continham as emendas perderam-se, pois não existia a prática do arquivamento de documentos. E afirma:<sup>28</sup>

A proposta do documento em si é rica, e permitia uma reflexão sobre a nossa prática. Não que a gente aprendia lendo o material, mas você lia o material e trazia para a prática quais as nossas necessidades, como a gente podia estar construindo essa escola diferenciada, específica, intercultural e comunitária.

Em 1998 receberam o Documento na versão final, num Kit, composto pelo Referencial e outros livros com experiências de autoria indígena e contatos de assessores em todo país, que atuam na área de Educação Escolar Indígena. Para maior domínio do conteúdo

---

<sup>27</sup> LOGUS era um magistério por módulos semelhante ao supletivo.

<sup>28</sup> Entrevista com Anari Felipe Nantes, maio de 2006.

do texto, o MEC ofereceu um encontro de formação para a região Centro-Oeste. Este encontro aconteceu em Campo Grande/MS e contou com a presença de professores indígenas de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Mato Grosso do Sul. Da Aldeia indígena Te'Ykue, participaram três professores indígenas, a coordenadora pedagógica Anari Felipe Nantes, e a Secretária Municipal de Educação, Teresinha Aparecida da Silva Batista, que naquele momento, demonstrava sensibilidade para a efetivação dos direitos indígenas, em especial à Educação Escolar Indígena.

Ainda, com objetivo de estudar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, aconteceu em 2002, na cidade de Amambaí, em Mato Grosso do Sul, um grande encontro dos professores Guarani Kaiowá, das diversas aldeias indígenas do Estado, contando com assessoria de uma professora da Bahia, que desenvolve um trabalho com os Pataxós e a professora Adir Casaro Nascimento, na época professora da UFMS. Anari Felipe Nantes ressalta uma questão que considera importante em relação aos debates sobre o Documento. Segundo ela, os participantes do curso puderam notar a diferença nas intervenções dos professores que haviam participado do Ára Verá, pois as questões tratadas já haviam sido trabalhadas no Magistério Indígena.

Com relação à utilização do Referencial pelos professores indígenas e não indígenas, Anari Nantes, afirma:

Eles sempre diziam, esse documento é a nossa bíblia. Hoje os professores indígenas não têm tanto apego, pois, já contam com outros materiais, outras coisas que eles usam para fazer leitura, mas para os primeiros professores o Referencial era tudo.

O Curso Normal em Nível Médio - Formação de professores Guarani kaiowá - Projeto "Ára Verá", foi um marco na vida da escola e de toda comunidade, como foi relatado por todos os professores indígenas entrevistados, determinando os rumos que a escola tomou a partir de 1997. Como já dissemos, a proposta deste projeto foi adequada à legislação, no que



se refere aos direitos indígenas e, em especial, ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, e seu conteúdo apropriado pelo movimento de professores, pelo Estado e pelos parceiros. Esta referência se faz necessária, pois segundo os professores e coordenação pedagógica, não há como pensar um ensino específico e diferenciado sem a formação de professores no “Ára Verá”.

No início da pesquisa não estava previsto falar no “Àra Verá”, mas no decorrer das visitas a escola, constatamos que a formação no magistério específico é o momento em que desenvolvem ainda mais o potencial reflexivo, e os instrumentos teórico-metodológicos que permearão a luta diária para a efetivação da escola diferenciada e específica. Vejamos o que falam os professores indígenas que concluíram o curso na primeira turma.

Professora Elizabete Fernandes: “Lá também no Ára Verá fez a gente se transformar de novo, porque eu me coloco assim, porque geralmente no passado eu tinha vergonha de ser índio, e eu acho que a maioria dos cursistas falou isso. Hoje não, quem passou pelo Ará verá se sente assim com orgulhoso, se sente à vontade quando vai falar na língua em qualquer lugar. Mas se alguém falar, pra você, fala como é a cultura, gente se sente orgulhoso, porque lá a gente conheceu isso. Lá a gente viu como é importante a gente valorizar a nossa cultura”.

Professora Renata Castelão: (...) “da etnia Kaiowá, sou professora de Caarapó, desde 1995. Vim pra cá e sou formada em magistério não-indígena que é Logus II então me preparei nesse magistério, aí dois anos eu trabalhei a educação como se fosse na cidade, de fato sou indígena mais só falava na língua em casa, isso em 95 e 96 explicava mais o conteúdo tudo era escrito em português. Então desde que comecei a dar aula, não tinha muito desenvolvimento das crianças porque era muita dificuldade para eles compreender, mas eu também não tinha essa formação preparada para trabalhar com a minha comunidade por mais que eu falasse a língua, a questão da preparação eu não tinha muito.(...) Essa mesma turma

que comecei a dar aula já está no Ensino Médio. Depois fui fazer o magistério “Àra Verá” então lá eu pude aprender muito mais ainda do que eu já tinha no Logos, mais eu aprendi com muito mais qualidade de como ter uma visão diferente de como é indígena, como professor indígena. Então uma visão diferente em toda a minha comunidade”.

Professor Lídio Cavanha Ramires: “Pra mim a questão da diferença mesmo, está na forma de trabalho, porque quando a gente estuda no ensino regular, o não - índio ele ensina nós, mas não ensina como a gente trabalhar com a nossa comunidade. Então no Ára Verá, trabalha mais a questão do conhecimento de cada comunidade do Guarani Kaiowá, então teve mais espaço para gente refletir o nosso dia a dia, de nossa comunidade, valorizar o nosso conhecimento e também quando a gente trabalha na escola que a gente também valorize o conhecimento que os alunos trazem de casa para a escola, enquanto o não índio não vê essa parte, ele valoriza muito mais aquilo que ta no livro. Então lá gente via essa diferença, própria a gente constrói através do nosso conhecimento, tem aquele espaço e aquele momento de refletir, compartilhar a nossa experiência, que lá tem várias aldeias diferentes, então em cada uma tem uma experiência diferente, conhecimento diferente, então à diferença pra mim é isso, agente trabalha nosso dia-a-dia mesmo, não só lá no curso”.

Edson Alencar: “O Magistério Indígena me fez enxergar várias coisas, porque minhas histórias muitos sabem, sou filho de não índio com mãe índia, desde pequeno quando comecei a estudar não gostava de ser índio, eu mentia então para todos porque o que eu aprendia na escola era que era tudo de ruim existia no índio, então como eu fazia parte e não queria ser esse tipo de gente que eles pensavam então eu ficava negando, inclusive quando comecei a fazer o magistério aos poucos eu fui descobrindo o valor da cultura indígena e o valor que é realmente ser um índio, então eu aprendi de novo a ser índio, e comecei a gostar de ser índio. Foi muito ruim quando eu estudava e ouvia os professores falar que não era interessante estudar o Guarani, uma língua sem valor e sim o Português, isso tudo me fez

pensar que o índio não prestava para nada só servia para a aldeia e não tinha direito a nada. E o magistério indígena me fez ver tudo ao contrário de tudo que me passaram, inclusive através de pesquisas, onde se fazia trabalho exigia pesquisa junto aos mais velhos, com suas experiências com relação aos seus trabalhos e isso me fez aprender muito. Então comecei a trabalhar com esse pensamento na sala de aula, foi quando um professor me chamou pra ser monitor de uma sala onde ele já trabalhava o Guarani, eu pensava que ele estava errado, que aquilo não ia levar a lugar nenhum. E o Magistério me fez mudar muito porque antes eu usava somente os livros didáticos, até mesmo as pesquisas eram em livros e trabalhava mais as questões de fora que não tinha nada a ver com a realidade. Hoje já trabalho com a história indígena, os contos(...)'’.

Podemos observar nas falas desses professores indígenas que o Magistério Específico foi o ponto de partida para o processo de construção de práticas pedagógicas experienciadas hoje, que permitem valorizar a cultura e a identidade indígena Guarani Kaiowá.

Em relação ao ensino de História na escola Ñhandejara, encontramos duas realidades distintas, a primeira refere-se ao ensino de 1ª a 4ª série, onde 99% dos professores são indígenas e, a segunda, onde de 5ª a 8ª séries 100% dos professores que atuam na disciplina de história são não índios.

Apesar do Àra Verá ter sido influenciado diretamente pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, existe uma grande diferença entre eles, que pode ser observada na metodologia utilizada pelos professores indígenas, que consiste em não fragmentar as disciplinas, como acontece no Referencial e como é trabalhado pelos professores não índios que atuam de 5ª a 8ª séries.

O Referencial está dividido em duas partes. A primeira - Para começo de conversa, reúne os fundamentos históricos e antropológicos, políticos e legais, da proposta da

educação escolar indígena. E a segunda, Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas, fornece referências para professores índios e não-índios que atuam diretamente em ações para a implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas indígenas (RCNEI, apresentação).

Na introdução do Referencial constam os Fundamentos Gerais da Escola Indígena, que tem como pressuposto, o caráter comunitário, porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-las. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, a pedagogia, aos objetivos, aos currículos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada (RCNEI,1998, p.24).

“Nós aqui da aldeia somos muito livres, nós temos o nosso planejamento, somos nós que preparamos. Aqui não vem uma lista da secretaria, nós fazemos aqui na nossa atividade pedagógica, com os professores, levantamos os temas, o conteúdo, como vamos trabalhar as áreas de conhecimento, tudo isso nós trabalhamos então nós aqui é um avanço muito grande, porque não ficamos dependente da secretaria mandar a lista, então nós fazemos a lista e os conteúdos que a gente vai trabalhar aqui”. (Renata Castelão)

Na parte específica da disciplina de História, para construir essas escolas específicas e diferenciadas, o RCNEI aponta algumas questões comuns à história não-indígena, e outras específicas às escolas indígenas e que deverão ser debatidas entre a comunidade indígena e conduzidos por professores, bem como, sugere conteúdos e temas que poderão ser contemplados no ensino de história nas escolas indígenas.

Os trechos a seguir, sintetizam as orientações dos RCNEI (1998) e que orientam o diálogo entre os professores da Escola Municipal Ñhandejara, Aldeia Indígena Te'Yikue, Caarapó, Mato Grosso do Sul, e onde buscaremos trazer à tona o que pensam sobre conhecimento e cultura.

Porque estudar história nas escolas indígenas? O que é história? Quais as relações entre o conhecimento produzido por estudiosos e o ensino de história? Porque a História faz parte do currículo escolar? Qual a importância de sua aprendizagem na formação do aluno? Qual o papel do estudo da História na relação que os alunos estabelecem com a sua sociedade e com os outros povos do presente e do passado?

Algumas finalidades do estudo da história só podem ser definidas na convivência com os alunos em sala de aula, no contexto da realidade escolar, nas vivências sociais de cada comunidade e a partir das concepções de história daquela sociedade e cultura. Na sociedade ocidental, o que se convencionou chamar de História tem sido entendido basicamente como: (1) tudo o que realmente aconteceu, envolvendo a ação humana e (2) um campo de produção do conhecimento.

Essas questões são motivos de constantes reflexões entre os coordenadores e professores, que utilizam às horas de planejamento semanal para pensar os problemas da escola e refletirem sua prática, bem como trocar experiências.

Para os professores Guarani Kaiowá, a história exerce um papel fundamental para a reprodução cultural, o que se dá através da oralidade, durante todo o processo de formação educacional na família extensa, como afirma o professor Lídio Cavanha Ramires;

“A história é muito importante para os Guarani Kaiowá. A história pra nós, é a educação Guarani Kaiowá, é bem através da história, dos mitos, também a educação dos filhos já vem através daí(...)”.

Os professores indígenas trazem para a escola a valorização da história Guarani Kaiowá, e toda motivação inicial para um determinado tema gerador, parte da vida na comunidade, ou seja, no universo cultural no qual estão inseridos, posteriormente buscam elementos culturais “externos” e, só então acontece o diálogo intercultural que possibilita a efetivação de um ensino diferenciado.

“(...) Então, a gente valoriza essa parte da história na escola, e porque a história se faz presente em todas as disciplinas. Quando a gente trabalha um assunto, um tema com os alunos, agente trabalha através da história, então a gente se encontra com ela em todas as disciplinas. Então pra mim é muito importante trabalhar na escola indígena”.

(Lídio C. Ramires)

O fato dos conteúdos serem trabalhados de forma interdisciplinar e intercultural com as séries iniciais deve-se ao fato, como dissemos anteriormente que a maioria dos professores são indígenas e passaram por uma formação diferenciada e continuada. O mesmo não acontece de 5 a 8 série, onde as áreas do conhecimento são divididas em disciplinas, como nas escolas não indígenas. Embora, os professores que trabalharam a disciplina de história tenham nível superior, sendo dois nos últimos cinco anos. O primeiro tinha habilitação em Geografia e a segunda e atual tem formação em História, ambos fizeram o ensino superior na UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reconhecem que a Universidade não prepara profissionais para atuar com a diversidade cultural.

Na prática de 5ª a 8ª séries, o processo de ensino aprendizagem acontece oposto ao das séries iniciais, pois os professores culturalmente passaram por uma formação acadêmica, em que a concepção ocidentalizada de mundo prepondera. O que não quer dizer que os professores não tenham passado por algum tipo de curso e estudos sobre diferença cultural. Como é o caso do professor que participou inclusive de cursos e grupo de estudo sobre o RCNEI e os pressupostos de uma escola diferenciada. Já a professora, não teve oportunidade de participar de estudos sobre o RCNEI, e nenhum curso que aprofundasse o caráter de uma escola diferenciada e específica.

Essas condições fazem com que a escola Nhandejara esteja um pouco distante de promover um ensino diferenciado e específico no seu conjunto, não apenas porque todos os professores da escola não são indígenas, mas porque também falta um processo contínuo de

formação para professores indígenas ou não indígenas, que contribua para a efetivação de mais experiências interculturais e não apenas interdisciplinares como vem ocorrendo.

No entanto, os professores indígenas sabem da importância do ensino de história, e da história indígena para a formação das crianças Guarani Kaiowá. Tomamos como exemplo a professora Renata Castelão:

“Acredito na maneira como nós estamos trabalhando, que essas crianças que elas assim, tenham um futuro diferente, através de nós, valorizando a cultura, que essas crianças que hoje são pequenas, tendo esses conhecimentos, do passado, sempre vai ser um Guarani Kayowá bom no futuro, tendo responsabilidade, gostando do seu povo de ser índio, valorizando o que é”. (Renata Castelão)

## **O Estudo do tempo na história**

O estudo dos modos de vida no tempo e de suas transformações orienta o historiador na identificação das durações e dos ritmos das mudanças que acontecem uma realidade social. Identificar essas durações possibilita a organização do que vem a ser períodos históricos, em que os historiadores escolhem certos acontecimentos considerados significativos para caracterizar um modo de vida específico de uma época e para salientar as mudanças e/ ou as permanências nesse modo de viver. Na construção desses períodos históricos, algumas vezes são valorizados acontecimentos, econômicos, sociais ou confronto entre os povos.

## **Planejamento das aulas e fontes utilizadas**

Os historiadores utilizam hoje diferentes documentos em suas pesquisas: relatos orais, construções, objetos, desenhos, imagens, textos e músicas. Os documentos também não mais entendidos como registros de verdades absolutas. É sempre bom identificar quem os produziu, em que circunstâncias, com que propósito, e analisar as informações que podem ser relevantes para cada pesquisa.

Um aspecto importante para a Escola Ñhandejara refere-se à opção metodológica que permeia toda a prática pedagógica, e que tem como princípio para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados na escola, o Tema Gerador inspirado, na proposta de alfabetização do educador Paulo Freire<sup>29</sup>. Como explica o Professor Edson Alencar;

“Nos reunimos nos dias de atividades pedagógicas para ver as necessidades da gente trabalhar dentro da aldeia, por exemplo agora

---

<sup>29</sup> Paulo Freire 1921-1997, defende uma pedagogia política centrada na liberdade e na autonomia do ser, ou seja, a politização da educação. Para tanto desenvolve uma metodologia de ensino que tem como base a realidade dos educandos. Daí o tema gerador desencadeia inúmeras possibilidades de aprendizagem.



nesse período tem vários temas para ser discutidos, como a questão do fogo e do desmatamento, escolhemos um tema em conjunto todos os professores. Daí é feito o planejamento bimestral onde cada professor faz o planejamento semanal individual de cada um, o que vou trabalhar nessa semana. A essa altura já decidimos qual o tema que vamos trabalhar; nesse planejamento bimestral já são definidos o vai ser trabalhado na matemática, português, ciências, guarani e geografia, então cada professor faz sua programação semanal para trabalha dentro da sala de aula de acordo com as series que trabalha”.

Para o planejamento e desenvolvimento das aulas os professores indígenas buscam apoiar-se em todos os recursos teórico-metodológicos vivenciados por eles no “Àra Verá” enquanto eram alunos do magistério e concomitantemente professores da escola indígena da comunidade. Sendo que o principal recurso é a pesquisa, envolvendo sempre membros da comunidade, especialmente os mais velhos.

Os professores Renata Castelão e Lídio Cavanha relatam como fazem e onde buscam inspiração para as aulas:

“Magistério Ára Verá, tudo o que nós aprendemos, sempre trabalhamos na sala de aula também. E desde o pré já começa a entender o que é pesquisa, ir para o campo, fazer entrevistas com os de mais idade, e vê o que não é ficar preso no livro didático”. ( Renata castelão)

“É interessante também que o curso ele valoriza também os rezadores, em cada semana um rezador diferente de uma aldeia diferente, fica lá junto e quando a gente precisa de alguma informação dos mais velho, ele já ta ali com nós, o rezador”.( Lídio Cavanha Ramires)

### **A história na escola**

O estudo da história na escola incorpora problemáticas do conhecimento histórico e também questões próprias ao saber pedagógico, às tradições escolares, à realidade cultural de professores e alunos ao anseio da comunidade. (RCNEI, p.196)

Atualmente, dependendo do contexto de cada escola, é preciso repensar que tipo(s) de identidade(s) está sendo formada através do currículo escolar, e qual sua importância para cada realidade social. (RCNEI, p.197)

Para os professores Guarani kaiowá, da escola Ñhandejara Pólo, está claro o papel da escola e do ensino de história e da língua materna, para o fortalecimento da identidade, pois a medida que conhecem sua cultura, se reafirmam enquanto povo culturalmente distinto, o que contribui para as relações amistosas e de enfrentamento com a sociedade envolvente.

O professor Eliel Benites, sobre este assunto afirma:

“O objetivo da gente se fortalecer como povo, para não mais perder nossos valores, nossa identidade e língua o mais importante é a gente valorizar os conhecimentos tradicionais, para que aja um fortalecimento nos modos de viver dentro da comunidade e isso não impede conhecer os outros conhecimentos que são conhecimentos universais”.

E complementa o professor Edson Alencar:

“O que eu não abro mão hoje é realmente trocar a minha identidade, que a escola que eu estudei de não índio ensinou uma coisa assim, ter vergonha de ser índio, a não gostar do meu povo, vergonha de ver um índio na cidade. Então o que eu não abro mão hoje é de sair da comunidade, largar a minha comunidade e deixar de ser índio. Acho que é uma coisa muito importante pra mim hoje, que eu descobri e hoje eu gosto muito, eu gosto de ser índio e não abro mão disso e vou morrer sendo índio mesmo”. Reserva Indígena Te'yi kue de Caarapó 27/06/03

## **A história nas escolas indígenas**

(...) É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo

que precisam ser respeitadas. Bem como, as diferentes formas de registrar a história, tendo os indígenas como sujeitos. (RCNEI, 1998)

## As versões indígenas da História

Depois de muito tempo de confronto com a sociedade nacional, essas sociedades necessitam da escola para dominarem instrumentos de luta e de resistência política e social, e conhecimentos que consolidem a autonomia diante da sociedade brasileira. Assim, entre os diferentes objetivos e conteúdos do ensino de História definidos em cada contexto, podem existir aqueles que contribuem para a consolidação da história e das lutas políticas dos povos nativos pela reivindicação do direito à diversidade étnica e cultural e à cidadania na sociedade brasileira.

Apesar de pouco tempo da construção, a experiência de uma educação diferenciada, já existem exemplos concretos de como a escola tem conseguido retomar alguns valores que estavam distanciados nas últimas décadas e que voltam a fazer parte do calendário tradicional que foi estimulado pela escola e absorvido pela comunidade. A professora Renata Castelão, narra uma dessas experiências.

“Antigamente a gente não valorizava os feriados tradicionais, hoje é colocado no calendário, como exemplo o dia 03 de maio o Kurussuá, ( dia da cruz) a escola toda parou, e dia 24 junho temos a época do plantio. Então aos poucos nós vamos conseguindo conquistar nosso espaço no nosso calendário e em todos os aspectos e não trabalhamos apenas o livro didático, trabalhamos através de pesquisa, pesquisando os mais velhos, em vários tipos de conhecimento, como é repassado o conhecimento *de antigamente*. (...) kurussu á - é o dia da cruz, antigamente ninguém comemorava isso na aldeia e hoje, desde que começou a escola indígena na aldeia de Caarapó, se comemora. Então a própria comunidade começou a valorizar de novo. Um dia antes faz o Guaxire, faz a dança e no dia vai trocar a roupa da cruz, vai limpar a cruz e antigamente não era assim e hoje muitas pessoas voltaram a respeitar novamente, é o dia 03 de maio. Por exemplo, dia 24 de junho é o dia do plantio, que nós prepara a terra, daí todo mundo vai fazer mutirão para plantações e quando tudo estiver preparado, faz um mutirão de gente para trabalhar comemorando aquele dia pra ser plantado. Daí prepara a semente para plantar. Então a escola incorporou assim, e isso é uma conquista, daí não fica muito preso ao livro didático”.

Há quase uma década de esforço coletivo para a efetivação de uma escola indígena, diferenciada e específica na aldeia indígena Te'Yikue, embora o caráter dessa escola venha sendo construída cotidianamente, quanto ao projeto político pedagógico, não há um consenso por parte dos professores indígenas sobre quais elementos da cultura levar para o ambiente escolar e transformá-los em conteúdo, se os conhecimentos tradicionais devem ou não ser levados para o espaço escolar. O fato é que a escola, instituição não indígena, foi apropriada pelos Guarani Kaiowá como instrumento de luta para o fortalecimento da identidade indígena, e para garantia de direitos conquistados, para facilitar as relações com a sociedade envolvente, indo desde a preparação para o mercado de trabalho, até a sobrevivência na aldeia. Segundo os professores entrevistados, a escola tornou-se o eixo principal na vida da comunidade e os professores mediadores e respeitados por toda comunidade.

A seguir algumas intervenções em defesa da escola indígena Guarani kaiowá:

“Eu como professor índio, acredito mais na educação escolar indígena, que vai definir o destino do meu povo, então ai esta o papel da escola, a escola é um mecanismo que vai levar para o futuro desde que a comunidade defina o que ela quer da escola, a escola indígena esta aí e a gente acredita nela porque ela é diferente das escolas dos não índios não é porque ela é diferente que ela é menor, mas ela é igual a dos outros, talvez até mais, porque a gente acredita nela, porque ela tem dois momentos de vida, onde tem dois conhecimentos e o aluno que sai dali tem que conhecer dois momentos de vida e de conhecimento.

A gente acredita na escola e não abre mão dela, de trabalhar de forma diferente, a escola indígena não pode trabalhar como nas outras escolas, tem que ser diferente, a gente não abre mão dela, porque se não trabalhar de forma diferente, não é uma escola indígena eu não abro mão de trabalhar diferente”. Reserva Indígena Te'yi kue de Caarapó 27/06/03

“Acho que não é só a escola, mas quem está dentro da escola que são os professores indígenas, então hoje a escola indígena serve como referência para comunidade. Então é a escola que puxa outras coisas,

como a questão da liderança, a questão de saúde, educação, então a gente tá junto porque quem tá mais envolvido é o professor indígena. Se a escola quem tiver dentro é o branco ele não vai se preocupar com o que acontece aqui dentro. Mas como a gente se preocupa só com o nosso horário de trabalho, se preocupa com questões que acontece dentro da aldeia. Então a gente é um professor, mas também é um líder dentro da aldeia. A escola é a esperança da comunidade (...).( Lídio Cavanha Ramires)

(...) isso é muito importante, hoje todas as decisões que parte daqui da escola, junta com as lideranças, agente de saúde, os professores, então sempre parte daqui da escola. Então é um papel fundamental aqui na escola é como se fosse o eixo principal. Tudo que acontece daqui as idéias do grupo de professores daí vai, para o espaço das lideranças, pro agente de saúde, depois vai mais amplo pra comunidade. (Renata Castelão)

### **3.4 Experiências de práticas pedagógicas no ensino de história**

Traremos a seguir três relatos de experiências de práticas pedagógicas, no ensino de história, trabalhados na perspectiva da cultura Guarani-kaiowá e de elementos das sociedades não indígenas, sendo que o primeiro é de um professor índio e os outros são dos professores não índios que atuam na disciplina de história.

#### **1- Relato de experiência:**

O relato a seguir, foi solicitado ao professor Edson Alencar, após conversarmos sobre a experiência dele como professor indígena no planejamento e no desenvolvimento das aulas, as dificuldades encontradas na escolha dos temas e principalmente na seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Em seguida, pedimos que fizesse um relato de uma experiência que considerasse interessante, na perspectiva das questões acima e caso tivesse alguma forma de registro, que nos fosse entregue, alguns dias depois.

Por ser uma etnia em que a oralidade é a principal forma de transmissão da cultura, não é prática comum o registro das atividades desenvolvidas em sala de aula, falam

de muitas experiências, no entanto existe dificuldades de terem algum tipo de registro aquivado.

Escola Municipal Indígena Ñhandejara Pólo - 4ª Série- 2006

Professor Edson Alencar- Kaiowá

### **Tema: Meios de Comunicação:**

Comecei esse trabalho fazendo um planejamento de como eu iria trabalhar com meus alunos. O primeiro assunto foi sobre o meio de comunicação usado pelos não-índios, como celular, carta, rádio, televisão etc... Fizemos uma comparação de como os nossos patrícios se comunicam hoje e como a tecnologia esta entrando na aldeia e fazendo parte do dia da comunidade indígena, como o celular, rádio e televisão. Durante essa reflexão surgiram curiosidades, escrevemos as dúvidas de cada aluno inclusive nós fomos procurar os mais idosos. Após a pesquisa cada aluno apresentou o seu trabalho falando de como foi e o que descobriu, através da pesquisa descobrimos que os meios de comunicação usados por eles era fumaça, símbolo nas pedras, galhos de arvore e uma criança obediente para entregar recados com idade de mais ou menos 09 a 12 anos. A fumaça branca era um sinal de que as coisas estava tudo bem, a fumaça preta era sinal de perigo, durante a caça eles usavam galhos de arvore pequenas e quebravam em direção que estavam indo para não se perder, se o companheiro se perdesse no meio da mata, eles começavam a imitar a perdiz, não podia gritar pois o grito espantaria os bichos e atrairia a onça. Se a caça fosse grande, ao chegar em casa, jogavam a unha do animal no fogo para que os vizinhos viessem compartilhar a caça. As marcações eram feitas em pedra, onde eram anotadas tudo o que eles não podiam esquecer e também escreviam recados que era representado por símbolo. Eles usavam muito o sol e a lua

para medir o tempo, planejar caça, pesca e outras coisas na família, sempre tinha um menino que era obediente, ele ouvia o recado e o cacique rezava para tirar os perigos da sua estrada e ele ia e voltava sem nenhum problema, após a pesquisa cada aluno levou o seu trabalho e mostrou a quem eles tinham entrevistado. Essa pesquisa nos levou a entender um pouco da nossa história, tenho certeza que os alunos gostaram muito dessa aula, assim trabalhamos a nossa própria história para que cada aluno valorize ainda mais a cultura e tenha orgulho de ser Guarani Kaiowá, pois nos podemos mudar de hábito, mas nunca a nossa natureza.

## **2- Relato de experiência**

O relato a seguir foi solicitado ao Professor Valdinei Marques Mendonça, em 2005, quando soube do teor da pesquisa e logo de pronto se dispôs a colaborar com o trabalho, respondendo algumas questões que foram gravadas, e em seguida apresentando o relato e os trabalhos dos alunos, sendo que o relato foi devolvido pelo fato de estar muito resumido, pedimos que fosse mais detalhado, o que mais uma vez foi atendido.

O Professor Valdinei Marques Mendonça, é não índio, tem formação superior em Geografia e trabalha na escola Ñhandejara desde 2002, onde trabalhou as disciplinas de história e geografia até 2005. Em 2006 assumiu a Direção do Ensino Médio diferenciado.

Escola Municipal Indígena Ñhandejara Pólo

6ª série - 2004

**Tema: Grandes Navegações e Colonização do Brasil**



O trabalho realizado se deu a partir do tema “Grandes Navegações, Colonização do Brasil e as Conseqüências para as Comunidades indígenas”.

Primeiramente discutimos em sala de aula algumas questões relacionadas aos problemas existentes na comunidade e sobre o cotidiano deles. Os problemas levantados foram: o alcoolismo, as drogas, violência, falta de roça, problemas na saúde. Na oportunidade questionamos os alunos e instigamo-los a questionar os mais velhos a respeito a vida da comunidade à tempos anteriores para fazermos um paralelo.

Para melhorar o entendimento do processo histórico, passamos para o segundo momento, buscando bibliografias que contribuíssem para a discussão. Desta forma passamos a ler alguns capítulos do livro didático adotado pela escola, intitulado “Nova História Crítica” de Mário Shimidt, temas como a Expansão Marítima, A América antes dos europeus, A conquista da América, O início da colonização e o Sistema Colonial.

Após as leituras, comentamos e fizemos discussão do livro “Esta Terra tinha Dono”, para confrontarmos alguns temas que não eram aprofundados no livro didático. Após fizemos a leitura do livro “A Confederação dos Tamoios: a união que nasceu do sofrimento”, publicado pelo CIMI. Esta bibliografia foi muito útil por ter uma linguagem didática e retratar muito bem o período colonial no Brasil, principalmente entre os anos de 1554 à 1567, contando com ilustrações e relatos dos índios Tapirapé.

Terminada as leituras e discussões, os alunos assistiram os filmes “1492 a Conquista do Paraíso” e “ Pocahontas”. Através das informações recebidas foram discutidas em sala de aula as principais idéias e, através disto, a sala foi dividido em vários grupos onde tudo foi retratado através da visão do aluno como ocorreu o processo de invasões em seus territórios.

Este trabalho foi muito gratificante para mim como professor, pois os grupos se empenharam na realização destes, pesquisando, questionando, procurando da melhor forma possível retratar os acontecimentos históricos, de acordo com suas visões.

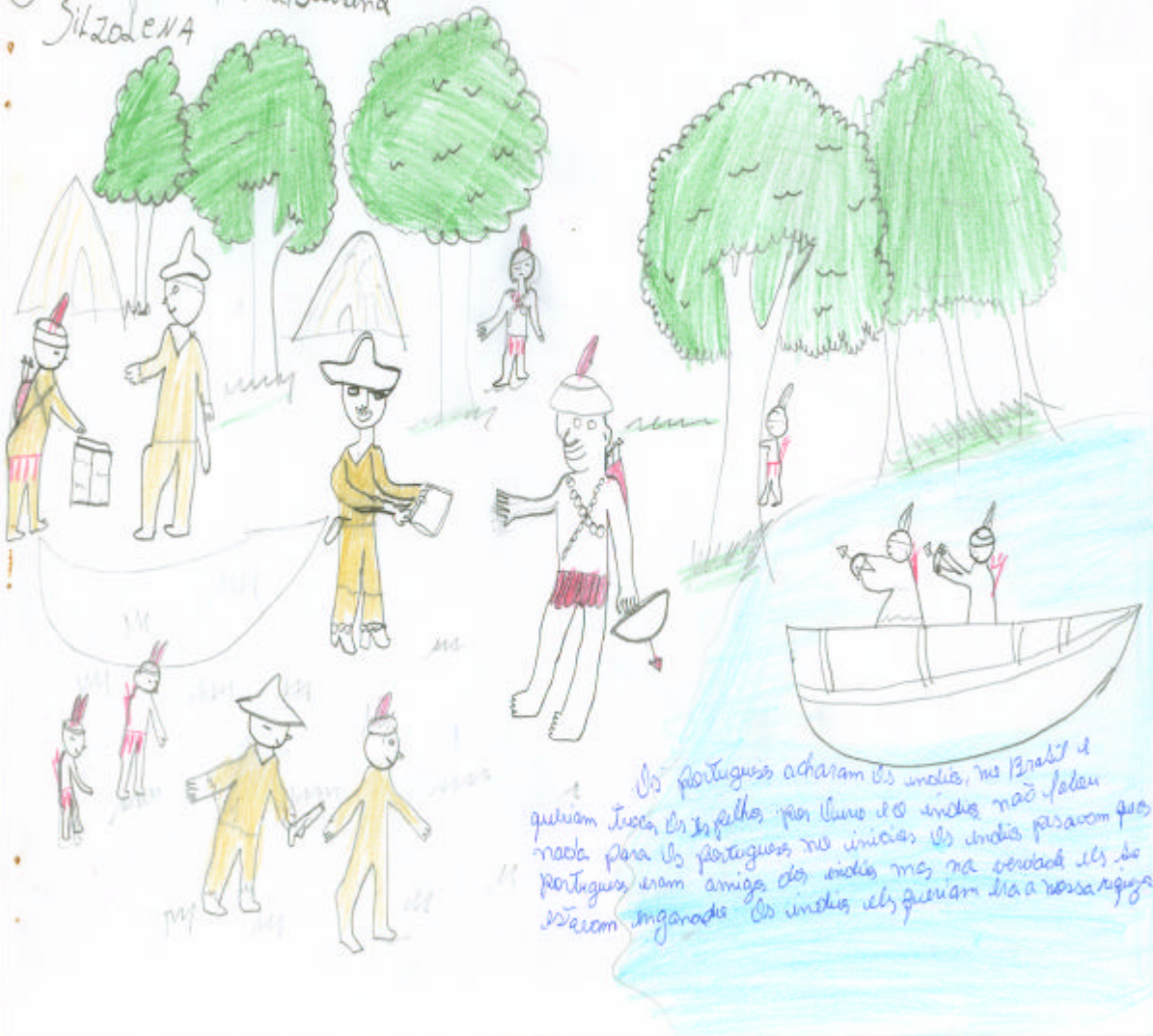
Esta foi uma experiência muito interessante, pois os objetivos foram atingidos em grande parte, que eram: contribuir para a compreensão da realidade dos Guarani kaiowá, com base em um processo histórico totalmente adverso às comunidades indígenas. Além do conhecimento dos fatos, outro ponto importante é que durante os trabalhos refletimos muito sobre a questão das terras, o processo de criação das reservas e todas as conseqüências que tal política trouxe aos povos indígenas.

Trabalho produzidos pelos alunos da 6ª série:



29 nome: Juliana, Tônia, Taliana  
SILZOLENA

Os primeiros contatos



Os portugueses acharam os índios no Brasil e  
queriam lucrar. Os índios por outro lado não saíam  
nada para os portugueses no início. Os índios passavam por  
portugueses eram amigos dos índios mas na verdade eles só  
queriam enganar os índios e queriam ir a casa deles



nome: Sibolena, Tânia, Juliana, Fabiana  
Eles destruíram as floresta do Brasil  
tirando o pau-brasil, eles fizeram assim:  
Os índios vinham com cuidado da  
aldeia deles os portugueses levaram um pouco  
índio, para trabalhar para os portugueses  
Para trabalhar com o comércio de açúcar

Tinha levado 100 pessoas  
Para São Vicente



19

\* dança trazida pelo português



Quando os portugueses entram no Brasil  
trouxeram muitas danças, que se  
manifestou nos índios por isso morreram  
muitos índios, acabou com os índios

5) Tania Juliana, Tatiano, Silveira



o açúcar foi o mais importante produto colonial brasileiro. Ele era fabricado principalmente nos engenhos da Bahia de Pernambuco e da base de todos os trabalhos do Brasil que de início, era indígena e depois africano.



6) a. Espalção dos índios de suas terras nome: Tônia, Juliana, Fabiana, Patrícia

Os portugueses foram atacados para  
indio na sua terra  
foi espalado na sua terra  
Logo cararam o fogo no mato  
para caçar tudo o indio  
quem fica o portugues  
indio morreram o portugues  
também.

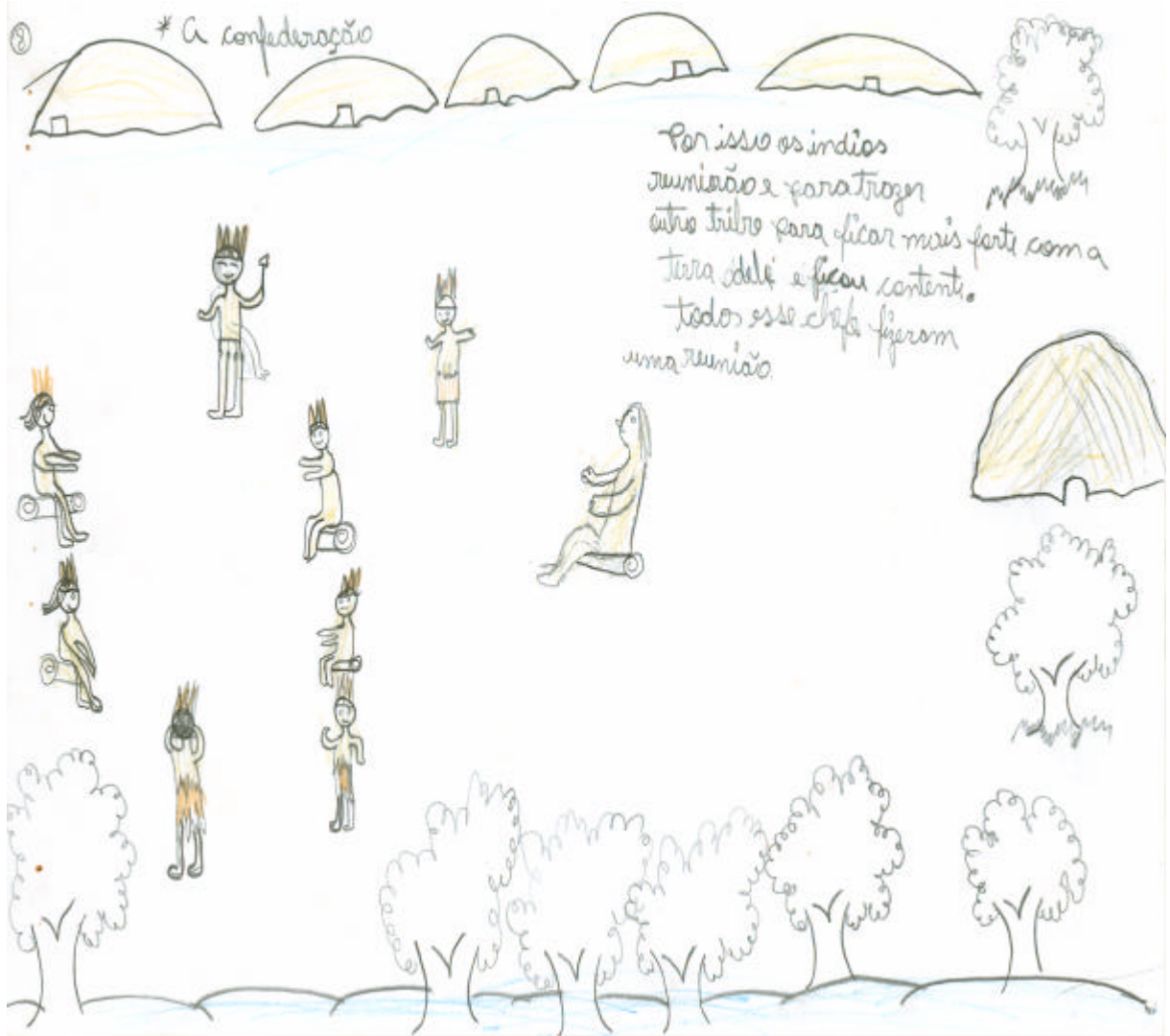
marretam



7) nomes: Tânia, Juliana, Fabiana, Silsolena, a diminuição de número de aborígenes







Por isso os índios  
reunião e para trazer  
outro tribo para ficar mais forte com a  
terra dele e ficou contente.  
Todos esse chefe fizeram  
uma reunião.



... a criação da reserva plantaram  
fijão e arroz, criaram <sup>um</sup> <sup>parque</sup> <sup>para</sup>  
se alimentar os índios <sup>criaram</sup> <sup>um</sup> <sup>parque</sup> <sup>para</sup>  
desse por ele e le a noite <sup>se</sup> <sup>recrearam</sup>  
~~se~~ danças

os índios pescando  
e caçando

10 |



É agora estava  
fumando e não  
sabi respeito de  
ninguém e fumando droga  
bebendo dançando e  
tomando bebida alcoolica  
isso é feio pra agente pegar  
fuma outro cigarro  
quando agente fuma  
pegou dsenga feio

### **3. Relato de experiência**

A Professora Sandra Balbuena de Oliveira, é não índio, tem habilitação em História e começou a trabalhar na escola Ñhandejara, em 2005, ministrando as aulas de história.

Escola Municipal Indígena Ñhandejara Pólo

5ª a 8ª série

Durante o primeiro semestre de 2006, estivemos realizando um trabalho em conjunto com todos os professores de 5ª a 8ª séries, intitulado “Etnias Indígenas do Brasil”, a proposta foi a de que os alunos pudessem conhecer culturas indígenas de todo país e que soubessem como eram essas culturas e que infelizmente algumas já não existem. Neste trabalho foram realizados gráficos contendo o número das populações, seus territórios suas línguas, foram pesquisados lendas e histórias de vidas dessas comunidades, ao final desse trabalho, cada sala de aula ficou responsável por duas etnias e deveriam se caracterizar com roupas típicas dessa etnia e falar um pequeno histórico dessa etnia. O resultado foi maravilhoso, professores até sem dormir, alunos ansiosos com o projeto, coordenadores ajudando e a comunidade curiosa em conhecer como vivem ou viveram os índios de outras partes do Brasil. Coordenar esse trabalho foi para mim uma honra, mas alcançar o objetivo foi

melhor ainda. Dessa forma eles puderam sentir o orgulho em ser índio, até os alunos mais tímidos, se soltaram, todos dançamos o guaxiré, dança típica dos Guarani kaiowá.

## CONCLUSÃO

Vemos este trabalho como uma pausa para refletirmos sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, após 500 anos de resistência dos povos indígenas ao processo de constante colonização e as vitórias recentes desses povos traduzidos em direitos, como a Constituição Federal de 1988 e demais leis que regulamentam tais direitos. Neste caso tratamos de um documento que delinea políticas públicas para a construção de escolas indígenas, específicas e diferenciadas. Estamos nos referindo ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, publicado pelo MEC- Ministério da Educação Esporte e Cultura, em 1998, que sugere roteiro para o debate sobre que escolas indígenas estão sendo construídas ou impostas pela sociedade envolvente.

Na primeira parte do Referencial está contido o resultado de anos de debate do movimento indígena brasileiro que fundamenta e proclama o caráter da escola indígena, sendo ela multiétnica, plural e diversa, reconhecendo as diferenças culturais. O conhecimento indígena, o eixo para se pensar a escola indígena. Toda sociedade indígena tem o direito de decidir como será seu destino. A educação escolar é de caráter intercultural, sendo mais um espaço de relacionar conhecimentos, deve ser comunitária pensada e vivida, só a comunidade pode decidir o que deve ser aprendido, quando, como e por quem.

A segunda parte do Referencial destinado às disciplinas específicas. Neste caso o ensino de História apresenta um roteiro para a prática pedagógica. Seu embasamento teórico tem suporte mais na Antropologia do que na História, como pode ser notado na bibliografia

onde a maioria é resultado de pesquisas antropológicas. Um dado interessante é que boa parte da bibliografia é produção de indígenas. E, a menor parte tem referência na produção Histórica. O conteúdo é genérico, não tem citação, ou seja, ninguém assume o que o documento aponta. Por outro lado, existem várias falas de professores e membros de comunidades indígenas de etnias diferentes, que dialogam com o documento. A questão apenas é, se o documento está dividido em disciplinas, há uma visão fragmentada do conhecimento, assim como acontece nos currículos das escolas não indígenas, resultado de uma herança européia, diferente da concepção indígena de conhecimento que tem na totalidade a sua maior forma de expressão.

A participação da Escola Municipal Ñhandejara da aldeia indígena Guarani kaiowá -Te'Yikue no município de Caarapó/MS, serve como demonstração de como o RCNEI tem dialogado com uma comunidade indígena, que está no processo de construção a quase 10 anos, da sua escola específica e diferenciada. E, como o ensino de História pode contribuir para o fortalecimento da identidade cultural Guarani Kaiowá.

Para dialogarmos com o RCNEI, na perspectiva da História Cultural, buscamos em Chartier (1990), que analisa as práticas culturais de uma sociedade para compreendê-la, em inúmeras possibilidades, neste caso, a prática cultural analisada são as práticas pedagógicas no ensino de História, de todo o Ensino Fundamental.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas é conhecido por todos os professores indígenas, o que não significa que todos passaram por um processo de estudo sistemático. Apenas os professores que cursaram o magistério indígena “Àra Verá” entre 1999 e 2002. Os professores não indígenas que atuam de 5ª a 8ª, apenas tem conhecimento aprofundado do Documento. Ganham um exemplar quando assumem as aulas, mas não tiveram momentos de estudo para estudá-lo. Outro motivo do não conhecimento do RCNEI é a rotatividade de professores não indígenas nas áreas específicas do conhecimento,

por diversos motivos, não adaptar-se a cultura diferenciada, o distanciamento da escola, por preconceitos, etc.

Quadro diferente ocorre entre os professores das séries iniciais, sendo que 99% são professores indígenas da comunidade, e recebem o conteúdo do RCNEI, através da formação de professores em nível médio, Magistério Específico “Ara Verá”, oferecido as comunidades Guarani de Mato Grosso do Sul, desde 1999, em parceria entre a Secretaria de Estado de Educação, da UCDB- Universidade Católica Dom Bosco, com apoio do CIMI e viabilizado com ajuda das prefeituras.

Quando da elaboração do projeto “Ara Verá” em 1999, e do lançamento do RCNEI em 1998, estava em curso um longo processo de debates acerca da Educação Escolar indígena, o que ocorria também em Mato Grosso do Sul com o movimento de professores indígenas Guarani kaiowá e apoiadores. Então o conteúdo do Ara Verá, foi construído em consonância com os documentos legais, inclusive o RCNEI, mas não necessariamente por copiá-lo, e sim pela unificação dos discursos que aconteciam no momento.

Diante do exposto, observamos que a metodologia, as práticas de ensino e as experiências de educação “intercultural”, que a escola está construindo perpassam por dois aspectos fundamentais. Primeiro, é importante registrar que não haveria da parte dos professores indígenas a apropriação do conteúdo do Referencial, somente a partir dos estudos feitos entre 1998 e 2002 organizados pela coordenação pedagógica, nos horários destinados a estudos e planejamento. Mas, fundamentalmente pela formação no “Ara Verá”. Ao perguntamos a eles sobre um trecho do documento, não havia segurança nas respostas, mas discorriam em sintonia ao falar de qual escola indígena que estão buscando, como a escola pode contribuir para a valorização da identidade étnica, a metodologia utilizada e fundamentalmente sobre a cultura Guarani Kaiowá e que tipo de Guarani pretendem educar, sabendo do papel da família e da escola na formação de seus alunos.



Segundo, a formação do professor-pesquisador é imprescindível para a educação diferenciada, pois ele é o interlocutor entre as aspirações da comunidade, as demais sociedades e a escola, enquanto representante do apoio à transmissão e criação cultural: incorpora e socializa a escrita e outros instrumentos, recursos de expressão cultural. Também é tarefa do professor ser capaz de, com seus alunos e parentes, identificar e propor algumas respostas aos problemas gerados pelo contato mais amplo. (RCNEI/MEC, 1998)

A valorização da cultura no currículo acontece de forma interdisciplinar e com atenção para interculturalidade, onde da pré-escola à 4ª série, há apenas um professor indígena por sala, responsável em desenvolver a temática escolhida no planejamento bimestral e adequada ao planejamento semana, momento de troca de experiência e estudo. Hoje todas as crianças são alfabetizadas na língua materna, e só a partir da 3ª série, aprendem a escrever em Português, sendo que de 5ª a 8ª série, continuam tendo aula de Guarani, com um professor indígena, o que contribui para o domínio da língua indígena, e do conhecimento da cultura que eles trazem. O ensino de história perpassa necessariamente a temática escolhida a ser trabalhada.

Todo o processo ensino aprendizagem nas séries iniciais é feito na lógica Guarani Kaiowá, o que garante a escola indígena específica e diferenciada. O ensino de história perpassa necessariamente pelo tema gerador escolhido e pelo método da pesquisa que busca a compreensão de todos os aspectos do conteúdo proposto.

De 5ª a 8ª série a proposta pedagógica tem como pressuposto a interdisciplinaridade, ou seja, o diálogo e a aproximação das diversas áreas do conhecimento. Neste caso, o estudo da história acontece num momento específico, com um professor da área. A interdisciplinaridade é garantida nos projetos e temáticas escolhidos para serem trabalhados bimestralmente. No entanto, a interdisciplinaridade não dá conta da interculturalidade que vai além do diálogo entre as culturas, mas a partir de suas lógicas. Como vimos instituições de

Ensino Superior não estão preparando profissionais para atuar e conviver com culturas distintas.

Os professores indígenas têm consciência do protagonismo da comunidade na construção da escola específica e diferenciada, assim como os limites impostos pela conjuntura social, política, econômica e cultural que estão vivenciando, das contradições que envolvem na tarefa de relacionar conhecimentos, e de avançar paulatinamente no processo de conquistas de seus direitos.

## REFÊRENCIAS

BARROS, J. D'. A. **O Campo da História** - Especialidades e Abordagens. Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2004.

BARTH, Fredrik. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. (org) Tomke Lask Contra Capa, Rio de Janeiro, 2000.

BHABHA, B.K. **O Local da Cultura**. Tradução - Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2003.

BRAND, Antônio. **Autonomia e globalização**, temas fundamentais no debate sobre Educação Escolar Indígena no Contexto do Mercosul (in) - Série Estudos, n. ° 7, Campo Grande, abril de 1999.

BRAND, A. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Guarani Kaiowá** : Os difíceis caminhos da palavra. Dissertação de Mestrado, PUC/RS,1997.

BRAND, A.J. **A Questão dos territórios**: concepções culturalmente distintas de território: transformações no território, desterritorialização e reterritorialização sob a ótica indígena. Campo Grande, 2004. (anotações para uso em sala de aula - texto digitado).

BRAND, A.J. Aula proferida durante o Curso de capacitação “Populações indígenas: desenvolvimento local, etnodesenvolvimento e educação diferenciada”, organizado pelos programas kaiowá/Guarani/NEPPI/UCDB, Mestrado em Educação e Mestrado em Desenvolvimento Local/UCDB, realizado durante o ano de 2004.

\_\_\_\_\_, A. Educação Escolar Indígena: **o desafio da interculturalidade e da equidade**. In: Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, nº 12, 2001.

\_\_\_\_\_, A. **Quando chegou esses que são nossos contrários**: A ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul. In: Multitemas, nº 12 Campo Grande, UCDB, 1998.

\_\_\_\_\_, A. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá Guarani**: os difíceis caminhos da palavra. Tese de doutorado em História da PUC/RS. Porto Alegre,1997.

BATISTA, T.A.S. **A luta por uma Escola Indígena**. Dissertação de Mestrado, UCDB, Campo Grande, 2005.

BURKE, Peter (org). A escrita da História. Ed. Unesp. São Paulo, 1992.

Caderno de Educação Escolar Indígena. CNTE - Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação. Ano V.nº 14. 1ª edição, outubro de 2000.

CANDAU, V. M. **Sociedade, Educação e Culturas**: questões e propostas nas teias da globalização - cultura e educação. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Saber Tradicional**. Artigo publicado, originalmente, no Jornal Folha de São Paulo de dezembro de 2001.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Memória e Sociedade. Ed. Bertrand Brasil S.A. Rio de Janeiro, RJ, 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro, e ALMEIDA, Mauro. **Populações tradicionais e conservação**. Texto digitado, apresentado no Seminário de Consulta - Macapá-21 a 25 de setembro de 1999.

COSTA, M. V. **Poder, discurso e política cultural**: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Cassimiro e MACEDO, Elizabeth. (org). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo. Ed. Cortez, 2002.

DIEGUES, C. A (org) **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2001.

EMIRI, L e MONSERRAT, R. **Encontros de educação**: a conquista da escrita. OPAN – Operação Anchieta. São Paulo: Iluminuras, 1989.

FERREIRA, M. K. L. **Da origem dos homens à conquista da escrita**: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. Dissertação, Mestrado em Antropologia – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

FERREIRA, M. K. L. **A educação escolar indígena**: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In SILVA, A. L. FERREIRA, M. K. L. (Org) Antropologia, história e educação A questão indígena na escola. Ed. 2ª. São Paulo: Ed. Global, 2001.

FREIRE, **Pedagogia do Oprimido**: Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. Paz e Terra, 1996.

GALLÓIS, Dominique T. Aula proferida durante o Curso de capacitação “Populações indígenas: desenvolvimento local, etnodesenvolvimento e educação diferenciada”, organizado pelos programas kaiowá/Guarani/NEPPI/UCDB, Mestrado em Educação e Mestrado em Desenvolvimento Local/UCDB, realizado durante o ano de 2004.

GIROTTI, L. R. **Por uma nova textura histórica**: O movimento de professores indígenas Guarani kaiowá em Mato Grosso do Sul - 1988/20001, Dissertação de mestrado, UFMS, Dourados, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução - Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Ed. 7ª. Rio de Janeiro: DP&, 2003.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Civilização brasileira. Rio de Janeiro, 1996.

PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE. **Índios no Acre**. História e Organização. Rio Branco, Acre, 2002.

LARAIA, R.B. **Cultura**: um conceito antropológico, Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 2004.

LIMA, A. C. S. **Um grande Cerco de Paz**. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. ED. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1995.

LENHARO, A. **A terra para quem nela não trabalha**. (in) Terra e Poder: Revista Brasileira de História. N.12, março/agosto. ANPUH, Marco Zero, São Paulo, 1986.

LOPES, M. M, e SILVA, R.F.V. **Formação de pesquisadores índios e método histórico**: Uma experiência em Icatu, (in) Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. Silva, Aracy Lopes e Leal Ferreira, Mariana Kawall(orgs) São Paulo, Global e Mari, 2001, p.185-207.

MACEDO, A.V.L.S, e FARAGE, Nádia. **Construção de Histórias, no ensino de história**: algumas propostas. (in) Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. Silva, Aracy Lopes e Leal Ferreira, Mariana Kawall(orgs) São Paulo, Global e Mari, 2001, p.185-207.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_, B. **Educação indígena na escola**. (in) Cadernos de Pesquisa, n.49, dezembro de 1999. Endereço eletrônico: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/902v1949.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/902v1949.pdf).

MONTE, L.N. **Políticas Curriculares e povos indígenas no Brasil recente**. Texto digitado-2005.

MONTEIRO, J.M. O desafio da história indígena no Brasil. (in) A Temática Indígena na Escola; Novos subsídios para professores de 1 e 2 graus. UNESCO/MARI/MEC, Brasília, 1995.

MONTEIRO, M. E. B. **Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiowá**. Rio de Janeiro: Museu do índio, 2003.

NASCIMENTO, A.C. **Escola indígena**: palco das diferenças. Coleção teses e dissertações em educação. Volume 2. Campo Grande, MS: UCDB, 2004.

\_\_\_\_\_, A.C. **A educação escolar como fator de sobrevivência dos povos indígenas**: Política, Equidade e Qualidade. Texto digitado, DED/ Campus de Dourados/ UFMS.

**Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena.** Brasília, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

Projeto Criança kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul - **A Realidade na Visão dos Índios.** Nascimento, Adir Casaro Nascimento, Suzana Gonçalves Batista e Suzi Maggi Kras (orgs), Campo Grande, UCDB, 2005

**Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

ROSSATO, V. L. **A luta pela educação Escolar Diferenciada Entre os Kaiowá/Guarani de Mato Grosso do Sul.** In: Multitemas, nº 12. Campo Grande: Ed. UCDB, 1998.

\_\_\_\_\_, V., L. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul.** Será Letrao ainda um dos nossos? Dissertação de Mestrado. Campo Grande. UCDB, 2002.

SANTOS, B. S. O fim das descobertas. In: OLIVEIRA, I, B. SGARD, P. (Org). **Redes culturais, diversidades e educação.** Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

SHADEN, E. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani.** São Paulo: Pedagógica/USP, 1974.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Curso normal em nível médio, formação de professores Kaiowá Guarani no Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, 1999.

SILVA, A L. FERREIRA, M. K. L. (org) **Práticas metodológicas na escola indígena.** São Paulo Global 2.1 – (série antropologia e educação), 2001.

SILVA, D.H, Rosa. **A autonomia como valor e a articulação das possibilidades:** um estudo do movimento de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontros anuais. Instituto de Antropologia Aplicada- Edições Abya-Yala, Quito Equador, 1998.

\_\_\_\_\_,Rosa. **O Estado Brasileiro e a Educação Escolar indígena:** Um olhar sobre o Plano Nacional de Educação. (in) site da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, endereço eletrônico: [www.anped.org.br/24/t0528827681841.doc](http://www.anped.org.br/24/t0528827681841.doc).(2004).

SILVA, D.H, Rosa. **Escolas em movimento:** trajetória de uma política em educação (in) Cadernos de Pesquisa, n. 111, dezembro de 2000. Endereço eletrônico: [www.scielo.br/pdf/cp/n111/nl11a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/nl11a02.pdf).

SMITH, R C. **Um tapiz tecido a partir de las vicisitudes de la história, el lugar y la vida cotidiana.** Imaginando los Desafios para los pueblos Indígenas de América Latina em el Nueve Milênio. Instituto Del Bien Común, Lima, Peru. s/a.

TASSINARI, A. M. I. **Escola Indígena:** Novos Horizontes Teóricos, Novas Fronteiras de Educação. In: SILVA, A. L; LEAL. FERREIRA, M. K. ( Orgs.). Antropologia, História e Educação. São Paulo: Global/Mari, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. 3ª edição, São Paulo Martins Fontes. 1991.

TREICHLER, N. C. P. A. **Estudos Culturais**: Uma Introdução. In: SILVA, T. T. (Org). Alienígena na sala de aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 1995.

VALADÃO, V. M; AZANHA, G. **Senhores destas terras**. Os povos indígenas no Brasil: da colônia aos nossos dias. Col. História em documentos. Ed. 9ª. São Paulo: Atual Editora, 1991.

VIEIRA, R. **Histórias de vida e identidades**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem: Afrontamento, 1996.

COSTA, M.V. **Poder, discurso e política cultural**: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: Currículo: debates contemporâneos, (org.) LOPES, C. A, MACEDO, E., série: Cultura, Currículo e Memória. Editora Cortez.São Paulo, 2002.

WILLIAMS. R. **Cultura**. Paz e Terra, TRAD. OLIVEIRA, L.L, Rio de Janeiro, 1992.

WARNIER, J.P. **A mundialização da cultura**. TRAD. RIBEIRO, V., Ed. EDUSC, Bauru, SP, 2000.