

**ELIANA COSTA CURY**

**O ENSINO DIFERENCIADO NA ESCOLA INDÍGENA  
“TENGATUÍ MARANGATÚ”**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande - MS**  
**2009**

**ELIANA COSTA CURY**

**O ENSINO DIFERENCIADO NA ESCOLA INDÍGENA  
“TENGATUÍ MARANGATÚ”**

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:** Educação Escolar e Formação de Professores

**Orientador(a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Adir Casaro Nascimento.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande**  
**2009**

**O ENSINO DIFERENCIADO NA ESCOLA INDÍGENA  
“TENGATUÍ MARANGATÚ”**

**ELIANA COSTA CURY**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

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

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ruth Pavan

---

Prof. Dr. Levi Marques Pereira

## DEDICATÓRIA

Aos que me acompanharam nessa etapa, exercitando a paciência, e, ainda assim, me estimulando, tolerando e compreendendo os momentos de explícita aflição e, acima de tudo, os muitos momentos marcados pela minha ausência.

À você Cury, e à vocês meus filhos, parceiros e cúmplices de toda uma vida.

## AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer e muitos a quem agradecer. Não só aos que me acompanharam na trajetória de construção deste trabalho, mas também aos que, cada qual ao seu modo, me mostraram os caminhos possíveis, acreditando e me fazendo acreditar, desvelando a minha própria capacidade. Entre esses, a Prof<sup>a</sup>. Adir Casaro Nascimento tem um papel, cuja relevância se revela em meio às exigências (que eu teimava em considerar exageradas), desde a graduação, até os dias de hoje, entre as broncas, as (quase) perdas de paciência ... que se mesclavam às demonstrações, ainda que nas entrelinhas, de expectativa e de crença num potencial que poderia e deveria ser desperto. Penso ser essa crença que a levou a estar sempre disponível e disposta a compartilhar, o que me permitiu o contato com os estudos da diferença, o “mergulho” num mundo que, com certeza, me fez alguém melhor.

Obrigada Adir, por me permitir conhecer esse universo, e por reconhecer e respeitar o meu – custoso e irritante – ritmo de trabalho. Aqui está você, na minha história de vida. Como também estão as companheiras queridas com as quais compartilhei as noites mal dormidas; o *stress* pelo cumprimento dos prazos de entrega dos trabalhos; pelas obrigações profissionais, impostas pelo trabalho que não pudemos abandonar (como pagar os lanchinhos, as viagens, os livros buscados nos “sebos”, onde perdíamos horas procurando os títulos indicados, e as inscrições e participações nos congressos?), pelos momentos em que os contratemplos pessoais se fundiam às obrigações acadêmicas; as viagens – dentro e fora do estado – e a sensação, por vezes, de que não chegaríamos ao fim, momentos em que nos apoiávamos mutuamente e íamos em frente. A essa vivência compartilhada, de risos e angústias, agradeço, com muito carinho e com a certeza de que valeu a pena, à Cláudia, companheira ainda hoje; à Mari, sempre disponível, mesmo com todo o *stress* e agonia, e as insistentes crises de gastrite, companheira de estudos hoje e sempre.

De modo muito especial, e com a sensação de que não há palavras suficientes para expressar-me, agradeço ao meu marido e aos meus filhos que, bravamente, demonstraram a sua solidariedade e empatia (por vezes, também a impaciência), rindo e chorando comigo, acreditando e me fazendo acreditar, sempre.

Aos professores com quem tive a oportunidade e o privilégio de conviver no programa de mestrado, convivência de valor e acréscimo inestimáveis, por nos mostrarem que os caminhos são muitos e devem, corajosamente, serem explorados, por nos acompanhar na nossa busca e construção, crescendo junto, sabedores de aprendizes que são, que é o que os torna tão admiráveis.

Muito Obrigado! A todos os que se inscreveram, definitivamente, em minha história.

CURY, Eliana Costa. *O Ensino diferenciado na escola indígena “Tengatuí Marangatú”* Campo Grande, 2009. 214p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

## RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa proposta a partir de um interesse particular pelos povos indígenas do município de Dourados – MS e pelas relações cotidianas que estes estabelecem com o espaço escolar, com o entorno, especificamente na Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatú – Pólo, localizada na Reserva Indígena de Dourados (RID). Vinculada à linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, tem como enfoque central, o ensino diferenciado desenvolvido na escola Tengatuí Marangatú, na medida em que esse represente um caminho para o fortalecimento da identidade e para a construção da autonomia. Nesse sentido, busca dialogar com o conceito de diferença, compreendida a partir das considerações teóricas de autores como Barth (2000); Bhabha (1998); Brand (1993, 1997, 2002, 2003); Cunha (1992, 1998); Gallois (2001); Lopes da Silva (1998, 2001, 2002); Nascimento (2000, 2003, 2004); Tassinari (2001), entre outros, e a compreensão desta, na forma como é expressa nos projetos de ensino propostos na escola, especificamente no denominado “Projeto Proposta de Ensino Diferenciado”. Para tanto, foi realizado um Estudo de Caso, pautado nas orientações de André (1995, 2005), tendo como aporte os Estudos da Diferença. O estudo busca fazer a descrição da trajetória do ensino diferenciado da Escola Tengatuí, ancorada no registro das atas que demonstram o caminho e as reflexões que o precederam, nas leituras dos documentos normatizadores da escola (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), bem como nos depoimentos de alguns dos sujeitos envolvidos no processo. Os resultados apontam para uma busca de autonomia, via escola, tendo como caminho o ensino diferenciado e as reflexões pertinentes às dificuldades que se apresentam. Se a construção da autonomia, exige a compreensão da escola e de suas “limitações”, enquanto espaço de negociação, então, é possível afirmar, que a escola Tengatuí Marangatú e, particularmente, a extensão Francisco Hibiapina, caminham em direção à essa construção, vez que os indígenas mostraram se pensar, hoje, enquanto grupo e não mais como sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola indígena – Ensino Diferenciado - Identidade – Diferença

CURY, Eliana Costa. The Teaching Differently in School Indigenous "Tengatuí Marangatú" Campo Grande, 2009. 214 p. Dissertation (Masters) Dom Bosco Catholic University - UCDB

## ABSTRACT

This work is the result of search proposal from a particular interest among indigenous peoples in the municipality of Dourados – MS and by day-to-day relations that these establish school space, with the surroundings, specifically on Indigenous Municipal School Tengatuí Marangatú – Pole, located in the Reserve Indigenous Dourados (RID). Linked to this line of search "cultural diversity and Indigenous Education" program masters in Education from University Catholic Dom Bosco has as its central focus, differentiated education developed in the school Tengatuí Marangatú, insofar as this represents a path to the strengthening of the identity and the construction of autonomy. Accordingly, seek to engage with the concept of difference, understood from theoretical considerations of authors as Barth (2000); Bhabha (1998); Brand (1993, 1997, 2002, 2003); Cunha (1992, 1998); Gallois (2001); Lopes da Silva (1998, 2001, 2002); Nascimento (2000, 2003, 2004); Tassinari (2001), among others, and the understanding of this, how is expressed in educational projects proposed in the school, specifically named "Project Proposal of Differentiated Education." For both, was carried out a case study, based on the guidelines of André (1995, 2005), having as intake studies of difference. The study seeks to make the description of the trajectory of differentiated education school Tengatuí, anchored in the registry of the atas showing the path and the thoughts that preceded, in readings of documents normatizadores school (Political Project and Pedagogical School), as well as testimonials from some of the subject involved in this process. The results suggest a search of autonomy, via school, having as differentiated education path and ideas relevant to the difficulties that arise. If the construction of autonomy, via school requires an understanding of the school and its "limitations", while negotiating space, then you can say that the school Tengatuí Marangatú and, particularly, the extension Francisco Hibiapina, go toward this construction, because the indigenous showed thinking today, as a group and no longer as subject.

**KEYWORDS:** Indigenous School – Teaching Differential – Identity – Difference

## **LISTA DE SIGLAS**

**CIMI** – Conselho Indigenista Missionário

**FUNAI** – Fundação Nacional do Índio

**FUNASA** – Fundação Nacional de Saúde

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** – Ministério da Educação e do Desporto

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena

**RID** – Reserva Indígena de Dourados

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**SIL** – Sociedade Internacional de Linguística

**SPI** – Serviço de Proteção ao Índio



## LISTA DE FIGURAS

Fig. 1	Mapa 1 – localização Dourados – MS	16
Fig. 2	Mapa 2 – imagem/satélite – RID	50
Fig. 3	Foto 1 – escola Tengatúí entrada principal	75
Fig. 4	Foto 2 – vista interna/Blocos – salas de aula	76
Fig. 5	Foto 3 – entrada principal/cobertura pátio interno	77
Fig. 6	Mapa 3 - RID	81
Fig. 7	Foto 4 – sala de aula/pré-escolar escola Tengatúí Marangatú pólo	85
Fig. 8	Imagem 1/ata nº41/98	87
Fig. 9	Imagem 2 /ata nº36/98	88
Fig. 10	Foto 5 – Amostra Cultural/2004	108
Fig. 11	Imagem 3 /ata nº57/98	111
Fig. 12	Imagem 4 /ata nº48/98	114
Fig. 13	Imagem 5 /ata nº53	120
Fig. 14	Imagem 6 /ata s/n – 03/04/98	124
Fig. 15	Imagem 7 /ata nº56/96	125
Fig. 16	Imagem 8 – Justificativa/Projeto Ensino Diferenciado	133
Fig. 17	Imagem 9 /ata nº63/98	134
Fig. 18	Imagem 10 /ata nº60/98	138
Fig. 19	Imagem 11 /ata nº01/99	139
Fig. 20	Foto 6 – Fachada – Escola Extensão Francisco Hibiapina	145
Fig. 21	Foto 7 – Escola Hibiapina e Escola Guateka	146
Fig. 22	Foto 8 – Alunos 4º ano – Hibiapina – Aula ao Ar Livre	148
Fig. 23	Foto 9 – Reunião Ensino Diferenciado	149
Fig. 24	Foto 10 – Sala de Aula 1º Ano/Escola Hibiapina	163
Fig. 25	Foto 11 – Quadro negro Língua Indígena/4º ano Escola Hibiapina	165
Fig. 26	Foto 12 – Desenhos/alunos – Moradias Tradicionais	168
Fig. 27	Foto 13 – Papelógrafo – Texto/Guarani	169
Fig. 28	Foto 14 – Trabalhos/2º e 3º Ano	170
Fig. 29	Foto 15 – Trabalhos/2º e 3º Ano	170
Fig. 30	Foto 16 – Trabalhos/1º e 2º Ano	170
Fig. 31	Foto 17 – Sala de Aula/1º Ano	171
Fig. 32	Imagem 12 – Produção de Alunos/4º Série – Drogas	171
Fig. 33	Imagem 13 – Produção de Alunos/4º Série – “Minha Aldeia”	172
Fig. 34	Imagem 14 - Sistematização de Texto/Professor	174
Fig. 35	Imagem 15 - Produção de Aluno – 4º Ano/Violência na Aldeia	175
Fig. 36	Foto 18 – Profª Zélia	176
Fig. 37	Imagem 16 - Produção de Aluno – Identidade Indígena	177
Fig. 38	Imagem 17 - Produção de Aluno – 1ª Série	178
Fig. 39	Imagem 18 - Produção de Aluno – 2ª Série	179
Fig. 40	Imagem 19 - Produção de Aluno – 1ª Série	179
Fig. 41	Foto 19 – “Pescando com Arco e Flecha”	181
Fig. 42	Foto 20 – Rezadora da Aldeia Porto Lindo/Profº Lúcio Cáceres	181
Fig. 43	Foto 21 – Produção de Alunos – “Retratos da Tradição”	183
Fig. 44	Foto 22 – Produção de Alunos – Bonecos de Palha	183
Fig. 45	Foto 23 – Produção de Alunos – Petecas e Cocar	183
Fig. 46	Imagem 20 - /Ficha de Avaliação – SEMED	186
Fig. 47	Imagem 21 - /Ficha de Avaliação Pessoal	187

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 – REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA TENGATUÍ MARANGATÚ

Anexo 2 – PROJETO ENSINO DIFERENCIADO DA ESCOLA INDÍGENA TENGATUÍ  
MARANGATÚ

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1 CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA: primeiras aproximações.....	29
1.1 Diferença Cultural x Diversidade Cultural.....	31
1.2 A cosmologia Guarani-Kaiowá. Relações que estabelecem com a natureza, com o mundo e com a educação: aproximações.....	34
1.2.1 A educação Guarani-Kaiowá x Educação Ocidental: implicações e conseqüências.....	38
1.3 Procurando compreender a constituição dos grupos étnicos.....	43
1.3.1 Convivência interétnica na área indígena: dividindo o mesmo espaço.....	47
1.3.2 Relação reserva/espaço urbano – o índio, o “outro”.....	50
2 ESCOLA, IDENTIDADE E DIFERENÇA: a construção de estereótipos e o espaço escolar.....	53
2.1 A escola ocidental e a construção de estereótipos.....	54
2.2 Escola e diferença.....	57
2.2.1 O ensino diferenciado e as perspectivas de futuro numa sociedade globalizada.....	59
2.2.2 A escola diferenciada para os povos indígenas e o sentido da diferença.....	65
3 ESCOLA, DIFERENÇA E O ESPAÇO LOCAL: A Escola Indígena Tengatú Marangatú.....	72
3.1 Escola Indígena Tengatú Marangatú: um pouco de história.....	75
3.2 O Regimento Escolar da Escola Indígena Tengatú Marangatú. Construção como exercício de autonomia – Por um novo projeto de ensino.....	84
3.3 Pensando o ensino diferenciado na Escola Tengatú Marangatú. O Projeto Político Pedagógico. Objetivos e Expectativas.....	93
3.3.1 O Projeto Político Pedagógico da Escola Tengatú Marangatú.....	96
3.3.2 As dificuldades de aprendizagem e o ensino bilíngüe.....	104
3.4 O projeto “Proposta de Ensino Diferenciado”.....	129
3.4.1 O ensino diferenciado na Escola Tengatú Marangatú: a proposta é posta em prática .....	138
3.5 O ensino diferenciado na Escola Tengatú Marangatú – a extensão Francisco Hibiapina.....	145
3.5.1 A prática do ensino diferenciado na Extensão Francisco Hibiapina – língua indígena, conhecimentos tradicionais e o espaço da sala de aula....	162
3.5.1.1 A dinâmica da pesquisa e a sistematização dos dados coletados – os caminhos do professor diferenciado da Extensão Hibiapina...	165
3.5.1.2 O processo de avaliação no ensino diferenciado da Extensão Hibiapina.....	185
3.5.2 O ensino diferenciado na visão dos professores.....	189
CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS .....	203
ANEXOS.....	214

## INTRODUÇÃO

Não somos dez, cem ou mil  
Que brilharemos no palco da História.  
Seremos milhões unidos como cardume  
E não precisaremos mais sair pelo mundo  
Embebedados pelo sufoco do massacre  
A chorar e derramar preciosas lágrimas  
Por quem não nos tem respeito.  
[...]  
Eu viverei 200, 500 ou 700 anos  
E contarei minhas dores para ti  
Oh! Identidade.

(Eliane Potiguara)

Este trabalho origina-se de um interesse particular pelos povos indígenas do município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, desperto a partir da observação, possibilitada pela convivência com sujeitos pertencentes a esses povos e das relações cotidianas que estes estabelecem com o espaço escolar e com o entorno.

O cotidiano a que esse trabalho se refere eclode no espaço escolar, especificamente na Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatú – Pólo, localizada na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa (Reserva Indígena de Dourados – RID), composta por duas aldeias – Aldeia Jaguapirú e Aldeia Bororó – que dividem uma área de 3.560 hectares, no Km 05 da Rodovia Dourados/Itaporã. A RID comporta uma população de 10.396

habitantes<sup>1</sup> das etnias Guarani, Kaiowá, e Terena, além de alguns mestiços originários das três etnias e alguns não-índios casados com indígenas.<sup>2</sup>

O espaço escolar a que o trabalho se refere insere-se no que Nascimento (2004) denomina como “[Escola Indígena] palco das diferenças”, já que é parte de um espaço maior, onde se podem observar várias manifestações culturais – acrescidas às três etnias que o compõem, a intersecção do não índio. Trata-se, portanto, de um espaço entremeado por inúmeras relações que nos permitem que lhe seja inferida a definição de extremamente complexo, onde as diferenças se evidenciam e se refletem, na mesma medida, no espaço escolar que

É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola.” (TASSINARI, 2001, p.47).

Diante da inferida complexidade, como dialogar com o conceito de diferença, neste estudo, em particular, imbricado nos projetos de ensino propostos na escola Tengatú Marangatú, entre eles, e especialmente, o de ensino diferenciado? Tentar estabelecer esse diálogo me levou à considerações teóricas de autores como Barth, Bhabha, Lopes da Silva, Cunha, Tassinari, Nascimento, Brand, entre outros, para a compreensão da diferença, “[...] em termos de povos diferentes, com histórias e culturas diferentes, que em dado momento se reúnem e se acomodam uns aos outros [...]” (BARTH, 2000, p. 37), e a relação dessa com a construção da identidade e como essa é sinalizada, sobretudo, no espaço escolar considerando, com base em Tassinari, a necessidade de “[...] refletir sobre a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas” (2001, p. 64).

Releva esclarecer, porém, como eu, não-indígena, descendente de italianos, cheguei até aqui, propondo um estudo sobre esses povos, tão complexos – como indicados e percebidos pela literatura – quanto intrigantes. Diante dessa premissa surgiram inúmeras dúvidas sobre a minha trajetória, porque acredito que há todo um caminho, por vezes

---

<sup>1</sup> **Fonte:** FUNASA – Fundação Nacional de Saúde. **Distritos Sanitários.** Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2006.

<sup>2</sup> Cf. ROSSATO, 2002; TROQUEZ, 2006; BRAND, 1997.

despercebido, que nos leva ao lugar onde nos encontramos. A busca por entender os interesses que ora me norteiam me levaram a um pensar sobre as circunstâncias que me trouxeram até aqui. Percebi que meu interesse pela educação, seguido pelo interesse pela educação indígena, dá-se, especialmente, a partir de quando me dou conta de minha não aceitação ao estabelecido.

Como então me fazer entender em relação ao meu posicionamento e às minhas escolhas? Por onde começar? São detalhes na memória de situações que se mostram difíceis de serem elencadas, porque todas relevantes, mas que se tornaram muito expressivas a partir de minha chegada ao Mato Grosso do Sul, quando pude refletir sobre minhas atitudes demonstrativas de curiosidade e, por vezes, de indignação, que ilustraram minha vida, desde sempre.

Uma outra dúvida, então, permeou meus pensamentos, como me fazer entender sem considerar as influências e representações de vida que, de certa forma, construíram o meu imaginário que, por sua vez, teve e tem um papel preponderante em minhas escolhas?

Assumida a dificuldade, o desafio estava posto. De onde começar? O pensar sobre essa questão me mostrou que havia uma questão sempre presente em minhas reflexões – a minha trajetória escolar. Se hoje sou capaz de identificar e compreender as minhas inquietações durante a minha trajetória escolar, não perco de vista que não foi sempre assim. Um certo incômodo, por muito tempo incompreendido (por mim), acompanhou-me até que, na minha etapa acadêmica, conheci o universo da pesquisa, quando remotas probabilidades se traduziram em oportunidades efetivas, sobre as quais discorro a seguir.

**“Descobrimo” o índio: uma experiência pessoal:** O verbo descobrir, aqui, não é exagero e sequer pode ser considerado inadequado. Antes de minha vinda para o MS, onde resido desde 1986, tudo o que sabia sobre os povos indígenas era o que a escola elementar, ocidental, e no meu caso particular, confessional, havia me ensinado, ou seja, quase nada, ainda que a mídia veiculasse notícias sobre “personagens” indígenas que me pareciam, à época, tão distantes de minha realidade, quanto imaginava estarem os povos indígenas.

Venho do interior do estado de São Paulo, da cidade de Bauru, onde nasci e vivi a maior parte de minha vida, até o momento<sup>3</sup>. Com relação à minha educação escolar, creio que posso me considerar privilegiada. Sempre estudei em escolas consideradas boas escolas e tive, posso afirmar, uma boa formação inicial o que, aliada à minha curiosidade natural, contribuiu

---

<sup>3</sup> Minha vivência, em Bauru, somam 27 anos. Período entre 1959 – ano de meu nascimento – e 1986, ano de minha vinda para o Mato Grosso do Sul.

para o meu querer saber, querer conhecer, querer ir além do que me era apresentado como verdade. Confesso que isso me trouxe alguns problemas com as freiras católicas do Colégio São José, um dos colégios em que estudei (minha primeira escola, em 1966), e creio que o que mais exerceu influência na minha formação, a ponto de me permitir traçar um marco divisório em minha experiência escolar: a vivenciada no Colégio São José e a vivenciada depois dele (após a conclusão da 8ª série do 1º Grau, em 1974). No colégio éramos orientadas<sup>4</sup> a aceitar as verdades, sem contestação, fossem elas relacionadas aos conhecimentos ditos universais<sup>5</sup>, fossem elas relacionadas aos dogmas da Igreja Católica.

Essa educação, mesmo que possa ser considerada como privilegiada, não me garantiu, no entanto, saberes e conhecimentos que, hoje, considero essenciais. Assim, foi uma grande surpresa quando, já vivendo no Mato Grosso do Sul, portanto em tempos recentes, soube da existência de povos indígenas na mesma região em que vivi, distantes não mais que 50 km da cidade de Bauru. As lacunas percebidas, posteriormente, no conhecimento que me foi oferecido justificam minha ignorância, ainda que me cause indignação. Inquietava-me essa condição do saber fragmentado, “lacunado”, acerca do que me era oferecido. Para o que me provocava incômodo deveria haver respostas, respostas que, à época, eu não tinha. Compreende-se, então, a minha posição com relação aos povos indígenas, constituída por um misto de curiosidade e tentativa de desmistificação, ao chegar num local sobre o qual ouvi, por várias vezes, a referência de “terra de índios”.

Aqui cheguei e por dois anos morei na cidade de Rio Brillhante, sem qualquer contato com indígenas. Mudei-me, então, para Itaporã, município muito próximo de aldeias indígenas, como vim a descobrir depois. Então, finalmente, deparei-me com o indígena, situação que me proporcionou algumas informações que só mais tarde se tornariam relevantes. Itaporã, de acordo com a minha percepção pessoal, mostrava-se um tanto indiferente a esses indivíduos, e uso o termo indiferença, aqui, porque talvez seja o que melhor traduza a relação daqueles com quem convivi, cotidianamente, em relação aos “bugres”<sup>6</sup> que transitavam por ali e que se devia tolerar, “coitados”, e ao mesmo tempo, se devia ter cuidado, principalmente ao transitar pela estrada “ali, naquele pedaço ruim da estrada pra Dourados, com um quebra- molas todo estragado, ali é a aldeia, ali tem que ter

---

<sup>4</sup> Ainda nessa época (final dos anos 1960) era um colégio só para meninas. Se tornou “misto” alguns anos depois (Início de 1970).

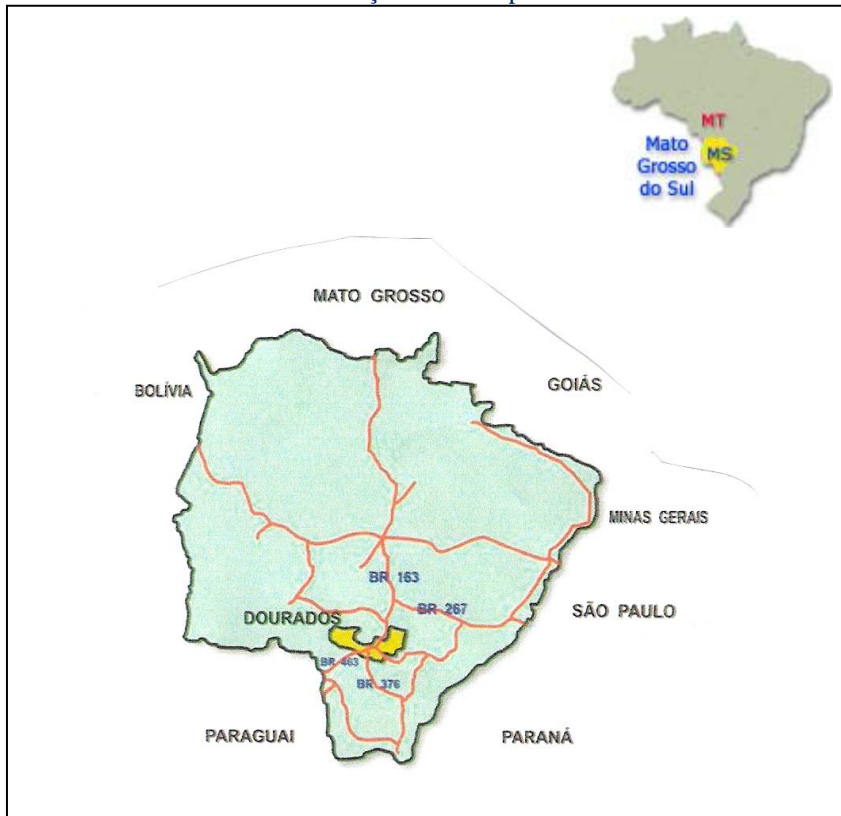
<sup>5</sup> Uso a restrição indicada pelo “dito”, porque entendo o conceito de universal num parâmetro em que deveriam ser considerados **todos** os conhecimentos, de todos os povos, de toda e qualquer cultura, o que não traduz a realidade que descrevo.

<sup>6</sup> Quando perguntei a uma vizinha porque bugres (não conseguia entender a diferença) ela me respondeu que bugres são aqueles que ficam pela cidade pedindo, vendendo, bebendo e que índio, índio mesmo, eram aqueles que moravam na terra deles, lá na aldeia.

cuidado quando passa, porque eles bebem, ficam revoltados e costumam jogar pedras nos carros”<sup>7</sup>.

Um ano depois mudei-me para Dourados, onde resido até hoje, cuja localização é demonstrada na figura abaixo.

Mapa 1 – Mato Grosso do Sul / Localização – Município de Dourados



Fonte: [www.geomundo.com.br/dourados](http://www.geomundo.com.br/dourados)

Em Dourados entrei em contato com os povos indígenas da região. É claro que, a princípio, não fazia idéia da presença de diferentes etnias, sequer fazia idéia à qual delas pertencia aqueles que batiam à minha porta para pedir ou aqueles com quem eu cruzava pelas ruas, em diversos espaços. Penso, hoje, a que ponto pode chegar a nossa ignorância e o quanto ela persiste pela falta de interesse em conhecer o que, ou quem, faz parte de nossa vida diária. Mas, penso, sobretudo, na fala de Anastácio Peralta<sup>8</sup> “Hoje tem que ser mestre ou doutor pra

<sup>7</sup> Fala de uma vizinha referente ao trecho da rodovia onde se localiza o acesso às aldeias. Na época, a situação da rodovia era severamente precária, principalmente no trecho referido.

<sup>8</sup> Anastácio Peralta, indígena Guarani, é professor formado pelo Projeto Ará Verá e membro da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI). Fala proferida em 22/06/2006, na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – quando de sua participação na disciplina optativa do Programa de Mestrado em Educação **Interculturalidade, Educação escolar indígena e sustentabilidade**, no período de 19 a 23 de junho de 2006 (Depoimento gravado).



saber de índio, quando já se devia saber na 4ª série”, o que me leva, novamente, a pensar no que me foi oferecido pela escola com relação aos povos indígenas.

Alguns anos depois ingressei no curso de Pedagogia da, então, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Campus de Dourados (atual Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD). Se, de um lado, o que me era oferecido no curso estava dentro dos limites de tempo e espaço (curriculares) disponíveis, de outro, me indicava o quanto havia a investigar, em especial em algumas temáticas. E este foi o caso da Educação Escolar Indígena.

O fato de ter sido enviada, em 1997, às escolas Tengatú Marangatú e Francisco Meirelles<sup>9</sup>, para um trabalho da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino (ESTRUFÉ), sobre a Educação Indígena, foi o pontapé inicial que precedeu ao que chamo, metaforicamente, de “contaminação definitiva”, referindo-me a um interesse que, percebido já há algum tempo, se tornaria crônico. Creio que aí se estabeleceu, definitivamente, o interesse pelos povos indígenas, especialmente pelos indígenas de Dourados. Mas, a “contaminação definitiva” a que me refiro diz respeito ao convite da Profª. Adir Casaro Nascimento, no ano de 1999, para participar de um projeto da universidade, sob sua responsabilidade, de assessoria à Escola Tengatú Marangatú, localizada na Reserva Indígena de Dourados (RID), convite que aceitei prontamente, com a expectativa, de minha parte ao menos (éramos em quatro acadêmicas participantes do projeto), para além das obrigações acadêmicas<sup>10</sup>, de conhecer melhor a população indígena de Dourados .

Porém, quanto mais informações, quanto maior a convivência, mais percebia o preconceito, a discriminação, e mesmo a indiferença (o que considero ainda mais grave), com relação à população indígena e mais premente se tornava a compreensão do que, socialmente, parecia estar estabelecido por razões que, para mim, ansiosa por argumentos convincentes, deveriam ser elucidadas.

Quando acadêmica do Curso de Pedagogia cursava disciplinas para enriquecimento curricular, no curso de História da mesma instituição. Lembro-me da denominação “terra de mato” na disciplina História Regional, que definia a escolha dos índios pelo local de viver, o

---

<sup>9</sup> A primeira, local deste estudo, na Aldeia Jaguapiru e a segunda localizada na Missão Caiuá. Ambas destinadas à populações indígenas da região.

<sup>10</sup> Nossa participação vinculava-se a um dos estágios obrigatórios para a graduação.

que me causou grande indignação, por pensar que essa sabedoria indígena acerca da terra foi mais um motivo para a expropriação daquilo que para o índio é tão caro, a terra<sup>11</sup>.

### **Tentativa, ainda que tímida, de compreender o índio de Dourados:**

Que índio é esse com o qual passei a conviver? Minha curiosidade, nesse momento, voltava-se, particularmente, para o índio de Dourados, momento em que já não havia espaço, em minhas reflexões, para a imagem primeira (a qual “carreguei” comigo, por muitos anos, conforme apontado anteriormente) de “índio genérico”. Havia que compreendê-lo, então, considerando as suas particularidades identitárias, bem como o contexto em que se inserem e as suas relações. Embora tenha recebido inúmeras informações antes de iniciar o trabalho na Escola Tengatuí, o ano de 1999 coincidiu com alguns conflitos e inquietações na escola, que impunham compreensão, percebidos em algumas ações aplicadas ali, sendo a principal, a meu ver, a proposta de ensino diferenciado.

A inquietação percebida, então, acerca da referida proposta aponta para um momento em que verifica-se a escola diferenciada para os povos indígenas como uma conquista recente, mais precisamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988<sup>12</sup>. É a partir de então que outros dispositivos legais são formulados em favor dos direitos dos povos indígenas (entre eles o da escola indígena diferenciada), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 - LDBEN –; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (1998) –; o Parecer 14/1999 e a Resolução 03/99/CNE; o Plano Nacional de Educação, Lei 10172/2001 – PNE –, entre outros.

Apesar das informações preliminares que me foram, então, disponibilizadas, eu ainda não entendia bem o que significava a proposta de ensino diferenciado, embora sentisse um incômodo implícito, diante de minhas observações, pelo ensino que era oferecido ali, em grande parte por, na época, haver ainda alguns professores não índios, como expressei em meu relatório final<sup>13</sup>. Lembro-me de me incomodar, também, com o fato de perceber uma esperança implícita, quase redentora, com relação a essa modalidade de ensino. Ao mesmo tempo eu podia perceber, vindo de um lugar, no universo daqueles (índios) com quem me

---

<sup>11</sup> Sobre essa questão, são elucidativos os estudos de Brand (1993, 1997); Wenceslau (1990, 1994); Pereira (1999, 2004, 2007); Silva (2005), entre outros.

<sup>12</sup> Aponto a Constituição Federal como referência inicial, por se constituir em um marco histórico para os povos indígenas que, pela primeira vez, “[...] são tratados como cidadãos com direito a ter direito e têm respeitadas as suas diferenças.” (NASCIMENTO, 2000, p.62). Sobre os movimentos e projetos voltados para a educação escolar indígena, cujos registros remontam à década de 1970, recomendo o estudo referenciado de Nascimento.

<sup>13</sup> CURY, Eliana Costa. Relatório apresentado à disciplina Prática de Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ministrada pela Profª. Adir Casaro Nascimento, no curso de Pedagogia. UFMS – Câmpus de Dourados, 1999.

comunicava, onde eu não conseguia chegar, uma espécie de resignação quanto à possibilidade de fracasso, afinal, tratava-se de algo novo, uma experiência, e o novo, humanamente, sempre gera temor, em qualquer circunstância. Foi uma impressão profundamente pessoal e que considerei, mais tarde, com fortes indícios de improcedência. Hoje, contudo, penso que haja razões para reflexões mais profundas nesse sentido, o que me leva à questão inicial, quem é esse índio com o qual passei a conviver?

**Aprender com o índio:** Num espaço em que a convivência com o índio é diária e inevitável, percebo-me questionando, por vezes, como se pode conhecer tão pouco sobre ele? E creiam-me, poucos conhecem e muitos conhecem muito pouco. Não há como considerar o índio sem considerar o seu entorno e, aqui, na região de Dourados, essa premissa se mostra especialmente pertinente. O índio, aqui, “deixa de ser índio”, no imaginário popular, provavelmente por reivindicar privilégios considerados, socialmente, como não lhes sendo próprios. A escola, nesse caso, se revela como um dos mais importantes. Mas, a escola pode ser considerada um privilégio para os povos indígenas? Se o imaginário popular nos leva a responder afirmativamente, estudos nos indicam que não. Embora não seja própria de sua cultura, a escola é hoje reconhecidamente necessária para o índio. Não é algo que lhe pertence, originariamente, mas, representativa de um ensinamento entre-culturas. Segundo Aracy Lopes da Silva,

Seja em virtude da longa história da presença da escola em algumas aldeias, que teria propiciado uma apropriação desta instituição pelos grupos indígenas, seja em virtude da própria mudança do cenário político, com a maior participação dos povos indígenas [...] as escolas nas aldeias são hoje tanto ‘nativas’ quanto ‘exógenas’ (SILVA, 2001, p.13).

Assim, tenha a escola um projeto de educação diferenciada, ou não, a escola faz parte da realidade dos povos indígenas. E entre as várias funções atribuídas à escola, em especial para os povos indígenas, que alteram-se, de certa forma, de acordo com o momento histórico, atualmente, ela tem sua necessidade reconhecida “[...] não apenas como portadora de condições prévias para a aprendizagem, mas também como foco de garantia da identidade pessoal e social dos seus sujeitos-atores e da necessidade do seu fortalecimento e preservação” (NASCIMENTO, 2006, p.6).

O índio quer ser reconhecido como cidadão capaz de gerir sua vida e tomar suas próprias decisões, mas, ainda, permanecendo índio. E aí reside, creio eu, o que de início anunciei – aprender com o índio.

Considerando a realidade que traduz meu dia-a-dia e o privilégio do convívio com esses povos, que me acarreta informações valiosas, resta-me imbricar, o quanto possível, nesse universo que, apesar de todas as interferências, conseqüentes de inúmeros fatores, mostram a condição de povos que se mantêm arraigados à sua condição de origem, ou seja, à sua cultura e aos seus valores, por mais que possam, em determinados momentos, indicar, por visões e julgamentos equivocados, o contrário. As informações que surgem a cada momento de convívio incorrem em descobertas que se traduzem em elementos e categorias que apontam para a intenção de um convívio perene, porque muito há a aprender e a apreender.

Os limites impostos num trabalho como este não me permitem a abordagem de todas as categorias que emergiram nesta investigação, mas a certeza de que este estudo não se encerra aqui me impulsiona a não considerar como conclusiva esta convivência, proximidade, tão inquietante, quanto gratificante.

### **O aporte dos estudos da diferença: o encontro de um caminho**

O aporte da diferença traz implicitamente a descoberta da alteridade, a descoberta de que existem "outros saberes" que têm o seu estatuto de sabedoria e de técnica, mas que foram desqualificados quando a ciência se opôs ao senso comum ou por julgá-las pré-escolar e ágrafa<sup>14</sup>. (NASCIMENTO, 2002, p.10)

As relações que permeiam a escola, considerada como local privilegiado para o encontro e as articulações de diferentes e, por vezes, contraditórios modelos culturais, remetem-nos a consideração desse espaço em particular a partir da perspectiva da cultura e da diferença. Cumpre considerar que diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos diferentes e, no momento atual, em que se procura suprir a lacuna, no cenário educacional, causada pela ausência de abordagens nos currículos escolares quanto à diversidade cultural e o respeito à diferença, faz-se necessário estudos pautados em considerações teóricas que possibilitem as transformações alardeadas nesse cenário,

---

<sup>14</sup> Educação Escolar como fator de sobrevivência dos povos indígenas: política, equidade e qualidade.

entendendo que “[...] a transformação é propiciada por novas formas de organização da investigação, por meios alternativos de premiar a excelência do trabalho científico” (SANTOS, *apud* SILVA, AZEVEDO E SANTOS, 1996, p.22).

Ao me propor uma investigação no contexto da educação escolar indígena, a primeira dificuldade que se apresentou foi o caminho a ser definido para sua trajetória. Releva, nesse sentido, a grata contribuição dos estudos da diferença, uma vez que não há como pensar as sociedades indígenas num contexto em que “fatores internos” são ligados à racionalidade imanente do conhecimento científico, e “fatores externos” são os que se encontram no entorno da Ciência, ao mundo social, econômico e político (WORTMANN & VEIGA-NETO, 2001, p. 36).

Para a compreensão da escola, suas representações e seus conflitos, partindo da compreensão da diferença e do reconhecimento desta, havia que entender a cultura a partir da própria cultura, de modo a me possibilitar novos olhares para a compreensão das (re)construções das identidades individuais e culturais no universo multicultural que se afirma, como nunca observado antes na história, na atual ordem mundial.

Nesse universo, a escola, enquanto instituição que traz em seu bojo um trabalho pautado num regime de verdades, acaba por se configurar em espaço privilegiado para a construção de subjetividades e, nesse sentido, assume posição de destaque como espaço para análise e compreensão dos domínios que, ao mesmo tempo que produzem, são produzidos pela cultura. E entre esses domínios, inserem-se as (re)construções das identidades, individuais e culturais, no panorama em que se configura o mundo contemporâneo.

Para tanto, optei por realizar um Estudo de Caso, pautado nas orientações de André, de modo à compreender o espaço estudado a partir do que esclarece a autora:

A configuração que vai assumir o contexto escolar é decisiva, pois ela afeta diretamente a forma de organização do ensino na sala de aula. Por outro lado, essa configuração vai ser grandemente afetada por determinações do social mais amplo, com o qual esse contexto se articula. Por exemplo, pode haver influências mais indiretas, como as políticas educacionais, as pressões e expectativas dos pais e da população com respeito à educação escolar, ou mais diretas, como a posição de classe, a bagagem cultural e os valores de cada sujeito que faz parte desse contexto. A dimensão institucional age, assim, como um elo de ligação entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola. (ANDRÉ, 1995, p.43)

Importa, então, para a legitimação do estudo, no mais possível, a leitura das entrelinhas, de forma a permitir a elucidação das representações que eclodiram na proposta de ensino diferenciado e sua efetivação, bem como o sentido da diferença no contexto de sua elaboração e de sua trajetória, até o momento atual, considerando ainda, no âmbito das políticas educacionais e na conquista de direitos dos povos indígenas, que:

[...] 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 da presença da diferença enquanto categoria do real. (NASCIMENTO, 2004, p.22)

O que me causou, por um tempo significativo (e, na verdade, ainda me causam), inquietações suscetíveis de elucidação. Entre as tantas inquietações, considerando o tempo/espaço do estudo, tomei como prioritárias, partindo da análise da Proposta de Ensino Diferenciado da Escola Tengatú Marangatú, as descritas a seguir:

- Quais as intenções expressas na proposta?
- Como esta foi construída e como vem sendo operacionalizada, frente às intenções iniciais?
- Sob que perspectivas?
- Como está entendida, na proposta, a questão da diferença?
- Quais os resultados, até então, do ensino diferenciado na Escola Tengatú Marangatú, vistos pelo olhar dos envolvidos com a proposta?

Os questionamentos traçaram, por sua vez, o objetivo geral do estudo: estudar a proposta de ensino diferenciado na escola Tengatú Marangatú no contexto de sua construção, de sua execução e de suas conseqüências e/ou de seus resultados observáveis. Assim, a proximidade com o sujeito índio, as relações estabelecidas por essa proximidade e as próprias inquietações explicitadas por esse sujeito, e ainda as relações e representações construídas acerca da escola, insurgem com premência inadiável de compreensão. Compreensão que permitiria o alcance do objetivo geral traçado, para a qual, especificamente, me propus:

- Estudar a Proposta de Ensino Diferenciado desenvolvida na Escola Tengatú Marangatú, a partir da sua construção, à luz dos conceitos de diferenciado e específico contidos na legislação e nos documentos que orientam a elaboração de currículo indígena em nível nacional e estadual.
- Captar as representações que fazem os envolvidos com a proposta de ensino diferenciado na Escola Tengatú Marangatú, para compreender se e por que alguns deles, ainda hoje, rejeitam ou manifestam restrições ao ensino diferenciado.
- Estudar os conceitos de diferenciado e específico sob o ponto de vista teórico e legal confrontando-os com as percepções manifestas nos documentos que precederam o desenvolvimento da proposta, bem como nos que, posteriormente, estabeleceram as suas diretrizes.

E foi assim que me vi na condição de “etnógrafo-turista”, expressão utilizada por Luís Henrique Sacchi dos Santos (2005, p. 09), participando de reuniões, fotografando, observando salas de aula, ouvindo depoimentos, participando de conversas em momentos informais etc., sem desconsiderar, entretanto, que, se minha presença ali se deu em razão de minha curiosidade, ela foi também razão de curiosidade para os que ali estavam. Creio que o fato de me encontrar munida de máquina fotográfica, de aparelho para gravação e de estar sempre fazendo anotações contribuiu para isso. Em nenhum momento, contudo, percebi qualquer demonstração de resistência ou contrariedade por parte dos indígenas.

Num primeiro momento, importou-me perceber como se desenvolvia, passados seis anos do seu início, o ensino diferenciado oferecido ali. Para tanto, não só a observação da sala de aula, como a participação nas reuniões pedagógicas, mostraram-se necessárias. Uma coisa, porém, delineou-se como certa, a decisão de não estabelecer, previamente, modos de perguntar, bem como, instrumentos pré-elaborados pautada na perspectiva, de acordo, ainda, com Luís Henrique Sacchi dos Santos, que

[...] o método não é algo que paira no mundo e ao qual o pesquisador ou a pesquisadora deve se adequar a fim de ‘encontrar’ os resultados que busca. Os métodos e os resultados não estão postos num mundo preexistente, adjacente ou paralelo às teorizações, esperando pelas melhores aplicações que os possam tornar evidentes. Antes, tal como aponta McGuigan (1997, p.2), ‘os métodos devem servir aos objetivos da pesquisa, [e] não a pesquisa servir aos objetivos do método’. Em outras palavras, não há um método separado da teoria e, freqüentemente, o método se constitui no próprio andar da pesquisa [...].(SANTOS, 2005, p.20)

Assim, este estudo não seguiu o modelo convencional de pesquisa, que preconiza uma metodologia preestabelecida, à qual a pesquisa deve se submeter, mas delineou-se no decorrer e pela pesquisa. Admito que, ao propor este estudo, não considerava essa possibilidade, a qual me proporcionou assumir uma nova postura diante da investigação sobre a qual me propus debruçar. Dessa forma, ao iniciar minha investigação, assumida essa nova postura, não tinha estabelecido, previamente, um caminho a seguir, no sentido de já ter definidas e elaboradas as técnicas e os instrumentos como um roteiro para o meu percurso. Ao contrário, o caminho foi-se delineando pela e no decorrer da investigação, na medida em que, conforme Bujes,

[...] foram se modificando as minhas lentes e como elas, em suas refrações, foram desenhando um outro objeto que se foi ampliando, complexificando e sendo tecido em novas relações, permitindo que uma ordem de novas problematizações fosse ‘reconstituindo’ esse objeto à medida em que eu avançava na investigação. (BUJES, 2002, p.20)

Nesse sentido, não só a definição das técnicas e instrumentos estava em questão, mas, para além de compreender o ensino diferenciado desenvolvido nesta escola, em particular, e de analisar os resultados observáveis no espaço de tempo entre seu início e o momento atual, havia que buscar informações acerca da percepção desse ensino, em relação ao sentido da escola, pela voz de alguns dos sujeitos que nele atuam e com o qual se declaram compromissados.

Para tanto, todas as falas foram consideradas, fossem elas de natureza informal<sup>15</sup>, ou em momentos que se mostravam propícios para entrevistas, com o propósito anunciado de coleta de dados para o meu estudo. Havia um critério, contudo, para a seleção dos participantes da pesquisa: ser professor no ensino diferenciado e, preferencialmente, ter “vivido” o processo de elaboração da proposta de ensino diferenciado. Porém, em momento algum, esse critério se configurou como limitação, ou seja, desde que atendendo os interesses da pesquisa, nenhuma fala foi desconsiderada.

Dessa forma, sem contar com os riscos do direcionamento, ou mesmo da tentativa de minimizá-los, a favor, em geral, das expectativas do pesquisador, que um instrumento pré-

---

<sup>15</sup> Utilizo o termo “informal” para identificar as situações que não contaram, de minha parte, com a presença de direcionamento ao assunto tratado, ou mesmo com a ação de ligar o aparelho para gravação. Falo de situações com as quais eu me deparava ao chegar na(s) escola(s) e acabava por participar, mais precisamente como ouvinte.



elaborado pode, mesmo que involuntariamente, carregar, penso que foi possível apreender, de forma, eu diria, mais espontânea, algumas das concepções e mesmo das inquietações que “emolduram”, nos dias de hoje, o ensino diferenciado na escola, bem como as que envolveram, desde o início, a sua trajetória. Nesse sentido, um outro elemento se mostrou relevante: a utilização de outros dados, os resultantes de estudos que ocorreram paralelamente ao por mim proposto, na medida em que acrescentaram informações pertinentes à percepção dos professores indígenas acerca do ensino diferenciado, hoje, que não poderiam ser ignoradas<sup>16</sup>.

Buscar informações, da forma acima explicitada, implicou considerar “[...] os conceitos de que lançamos mão imersos numa *rede de significação*. Tais conceitos só se tornam significativos para nós quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto de relações que lhes dá sentido” (BUJES, 2002, p. 17. Grifos da autora).

As informações, então, especialmente as obtidas pelas entrevistas, foram colhidas circunstancialmente, sem agendamento prévio, por vezes no espaço da escola, e por vezes fora dele, considerando as falas dos sujeitos, em detrimento de questionamentos e interrupções. Em qualquer que fosse a situação ou a ocasião, contudo, todos estavam cientes do meu interesse e a que fim ele se propunha.

Precedendo as entrevistas, o levantamento de documentos na secretaria da escola configurou-se como fonte fundamental para o estudo proposto. Para tanto, a leitura de documentos como Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, planilhas de estatísticas referentes ao corpo discente e docente, bem como o acesso ao Livro de Atas dos anos de 1998 e 1999 foram fundamentais.

À medida que eu segui em minha trajetória, várias categorias surgiram impondo a reflexão sobre quais delas deveria relevar, ao mesmo tempo que indicavam o quanto ainda havia a ser investigado. O momento (cronológico) do estudo indicou a perspectiva a ser considerada, a qual, por sua vez, indicou a consideração das negociações e das expectativas observadas, a partir da visão da escola “[...] como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados[...]” (ANDRÉ, 1995, p.41) e, ainda, na medida em que esta se configura em “[...] um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” (Idem).

---

<sup>16</sup> Refiro-me aos estudos de Rodrigues (2006) e Souza (inédito). Professores do ensino diferenciado na Extensão Francisco Hibiapina.

Remeter-me a essas considerações, remeteu, também, de outro lado, a que eu pusesse “em quarentena”, algumas concepções pessoais prévias, de modo a dar lugar a outras, o que possibilitou/possibilita, por sua vez, um novo olhar. Novo olhar que provocou o que defino como um processo de questionamento e de necessária desconstrução, para a identificação e para o estabelecimento da relevância das categorias que emergiam, então, em momentos e situações diversas.

Nesse sentido, a “descoberta” dos estudos da diferença e a possibilidade de contar com o respaldo dos Estudos Culturais foi tão gratificante, quanto libertadora, enquanto possibilidade de apreensão do objeto estudado livre das “amarras” impostas pelos cânones da ciência moderna e das suas limitações, considerando que

[...] muitas vezes os estudos desenvolvidos atualmente, no que se refere aos tantos cotidianos nos quais vivemos e nos quais nos formamos como uma *rede de subjetividades* (Santos, 1995), dentre os quais está o da escola, fundamentam-se em uma crítica ao modelo da ciência moderna que, para se ‘construir’ teve a necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos como ‘senso comum’ a ser superado, de modo indispensável, pelo conhecimento científico. (ALVES e OLIVEIRA, 2005, p. 84)

A “permissão” de se considerar o senso comum, por si só, possibilita uma gama de possibilidades passíveis de constituir, de certa forma, a compreensão da realidade estudada com significativa abrangência, configurada por elementos de extrema relevância, que não poderiam jamais serem desconsiderados. Assim, de acordo com o que preconizam os Estudos Culturais, pode-se partir do princípio de que

[...] tanto o conteúdo quanto as formas pelas quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas têm como características a *complexidade* (Morin, 1996) e a *diferenciação* (Santos, 2000), sob influência de fatores mais ou menos aleatórios. [...] as lógicas que presidem o desenvolvimento das ações cotidianas são profundamente diferentes daquela com a qual nos acostumamos a pensar a modernidade. Para compreendê-las, portanto, precisamos, ao mesmo tempo, ‘desaprender’ os saberes que aprendemos a partir das teorias sociais da modernidade (Santos, 2000, p. 382-383) e buscar tecer novas formas de entendimento dos processos de criação das ações e de suas múltiplas formas de manifestação [...] (ALVES e OLIVEIRA, 2005, p. 87-88. Grifos das autoras)

Propor-me assumir o desafio de um estudo como este incorreu em dificuldades para além das inerentes às hipóteses e à trajetória próprias de qualquer que seja o processo

investigativo proposto, já que exigiu o “desaprender” de várias concepções. Paralelamente a este desaprender, releva a complexidade do objeto do estudo em questão, para o qual, para a sua efetiva compreensão, busquei referencial em autores cujas teorizações considerei fundamentais para a discussão. Assim, acompanharam-me nesta trajetória: Barth, Bhabha, Lopes da Silva, Cunha, Tassinari, Nascimento, Brand, Gallois, entre outros autores, com os quais mergulhei nesse universo, tão complexo, quanto fascinante, conforme já me referi anteriormente.

A descrição dessa trajetória é aqui apresentada em seus três momentos, reconhecendo não ser possível configurar o terceiro momento, como final. Terceiro e último na organização do trabalho em questão, mas apenas o início, no estudo, de um longo caminho a percorrer.

O primeiro momento, descrito no Capítulo I, aborda a compreensão da cultura, entendida como “[...] o conjunto de símbolos compartilhado pelos integrantes de determinado grupo social e que lhe permite atribuir sentido ao mundo em que vivem e às suas ações” (TASSINARI, 1998, p.448), a partir da qual busco compreender os valores e significados presentes em diferentes grupos e culturas, considerados os elementos constitutivos da identidade e da afirmação da diferença, particularmente, no que diz respeito aos povos indígenas de Dourados – MS. Paralelamente a esse processo de compreensão, alinha-se o processo de inclusão/exclusão e, dentro deste, o lugar que ocupam os povos indígenas, tomando como referência para o estudo o espaço escolar, espaço de conflitos e contradições e sobre o qual se voltam, na contemporaneidade, ações que prometem o reconhecimento e o respeito à diversidade e à diferença, o que me remeteu à diferenciação entre os conceitos Diferença Cultural x Diversidade Cultural, entendidos a partir do que postula Bhabha (1998).

Na direção do que objetiva o estudo, o capítulo aponta, também, a compreensão da escola como um espaço de fronteiras, de produção/ desconstrução de diferenças culturais, manifestas por preconceitos e estereótipos, bem como da reivindicação dos povos guarani-kaiowá por uma escola diferenciada, considerada, ainda que de forma breve, a sua cosmologia, a sua vivência na escola ocidental, a partir de como se dá a constituição dos grupos étnicos, ancorada em Barth (2000), para, então, tentar compreender as relações interétnicas do indígena da Reserva Indígena de Dourados, bem como a sua relação com o espaço urbano.

Delineado, paulatinamente, na trajetória do estudo, o trabalho traz no segundo capítulo considerações sobre o espaço escolar (ocidental) e a sua relação com a construção de

estereótipos, na medida em que reproduz padrões de conduta e reflete diversas e significativas práticas sociais, além de preconizar, via currículo, saberes e conhecimentos ideologicamente hierarquizados e, permito-me afirmar, fragmentados e tendenciosos. Essas considerações assumem um sentido, de certa forma, introdutório, para a abordagem do ensino diferenciado e as perspectivas que este representa para os povos indígenas, via escola, frente às imposições da sociedade globalizada, na perspectiva do sentido, para estes povos, da diferença.

Aproximar-me o mais possível da compreensão do sentido da escola, bem como o da diferença, para os povos indígenas de Dourados, mostrou-se necessário, tanto quanto as apreensões conceituais e teóricas anteriormente descritas, para a construção do terceiro momento anunciado (Capítulo III), que se refere às considerações sobre o espaço local, o espaço escolar de referência do estudo, a Escola Indígena Tengatú Marangatú. O capítulo compõe-se de um histórico da escola traçado por dados obtidos nas fontes documentais disponíveis (Decreto de criação; Regimento Escolar) e, na medida em que se mostrou possível, por fontes orais, considerando o momento histórico, bem como o contexto político-social vivenciado quando de sua criação. A pertinência dessas informações se justifica pela trajetória que, a seu tempo, eclodiu na proposta de ensino diferenciado da escola, objeto desse estudo.

O terceiro momento, então, procura descrever, não só a escola, mas o caminho percorrido para a oferta de um ensino diferenciado, bem como as reflexões, as perspectivas, os conceitos e categorias **que precederam** a proposta; as perspectivas, os conceitos e categorias **registradas** na proposta; a operacionalização da proposta e a percepção de alguns resultados, passíveis de serem observados; a percepção de professores que atuam no ensino diferenciado, hoje, em relação ao início da proposta, para a qual me permiti utilizar dados resultantes de outros estudos.

Para o “fechamento” do trabalho, arrisco-me a tecer algumas considerações (não tão) finais, visto ser este estudo apenas o início da viagem por este universo onde há tanto ainda a ser explorado e compreendido.

# 1 CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Cada criatura é dotada de uma série de identidades, ou provida de referências mais ou menos estáveis, que ela ativa sucessiva ou simultaneamente, dependendo dos contextos. 'Um homem distinto é um homem misturado'.

(GRUZINSKI, 2001, p. 53)

Entender como se produzem as diferenças, como estas são produzidas pela cultura, cultura entendida aqui como “[...] o conjunto de símbolos compartilhado pelos integrantes de determinado grupo social e que lhe permite atribuir sentido ao mundo em que vivem e às suas ações” (TASSINARI, 1998, p. 448), baseado em Barth (2000), para quem a cultura está totalmente ligada à concepção de conhecimento e método, na medida em que privilegia a concepção que cada povo tem de si mesmo e as relações que constroem com o entorno e as suas negociações, os signos escolhidos, que se transformam, por sua vez, nas fronteiras culturais que possibilitam manter as diferenças, é parte do que proponho neste momento do estudo.

O objetivo principal deste capítulo é buscar uma maior compreensão dos valores e significados presentes em diferentes grupos e culturas, a partir de elementos constitutivos da identidade e da afirmação da diferença, particularmente, no que diz respeito aos povos indígenas<sup>17</sup>, definidos para o estudo os povos indígenas de Dourados-MS, no contexto escolar. E, para melhor esclarecer o propósito do trabalho, recorro aqui às palavras de Fleuri:

---

<sup>17</sup> Utilizo o termo **povos indígenas**, e não **sociedades indígenas** pautada em Tassinari (1998, p. 446), que observa que fazemos parte de uma mesma sociedade. Entendo, em concordância com a autora citada, que a utilização de **sociedades indígenas** para designar esses povos poderia sugerir tratar-se de uma sociedade que está à margem da nossa.

Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos (FLEURI, 2003, p.68-9)

Trata-se de buscar compreender em que medida a trajetória de constituição das identidades étnicas está marcada pelas ações dos grupos indígenas em se afirmarem enquanto tais e no enfrentamento de problemas relativos à imposição da cultura nacional hegemônica, que coloca dilemas para a vida destes povos considerando que

A identidade é uma história pessoal, ela mesma ligada a capacidades variáveis de interiorização ou de recusa das normas inculcadas. Socialmente, o indivíduo não pára de enfrentar uma plêiade de interlocutores, eles mesmos dotados de identidades plurais. Configuração e geometria variável ou de eclipse, a identidade define-se sempre, pois, a partir de relações e interações múltiplas. (GRUZINSKI, 2001, p. 53)

Nesse sentido, o conceito de cultura coloca-se paralelamente à construção da identidade, já que a cultura é construção humana e se manifesta diferentemente em cada sociedade trazendo consigo um dinamismo que não deve, jamais, ser interrompido.

A construção da cultura, então, acaba por definir nossa identidade, ou as várias identidades que compõem a propalada diversidade cultural sobre a qual giram as discussões, atualmente, sobretudo quando se discutem as questões referentes aos povos minoritários, palco das discussões sobre a valorização da cultura e sobre o reconhecimento da diversidade e do respeito à diferença. Tal vertente se coloca em evidência, talvez pelo próprio equívoco de considerações sobre a cultura, ou sobre o que essa representa, como afirma Gruzinski:

A categoria de cultura é o exemplo perfeito de como uma noção ocidental é aplicada a realidades que ela transforma ou faz desaparecer. Seu emprego rotineiro minimiza o que essas realidades comportam, de forma inevitável e irreversível, em matéria de 'contaminações' estrangeiras, influências e empréstimos vindos de outros horizontes. Ele incita a considerar as mestiçagens processos que se propagariam aos confins de entidades estáveis, denominadas culturas ou civilizações. Ou como sendo uma espécie de desordem que de súbito atrapalhasse conjuntos impecavelmente estruturados e tidos como autênticos. (GRUZINSKI, 2001, p. 52)

Mas de que estou falando quando me refiro ao "respeito às diferenças"? Qual a importância de discutir a oposição entre diferença cultural e diversidade cultural? Que

relações estabelecer entre o debate que se faz sobre a fragmentação das identidades, da pluralidade do sujeito, e dos processos de inclusão/exclusão em nossa sociedade? Para tentar responder a essas questões, creio ser necessário, inicialmente, estabelecer a diferença entre os conceitos: diversidade cultural e diferença cultural.

### **1.1 Diferença cultural x diversidade cultural**

Para Bhabha (1998, p.63), enquanto o conceito de diversidade cultural remeteria basicamente a um objeto epistemológico (a cultura como objeto do conhecimento empírico), o conceito de diferença cultural trata da enunciação da cultura, ou seja, de um processo bastante complexo de significação – através do qual se produzem afirmações a respeito da cultura, as quais por sua vez constituem e engendram diferenças e discriminações, ao mesmo tempo em que estão na base da articulação de relações de poder e de práticas sociais muito concretas, de institucionalização, de dominação e de resistência.

Assim entendido, o conceito de diferença indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e as relações interculturais, fazendo-nos buscar entender o que Bhabha denomina “entre-lugares” (BHABHA, 1998), ou seja, os contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais. De acordo com Bhabha, entre-lugares são os espaços liminares em que acontecem os jogos de poder e as atribuições de sentido. “É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados” (BHABHA, 1998, p. 20).

Pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural, significa ir além do reconhecimento e do acolhimento das diversidades, da crítica aos racismos e às discriminações, assim como dos processos de exclusão e inclusão, individuais e grupais. A cultura, nesse sentido, deve ser teorizada justamente onde ela se torna um problema, ou seja, “[...] no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças e nações” (BHABHA, 1998, p. 63).

A noção de entre-lugar opera como um espaço-tempo que pode instituir um campo de possibilidades no qual pessoas ou grupos com saberes, valores, papéis, redes de

significações diversas podem vir a instituir contextos relacionais mais democráticos, onde se torne possível a dissolução de preconceitos e de estereótipos e a produção de processos de subjetivação e constituição de identidades. Este é um espaço eminentemente de fronteiras, de produção /desconstrução de diferenças culturais, historicamente instituídas como subalternização, manifestando-se enquanto preconceitos e estereótipos. Segundo Fleuri,

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem (FLEURI, 2003, p.57).

A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificados para legitimar processos de sujeição e exclusão.

Segundo Kathryn Woodward (2000, p.18), todas as práticas que produzem significados envolvem relações de poder, inclusive o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.

Porém, mesmo permeadas por relações de poder, as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato e da interdependência entre grupos. É justamente o contraste entre diferentes grupos que faz com que as fronteiras étnicas permaneçam. São justamente os processos de inclusão e de exclusão que estabelecem limites entre os grupos, que definem bem a realidade das sociedades indígenas e nos remete à consideração sobre a construção das fronteiras étnicas.

No universo dessas sociedades, a compreensão da diferença passa pela compreensão acerca dessa construção. Para Tassinari (2001, p. 63), “[...] a noção de fronteira evoca noções de terras desabitadas ou povoadas pelo outro desconhecido. Nesse espaço de alteridade, somam-se também idéias de liberdade, de transformação, de renovação”. Para a autora, a noção de fronteira é fundamental para a compreensão das sociedades indígenas e se reporta à Barth quando adverte que



[...] a falta de atenção às ‘fronteiras’ gerou uma visão errônea do protótipo da situação interétnica: a idéia de que povos diferentes, com diferentes histórias e culturas, por algum motivo (geralmente a situação colonial) se aproximaram e tiveram que se acomodar uns com os outros. Ao contrário, [...] numa determinada situação de intercâmbio, as distinções étnicas emergem (TASSINARI, 2001, p. 64).

Ou seja, as fronteiras interétnicas se afirmam na relação com o outro, pois a fronteira é também o lugar de encontro, de trocas, de diálogo, de negociações.

Nas palavras de Barth,

[...] as distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação sociais, mas, ao contrário, são frequentemente a própria base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos. A interação dentro desses sistemas não leva à sua distinção pela mudança e pela aculturação: as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre etnias (BARTH, 2000, p. 26).

Uma vez estabelecidas as fronteiras, estabelece-se também um espaço onde as negociações são inscritas. A própria fala é, ela mesma, uma negociação, porque a fala verdadeira é a que se constrói na relação com o interlocutor. E mesmo sendo esse diálogo permeado por conflitos é sempre negociável, o que nos leva, novamente, a Homi Bhabha:

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 1998, p.21).

É como Backes (2004, p. 58) explica a negociação cultural, pautado em Homi Bhabha, conceito através do qual, “[...] é possível descolar as identidades da rigidez suposta ou imposta pela polaridade (nós-outros), construída ao longo da modernidade”. Rigidez que, segundo o autor, “[...] contribui para legitimar o etnocentrismo e reforçar processos de discriminação” (Idem, p. 60).

A identidade, então, se afirma pela diferença, “[...] a identidade é compreendida enquanto construção social que produz efeitos sociais. Esta construção é elaborada, de forma dinâmica e multidimensional, na relação entre os grupos onde, à medida que se diferenciam, organizam suas trocas” (CANDAUI, 2002, p.32). É na tensão entre os enunciados e o processo

de enunciação, entre o contexto, por eles sustentado e a partir do qual cada ato e cada palavra adquirem significados que a diferença se constitui. Como argumenta Stuart Hall (1998), as identidades não são unas e homogêneas; elas são fragmentadas, múltiplas, plurifacetadas e descentradas, inteiramente produzidas nas arenas culturais em que têm lugar as lutas pelo significado. É o significado que dá sentido às experiências e àquilo que as pessoas ou grupos são. A construção/reconstrução da identidade corresponde sempre ao novo, ao já possuído, que resulta não numa adição, mas, antes, numa integração feita um pouco ao modo de cada um. Assim, é na dinamicidade que permeia a construção da identidade de cada membro de um determinado grupo que é forjado o sentimento de pertença de cada um.

## **1.2 A cosmologia Guarani-Kaiowá. Relações que estabelecem com a natureza, com o mundo sobrenatural e com a educação: aproximações.**

Considerar a plenitude da cosmologia guarani-kaiowá exige estudo e espaço próprios, mas creio ser pertinente algumas considerações para a compreensão das representações, aqui analisadas, acerca da escola, e das expectativas sociais que recaem sobre ela e também a possibilidade eminente de se julgar a reivindicação do Guarani- Kaiowá por uma educação escolar diferenciada, pela imagem estereotipada do índio, que insiste em permanecer no imaginário da sociedade envolvente.

Ao me propor discutir o ensino diferenciado como, entre outros enfoques, perspectiva/instrumento para a preservação/valorização/revitalização da cultura desses povos, em relação direta com a perspectiva da tradição, há que se ter **noção**, ainda que elementar, das características básicas dessa etnia, tanto quanto o contexto que acabou por provocar as tantas mudanças na organização social dos grupos dessa região em particular.

Os Guarani-Kaiowá compõem o grupo étnico predominante no estado de Mato Grosso do Sul. Uma característica bastante referenciada por estudiosos<sup>18</sup>, acerca deste grupo, é a mobilidade, entre outras razões, para preservação dos recursos naturais necessários para a sua sobrevivência, ou seja, não exigem da natureza mais do que ela pode lhe oferecer. Uma vez esgotados os recursos de um local, o tempo necessário para que o espaço, naturalmente, se recomponha, é respeitado. Essa mobilidade, conforme estudos de Brand (2003, p.60-61), levava os Guarani-Kaiowá a buscarem terras de mata, com córregos próximos e terras boas

---

<sup>18</sup> Cf. Pereira (1999, 2004), Brand (1993, 1997, 1999, 2003), Bessa Freire, entre outros.

para a agricultura, característica que sofreu transformações, ao longo da história, como aponta Pereira:

O processo de transformação nas modalidades de assentamento kaiowá se inicia com o fim da guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (1864 – 1870). A partir dessa data, os locais onde tradicionalmente radicavam suas aldeias, no sul do atual estado de Mato Grosso do Sul, foram gradativamente atingidos pelas frentes de expansão pastoril e agrícola. Entretanto, a ocupação efetiva da maioria das terras aconteceu a partir da década de 1940, pois até esse período a pressão sobre as áreas ocupadas por comunidades kaiowá era rarefeita e localizada em alguns pontos esparsos do território (PEREIRA, 2007, p. 4).

A partir do que informa o autor, pode-se inferir que a política instaurada na década de 1940, pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, que previa a instalação de colonos em território indígena, acabou por contribuir para que os indígenas se vissem diante da obrigatoriedade, pode-se dizer, de transferirem-se para outros espaços. O governo federal já havia, nas décadas de 1910 e 1920, reconhecido oito pequenas extensões de terra – as Reservas – para os Kaiowá e para os Guarani, sob a intenção de reunir e confinar os diversos núcleos populacionais Guarani-Kaiowá que se encontravam dispersos por todo o território. Não se pode afirmar, contudo, que ao impetrar essa ação se tenham considerado os padrões e particularidades de organização desses povos, nas diferentes vertentes: culturais, sociais e econômicas (Cf. Brand, 2003).

Tais particularidades evidenciam-se, em parte, pelas crenças e pela religiosidade, nem sempre compreendidas por “agentes de fora”. O guarani, de acordo com a literatura disponível, e com os relatos de alguns, dá grande ênfase ao sobrenatural, ao respeito pelas forças da natureza, como indica a fala que segue:

[...] pro índio, cada árvore, passarinho, né, os canto dos passarinho, tem um significado diferente, né? Então, tanto é que quando... é... quando... um exemplo que eu vou dar: quando uma coruja, ele senta assim... bem próximo do terreiro da casa, ou, até mesmo na casa, né, e começa a cantar, né, pro conhecimento tradicional guarani, né, ela... é... ela traz uma coisa ruim pra família, ou... ta avisando alguma coisa. Então, isso, é ruim e, então, o que ele tem que fazer? Ele tem que espantar o bicho, pra ele ir embora, né? E, também, um depoimento que um cacique falou, né? P. ex., a gripe, né? Existe um passarinho, que ele cruza, p. ex., em cima da casa à noite, né, ele é igual, assim... igual um velho, assim, tossindo, né? Então, eu lembro que a minha vó, ela mandava eu pegar um tição de pau, assim, de fogo, né, e tinha que... fazer, assim, em cruz, assim, pra espantar a doença. Porque, na cultura, né, na nossa cultura, né, isso trazia, assim, o vírus da gripe, né? Então, uma vez, eu fazia... eu cheguei a fazer isso. E até hoje, eu, como eu aprendi com a minha avó, assim, quando eu vejo, assim, aquele passarinho... ele faz, assim, uma voz bem rouca,

assim... eu pego um tição, qualquer coisa, eu queimo papel... e... olha, ele... parece que é uma coisa, assim, bem interessante... quando você faz assim, ele... assim... faz aquele barulho bem forte mesmo e ele vai embora<sup>19</sup>.

Práticas como a descrita não são questionadas, no sentido do que as justifica, mas perduram e se legitimam pela crença repassada de geração a geração. “Se os mitos orientam e dão sentido à vida cotidiana, é porque são um produto, mas também um instrumento de reflexão, que passa de geração à geração através da memória oral” (VIETTA, 2002, p.157).

As crenças que se traduzem no aspecto místico que caracteriza o Guarani-Kaiowá, ao mesmo tempo, provocam juízos equivocados com relação à sua capacidade intelectual, como aponta Vietta (2002, p.155) ao afirmar que “[...] do ponto de vista intelectual, os índios foram apontados como incapazes de construir um pensamento lógico e pleno de sentido, o qual, na melhor das hipóteses, seria um prenúncio da ciência moderna, outro indicativo que os distancia do universo da cultura [...]”.

Para os povos indígenas, as relações místicas são parte de seu universo e

[...] Dessa forma, os mitos, a noção de cosmos e todas as formas de conhecimento elaborados por estas sociedades expressam a sua percepção e consistem nas suas teorias sobre o mundo. De maneira coerente e clara definem o lugar do indivíduo: vivos e mortos, afins e inimigos; do lugar do sobrenatural: divindades, mundos superiores e inferiores, espíritos com forças positivas e negativas; da natureza: criação e preservação dos recursos disponíveis e das suas formas de apropriação, o lugar da não-cultura, em oposição à sociedade, etc. Portanto explicitam a inter-relação entre os universos social, natural e sobrenatural, ou seja, a ordem do mundo, ao mesmo tempo que definem o papel a ser desempenhado por cada indivíduo e pela sociedade como um todo, para garantir esta ordem. (VIETTA, 2002, p. 156-7)

Essa relação mística, para além do relacionamento respeitoso com a natureza, pode ser observada também com relação ao nome atribuído à pessoa. O nome, para o guarani,

---

<sup>19</sup> Aguilera de Souza. Indígena da etnia Guarani-Nhandeva, residente na RID. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN e especialista em Metodologia do Ensino Superior, também pela UNIGRAN. É professor no ensino diferenciado na Escola Tengatú Marangatú – Extensão Francisco Hibiapina, desde 2002. Atualmente, atua também como professor da língua indígena guarani no Ensino Médio Intercultural Guateka Marçal de Souza, escola criada em 2005, na RID e, a partir de 2007, como professor no curso de Pedagogia da UNIGRAN.  
Fonte gravada em formato mp3, na Escola Francisco Hibiapina, em 04/06/2007.

não é uma designação aleatória dos pais à criança, mas carrega, em si, a revelação do seu próprio ser.<sup>20</sup>

Há todo um ritual que envolve a atribuição do nome revelado ao pajé, que é quem possui os atributos para que a revelação se manifeste, transmitindo-o aos pais em cerimônia solene. O nome, para o guarani, lhe dá existência e o protege<sup>21</sup>, porque carrega um poder outorgado por um ser supremo, Tupã, como observa Argüello<sup>22</sup>:

Costuma-se dizer que os Guarani não têm nome como se tivessem uma coisa, eles **são** nome. Nesse sentido, o nome da pessoa é o fundamento fora do qual a pessoa não terá outro suporte válido (Melià, 1991: 103). **Cada nome vem a ser como uma cifra poética que acompanha a pessoa desde o seu nascimento até a sua morte** (Melià, 1991: 90). A concepção do ser humano é atribuída ao sonho (Schaden, 1974: 107, 108). Esse sonho gera uma palavra. A pessoa será, então, uma ‘palavra sonhada’, de onde se deduz que ‘a concepção de uma criança é um ato não fisiológico mas lógico, é um ato de conhecimento sonhado’ (Melià, 1991:102). [Grifos meus, em negrito]

Com relação ao comportamento, o guarani é freqüentemente descrito como calmo, pacífico e, por vezes, passivo. Troquez (2006) observa que, talvez, resida aí o fato de eles serem mais discriminados, quando comparados aos demais. Além de Troquez, Rossato (2002), Pereira (1999, 2004), Argüello (s/d), e outros, apontam para essas características, indicando a valorização do Guarani ao “bom comportamento”, relacionado ao seu modo de

<sup>20</sup> Conforme fala proferida em 20/06/2006, na Universidade Católica Dom Bosco. Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade. Atividade de extensão do Programa de Mestrado em Educação – UCDB – 19 a 23 de junho de 2006. Fonte gravada.

<sup>21</sup> Um outro relato, de um indígena guarani, em momento informal, anterior ao período desse estudo, corrobora essa crença. Em meio à nossa, eu diria inocente, conversa, pergunto-lhe se alguns rituais ainda acontecem na aldeia e ele me responde que, hoje em dia, há uma tendência de, não esquecer, mas secundarizar alguns elementos de sua cultura. E, então, a título de exemplo, conta que um de seus filhos apresentava problemas de saúde freqüentemente, o que, para ele e sua esposa, era muito angustiante. Conversando com um cacique, diz ter levado “uma bronca” que o deixou bastante envergonhado: “- o que vocês está esperando pra batizar essa criança?” [no batismo, a criança recebe o nome que o protegerá, só revelado ao pajé]. Ele, então, me explica que, para o guarani, enquanto ele não receber o nome, não adianta remédio, porque ele está sem proteção. Em respeito a “bronca” recebida, e não havendo como batizar o filho na aldeia de Dourados ele o levou a outra e afirma, orgulhosamente, que, após ser batizado, nunca mais seu filho teve, sequer, um resfriado. Mais interessante, ainda, foi o que me disse depois: “- a gente se envolve com tanta coisa que acaba deixando essas coisas da nossa cultura em segundo plano, mas acaba tendo que lembrar, não tem jeito”. Me confidencia que não pode contar essas histórias “por aí”, porque nem todo mundo “entende”, mas que para eles, guaranis, é vital exemplificando com outras histórias relacionadas ao batizado e aos perigos a que eles são expostos enquanto não recebem o seu nome.

<sup>22</sup> Texto não datado e não paginado. ARGÜELLO, Candida Graciela Chamorro. O rito de nomeação numa aldeia mbyá-guarani do Paraná. In: [http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol02\\_atg9.htm](http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol02_atg9.htm). Acesso em: 25/05/2005

ser – *Teke Katu*<sup>23</sup>. Contudo, não se pode aliar essa passividade à sujeição, como demonstra Troquez (op cit) ao citar a fala do indígena Tônico Benites, pertinente de ser transcrita aqui: “[...] o Kaiowá pode se ‘sujeitar’ a uma situação indesejável por ‘motivos culturais’, pois para eles é considerado ‘imoral reagir com raiva’.” (BENITES, *apud* TROQUEZ, 2006, p. 43. Grifos da autora.), o que não significa abrir mão de seus valores, sequer negar a especificidade da educação que recebe em seu meio.

### **1.2.1 A educação Guarani-Kaiowá x a educação escolar ocidental: implicações e conseqüências.**

Quanto à educação da criança Guarani/Kaiowá, segundo Pereira (2002, p. 170), recebe uma educação respeitosa de seus desejos de descoberta, de suas características próprias da infância que a fazem inquieta, curiosa, aberta às novidades. Nesse sentido, o convívio dessa criança na escola ocidental pode trazer implicações para a afirmação da identidade, na medida em que o grupo com o qual interaja não demonstre o respeito, por razões diversas, com o qual ela conta em seu meio familiar e social. Ou seja, se à demonstração de sua curiosidade, de seus desejos de descoberta, obtiver como resposta atitudes que demonstrem, de alguma forma, reprovação e/ou exclusão, a situação provocará questionamentos e inquietações acerca da razão que justifique tais atitudes, no caso, o fato de ser índio.

A esse respeito, penso ser possível afirmar que dificilmente se poderá observar qualquer reação agressiva, mesmo que de defesa, dessa criança, frente a atitudes discriminatórias. Ao contrário, nas ocasiões em que me deparei com alunos indígenas em escolas ocidentais<sup>24</sup>, foi possível observar que, em resposta a determinadas atitudes e comportamentos, pautados em visões estereotipadas, que, em geral, não mereceram qualquer abordagem por parte dos profissionais que atuavam nesses espaços, a criança indígena limitava-se a isolar-se.

Conforme concluí, a postura assumida pela grande maioria dos professores e demais profissionais que atuavam nos locais onde essas situações foram observadas, qual seja, a de indiferença, em geral, é maquiada por discursos, de certa forma, condescendentes (por

---

<sup>23</sup> Termo encontrado em Troquez (2006, p.43), cuja tradução, feita pelos professores Aguilera de Souza e Maximino Rodrigues é: “**vida tranqüila, vida calma**”.

<sup>24</sup> Enquanto professora ministrante da disciplina Prática de Ensino em diferentes cursos de licenciatura, tanto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, quanto na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, as visitas às escolas me proporcionaram vivenciar tais situações.

não conseguir pensar em termo que melhor os defina), demonstradores de grande “compreensão”, que acabam por se trair quando os discursos se concluem com considerações como:

– o que que a gente pode fazer, né? A gente sabe que é difícil pro índio, mas as crianças sabem da situação deles, né? Ele é diferente aqui, no meio dos outros, né? Pelo menos a gente tenta tratar eles igual, procura não ligar pros caderno sujinho, procura entender que eles são mais fraquinho... tenta ajudar, né? No nosso papel...<sup>25</sup>

Creio não serem necessários grandes esforços para a leitura das entrelinhas de uma fala que se pretenda altruísta. Da mesma forma, a passividade desse aluno frente a atitudes e a ações discriminatórias com as quais se deparou, ou se depara, não significa, por sua vez, que elas não provoquem interferências (ou não acrescentem elementos) para a afirmação de sua identidade. “Como espaço social, as salas de aula geram ao indivíduo oportunidades para a reelaboração de imagens mais ou menos positivas sobre si mesmo e para a reinterpretação do ser social de cada um de seus componentes a partir das situações vividas” (INBERNÓN, 2004, p.19).

As próprias falas dos indígenas, quando se reportam à trajetória escolar que, por não haver, na época, outra opção, se deu na escola ocidental, demonstram o “peso” que tiveram que carregar, ainda que cidadãos de uma mesma sociedade, mas com a qual, desde sempre, tiveram que negociar a fim de garantirem seu espaço e, ao mesmo tempo, preservarem os seus valores e a sua identidade. De acordo com Rutherford (*apud*, WOODWARD, 2000, p.19), na medida em que o espaço escolar reproduz o momento e o que o caracteriza nas vertentes social, econômica e política: “[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora... a

---

<sup>25</sup> Refiro-me a fala de uma coordenadora, de uma escola estadual, no ano de 2004, em resposta, que fiz questão de registrar, ao meu questionamento, pautado no relato das acadêmicas que ali cumpriam sua prática, sobre os critérios em que se pautaram para enviar uma criança indígena a uma sala destinada a alunos que, segundo critérios de avaliação da professora, conforme a escola me informou, apresentavam dificuldade de aprendizagem. Reservo-me quanto à identificação da escola, mas considere relevante a referência, porque, de acordo com o que se pode observar, pelas atividades desenvolvidas por essa criança indígena, não havia, com toda certeza, justificativa para tal qualificação. dificuldade de aprendizagem. Os registros diários apresentados pelas acadêmicas, ao contrário, nos permitiu concluir, como resultado das discussões posteriores, que a professora responsável sentia-se visivelmente incomodada pela presença da criança indígena em sua sala, afirmando até, em determinado momento, que era exigir demais dela mesma, ter que lidar com **aquela situação**. Ao que parece, o afastamento dessa criança da sala de aula não teve qualquer relação com o processo ensino-aprendizagem, mas com todo um conjunto de elementos que lhe causavam esse temor e/ou inaceitação. Incomodava-lhe as vestimentas daquele aluno, incomodava-lhe o fato de seu caderno ser “sujinho”, amedrontava-lhe a possibilidade de confronto dessa criança com os demais, sobre o que ela afirmava não poder prever “como um índio reagiria”.

identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação”.

Seguindo a citação, infere a autora, Woodward (2000, p. 19): “Os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. As identidades são contestadas. [...]”

Assim, a presença do indígena na escola ocidental implica em novas representações, bem como em traduções e negociações para a afirmação de sua própria condição de sujeito histórico, o que, pode-se afirmar, incide diretamente na construção ou na afirmação de sua identidade.

A fala da Prof<sup>a</sup>. Edina de Souza<sup>26</sup> ilustra situações que sugerem a necessidade das traduções e negociações apontadas, na medida em que indicam um reposicionamento desses sujeitos em relação ao entorno e às suas próprias relações internas, pela percepção da necessidade de escolarização:

[...] porque na época que eu saí aqui da escola da missão e fui pra Dourados eu sofri muito, nossa! [...] Eu estudei no Presidente Vargas, depois estudei no colégio das irmãs, imagina, naquela época... e o colégio das irmãs só era feminino [...]Eu fiz faculdade na federal, fiz História, mas também eu penei também, e tive que desistir várias vezes por causa do preconceito. [...]E... pra mim estudar era muito complicado né, eu sofria muito. Os trabalhos eram tudo socializados, leitura em grupo de apostila e aí quando os professores falavam: “- vamo fazer leitura desse texto aqui, ó...”, aí eles fechava tudinho e eu ficava, assim, num canto, tentando abrir uma brecha pra enxergar. Ih! Foi muito, eu desisti muitas vezes por causa disso. [...]Eu entrei na faculdade em 74, no primeiro vestibular... 1ª turma... Entrei em 74 e comecei a estudar estudei... eu quase terminei um ano, mas era demais o preconceito, nossa! Era eu e um negro e isso me marcou muito naquela época. Eu lembro o nome do rapaz, era Domingos, negro, e ainda era estrábico. Sobrava eu e ele pra fazer os trabalhos. Quando os professores falavam, assim: “- vamos sentar de quatro ou de cinco”, sobrava eu e ele pra fora. Ele desistiu primeiro...<sup>27</sup>

É no sentido das conseqüências acarretadas pela trajetória escolar, percebidas nas entrelinhas da fala da Prof<sup>a</sup> Edina, trajetória que se deu, em grande parte, na escola ocidental e

<sup>26</sup> Professora Edina de Souza é indígena da etnia Guarani, filha do líder indígena Marçal de Souza. Graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Dourados. Atuou como professora nas escolas da RID desde o início da escolarização nesse espaço. Exerce, nesse momento, a função de Coordenadora do Ensino Diferenciado na Escola Indígena Tengatú Marangatú, oferecido na extensão Francisco Hibiapina que, embora, enquanto extensão, esteja sujeita à direção da escola pólo, conta com coordenação própria para desenvolver o Projeto de Ensino Diferenciado para alunos Guarani-Kaiowá.

<sup>27</sup> Depoimento concedido em 06/07/2007, na Escola Extensão Francisco Hibiapina. Fonte gravada em formato mp3. Tempo total da gravação:62'27”.



que gerou, a seu tempo, as implicações referidas anteriormente, aliadas a outras mais, diretamente relacionadas ao entorno, que recaem as minhas reflexões sobre a construção/afirmação da identidade do Guarani-Kaiowá no espaço escolar e a importância que assume, então, o ensino diferenciado. Soratto (2007), ao discorrer sobre as experiências vivenciadas por estudantes indígenas na escola ocidental, que hoje cursam o ensino médio na aldeia, indica que a situação relatada pela Prof<sup>a</sup> Edina, bem como o impacto na afirmação da identidade destes, é ainda bastante presente, conforme relato de um desses estudantes:

Sd/T

[...] **por que eles consideram o índio uma pessoa silvícola né.** E uma pessoa selvagem que vêm pra pessoas assim. Então as pessoas se consideram índio aqui por causa que o pai é índio, a mãe é índia. **Se dependesse da cultura acho que não tem ninguém mais índio aqui dentro. Então só pra ter uma identidade mesmo,** mas a maioria já tá tirando identidade do branco. **Eu tenho as duas.** (*apud* SORATTO, 2007, p.60. Grifos da autora)

Na tentativa de compreender o sentido da escola para esses povos na medida em que o processo histórico, que incorreu em novas relações sociais e alterou as relações familiares, lhes impôs, a seu modo, novas representações e a necessidade de negociações e traduções que irrompem nesse espaço em particular, recorro aos estudos de Brand, que afirma que:

As restrições impostas pelo confinamento, aliado ao intenso contato com a sociedade envolvente, decorrente da proximidade dos núcleos urbanos e da dependência externa, o assalariamento nas usinas de açúcar e álcool, o aumento do número de índios que freqüentam cursos de ensino superior, o acesso aos meios de comunicação de massa, entre outros, são fatores que geram um quadro de crescentes contradições e desafios novos, vivenciados pelos Kaiowá e Guarani hoje. É nesse contexto que recaem as novas demandas que caem sobre a instituição escolar e professores indígenas, transferindo para esse novo espaço, cada vez mais, atribuições próprias da unidade social básica, o núcleo macrofamiliar. (2003, p. 64)

Assim, pode-se inferir que as necessidades sócio econômicas, geradas pelo confinamento, impuseram uma rotina de horários e responsabilidades que impedem, ou dificultam, o relacionamento tradicional do Guarani-Kaiowá, como o sentar em volta da fogueira, todos juntos, momento em que os ensinamentos tradicionais eram transmitidos. Acaba por se delegar a escola esse papel.

A escola, então, representa, além da possibilidade de transmissão desses conhecimentos, o caminho do futuro, do acesso equitativo ao entorno regional, à sociedade envolvente, e cabe-lhe, ao mesmo tempo, a preservação de saberes, de conhecimentos e de valores numa realidade a qual ao índio coube se adaptar, ressignificando as suas formas tradicionais de organização, como aponta ainda os estudos de Soratto (2007), acerca do sentido da escola para os jovens indígenas da RID, pelo registro das falas de estudantes indígenas do ensino médio na aldeia, que nos indicam, não só o significado da escola para eles, mas, também, as suas expectativas, como segue:

Ed/T

[...] ter um futuro para mim porque **além de ser índio** né, tem que ... se ... que **índio também é capaz de estudar de ter um futuro**, ter um emprego né, é isso que eu acho. [...] **Além de ser índio, por que tipo você chega na cidade sofre por discriminação, preconceito.** (p.62. Grifos da autora)

CI/T

É assim porque, é por exemplo, eu acho que assim, tem que valorizar a cultura sim, só que ... lá fora eles não vão pedir isso pra gente. **Na faculdade não vai estar na língua nossa, não vai estar pedindo isso, pedindo aquilo.** E nós temos uma aula lá, de Terena, por exemplo, ela é ... a gente quase não tem ... porque o professor quase não vai ... **então eu acho que tem que colocar outra coisa no lugar daquilo.** (p.71 Grifos da autora)

CI/T

A escola indígena, assim a importância da nossa cultura (*não entendível*) também buscar a diferença entre a cultura e como usar as duas né, saber diferenciar uma da outra. (p.74)

Ci/K

Significa muitas coisas pra mim. Garantir o futuro da gente aqui na aldeia [...] a gente que estuda ... a gente que mora aqui na aldeia, por causa que, nós aqui da aldeia não tem muita oportunidade de estudar lá fora. Lá fora é muita coisa [...]. (SORATTO, 2007, p.74)

Embora o estudo de Soratto se volte, particularmente, para o ensino médio, na medida em que se propõe compreender o sentido da escola para esses povos indígenas, as falas transcritas se mostram relevantes para este estudo, visto serem muitos desses sujeitos oriundos do ensino fundamental diferenciado. Pode-se inferir, pelos relatos, que a escola insere-se, para eles, num contexto de ressignificações, como espaço profícuo para o alcance das suas expectativas, de forma a abranger todos os seguimentos, sejam eles de ordem social, política, econômica ou cultural, como descreve Pereira:

[...] na situação de reserva, os Kaiowá passam a mobilizar todos os referenciais disponíveis no sentido de gerar formas organizacionais capazes de tornar viável a sobrevivência física e a construção de figurações sociais que, de alguma maneira, assegurem a continuidade de sua formação social (2007, p. 7).

A partir do que observa o autor, é possível compreender a importância, para esses povos, de se utilizarem dos espaços de que dispõem para a preservação de seus valores culturais, na proporção mesma da garantia de sobrevivência. Entre esses espaços, a escola parece se configurar como um local onde, diante das possibilidades iminentes, as traduções, bem como as negociações que, de certa forma, caminham juntas, quando as diferenças se evidenciam, se mostram necessárias.

### **1.3 Procurando compreender a constituição dos grupos étnicos**

A tendência observada nos estudos que buscam definir grupos étnicos, sobretudo os que compõem a antropologia clássica, carregam elementos que levam à compreensão de uma expressão que designa uma população que, entre outros fatores, “[...] tem um conjunto de membros que se identificam e são identificados por outros, como constituindo uma categoria que pode ser distinguida de outras categorias da mesma ordem” (BARTH, 2000, p. 27).

Barth, ao abordar essa questão, assume uma posição de discordância quanto a essa definição. O autor, ao definir “grupo étnico”, trabalha com a perspectiva de pertencimento, sem, entretanto, negar a dinamicidade da questão étnica (p.28). Sua crítica à definição “clássica” da antropologia centra-se na limitação/simplificação acerca da manutenção de fronteiras, conseqüente de um isolamento, de uma separação de mundos que torna essa manutenção “natural” e impede a compreensão de tais grupos e de “[...] seu lugar na sociedade e na cultura humanas” (Idem, p. 28). Aponta, ainda, para a necessidade do deslocamento do foco da investigação, em relação aos procedimentos antropológicos “tradicionais”, que deve sair da “[...] constituição interna e da história de cada grupo para as fronteiras étnicas e a sua manutenção [...]” (Idem, p. 27).

Trata-se de uma premissa, portanto, que extrapola as análises individuais e indica a necessidade de se considerar o entorno, consideração fundamental para a compreensão de qualquer que seja o grupo étnico que se pretenda estudar, desde que se compreenda, *a priori*,

“[...] que a identificação ou a diferenciação entre os vários modos de vida social dependem sempre da situação” (TASSINARI, 1998, p. 447).

Considerando a etnicidade como uma construção social, como um conceito que não pode ser considerado isoladamente e que envolve outras esferas que vão além do espaço organizacional das populações indígenas, que se insere como categoria objetiva de auto-reconhecimento das diferenças trago, aqui, a seguinte definição:

[...] etnicidade é uma construção social no tempo, um processo que implica uma relação estreita entre a reivindicação cultural e a reivindicação política e que tem como referencial último não apenas ‘os outros’, mas também o Estado/Nação no qual o grupo étnico (portador de tal reivindicação) está inserido (RAMIREZ, *apud* BRANDÃO, 1986, p. 149)

E considerando os povos indígenas, sujeitos deste estudo, há que se partir do princípio de que, entre eles, há também diferenças significativas, de acordo com o grupo ao qual pertencem, o local em que vivem e as relações com o entorno. Comparados com a sociedade não-índia, as semelhanças entre esses mesmos grupos tomam outra proporção, e isso se dá pelo hábito do não-índio, pautado na falta de informações que gera, a seu tempo, uma visão homogeneizada que generaliza e estereotipa esses povos atribuindo-lhes características únicas, sem a preocupação de estabelecer um paralelo que os colocaria, à exemplo da visão corrente em relação a outros povos, componentes de grupos sociais possuidores de características próprias. Contudo, não somos capazes, mesmo que por vezes involuntariamente, de os perceber como possuidores de traços, como aponta Tassinari,

[...] semelhantes aquelas características que são comuns à espécie humana: todos nós atribuímos significado ao mundo e às nossas ações, todos nós vivemos em sociedades e estabelecemos maneiras de relacionamento entre as pessoas, todos nós elaboramos formas de contar o tempo e de explicar o devir histórico [...] (TASSINARI, 1998, p. 447).

À parte, podemos estabelecer uma discussão sobre o que a literatura (especialmente a disponibilizada, por um longo tempo, no espaço escolar) informa sobre os índios e a realidade dos índios de Dourados, que vivem num espaço que não lhes permite apresentar semelhanças com o que se costuma, comumente, ver registrado por grande parte da

literatura de que se dispõe, como as referentes aos hábitos de caça e pesca, quando não há, no espaço que lhes foi relegado, rios ou matas que lhes permitiriam tais práticas. Brandão assim se reporta aos índios de MS ao discutir os processos de identificação étnica:

Estabelecer como identidade uma etnia significa demarcar territórios simbólicos. Significa construir os sinais diacríticos que sobreponham àquilo com que se vive e pensa – os rituais de religião, os costumes do sexo, as regras de nominação, etc. – a marca da diferença. Povos ou frações de povos, como ‘os brasileiros da fronteira com o Paraguai’ e ‘os terena do sul do Mato Grosso do Sul’, não possuem, como uma essência a tudo antecedente, *uma identidade*. Como cultura, ela não existe sob a forma de um repertório dado, estável e facilmente reconhecível, de sentimentos e idéias, regras e ornamentos do corpo. Mas onde quer que situações concretas o exijam, ela, identidade étnica, é construída. (BRANDÃO, 1986, p.155. Grifos do autor)

O autor, entretanto, pela sua afirmação, aponta para o risco de se pensar, os processos de identificação como jogos e estratégias, pura e simplesmente. O mesmo risco pode ser considerado com relação às etnias que compõem a RID, no sentido de se considerar todos os indígenas que ocupam esse espaço, como portadores de uma única identidade. Povos que traduzem uma realidade composta pela convivência de três etnias, casamentos interétnicos, convívio com o não-índio; e que gera elementos que perpassam todos os sujeitos e cuja significação não pode ser ignorada, porque, “Mergulhados em um sistema de relações regidas pela desigualdade, aprendem a pensar a diferença; aprendem a se pensar como diferentes” (BRANDÃO, 1986, p. 145).

Corroborando a observação do autor, e considerando o convívio com os povos indígenas componentes desse espaço, foi possível observar que esses sujeitos se auto definem, quando em posições reivindicatórias, ou de defesa diante de situações conflituosas, de forma homogeneizada, não negando as influências e suas implicações, nem as características próprias de cada etnia, mas considerando-as à parte no seu discurso sobre os elementos étnicos-culturais, na medida em que se definem como “povos indígenas”, de forma generalizada, ou seja, como todos componentes de uma sociedade que sofreu toda sorte de discriminações e injustiças, independentes da etnia a qual pertencem. Nesse sentido, afirma Barth (2000, p.34): “[...] A identificação de uma outra pessoa como membro de um mesmo grupo étnico implica um compartilhamento de critérios de avaliação e de julgamento. Ou seja, é pressuposto que ambos estejam basicamente ‘jogando o mesmo jogo’ [...]”. (Grifos do autor). Impõe-se, então, que se tente compreender essa cultura pelo pertencimento manifesto de seus membros porque “A fronteira étnica canaliza a vida social” (Idem).

Pode-se perceber, embora o discurso traduza objetivos e metas para a comunidade toda, independente da etnia, uma espécie de condescendência, ou um misto de condescendência e crítica a posicionamentos manifestos e, até mesmo, limitações, concebidas como limitações de competência em relação aos seus pares. Ou seja, alguns membros assumem a responsabilidade de luta, quando essa pressupõe o estabelecimento de parcerias, de buscas por espaços, por conquistas e pela busca permanente destas conquistas, tendo como meta benefícios que se estenderão a todos, porque são considerados mais “letrados” e/ou mais ousados e, portanto, têm mais condições de assumir certos enfrentamentos o que incorrerá, acredita-se, em benefícios coletivos como,

Algo realizado ao longo de uma história coletiva e única, *por e entre* sujeitos individuais concretos. Mas sujeitos revestidos da condição de atores sociais, cujo trabalho simbólico se faz de acordo com saberes, valores e normas realizados como cultura e através dos quais a ação individual é possível e significativa. (BRANDÃO, 1986, p. 150. Grifos do autor)

Embora tais atitudes pareçam simples de serem compreendidas, não o são. São atitudes que carregam incontáveis elementos, constitutivos das fronteiras étnicas, nunca negadas ou despercebidas, mas permeadas por outros valores que, de certa forma, caracterizam outras fronteiras.

Contudo, não perdem de vista suas diferenças e as implicações destas, uma vez que dividem o mesmo espaço, considerando que, “Se um grupo mantém sua identidade quando seus membros interagem com outros, disso decorre a existência de critérios para determinação do pertencimento, assim como as maneiras de assinalar este pertencimento ou exclusão” (BARTH, 2000, p.34). São povos que vivem, pode-se afirmar, uma experiência cultural diversa da que coletivamente índios vizinhos vivem e diversa das que vivem os não-índios que os cercam.

É assim que os índios de Dourados, convivendo por tanto tempo em proximidade significativa com a sociedade não-índia, acabaram por adquirir algumas semelhanças com esta. Os traços culturais que carregam, assim como os dos demais povos, não podem ser excluídos por mera opção numa situação de contato, e não significam, numa outra vertente, que haja perda de cultura, sobretudo com relação aos indígenas, na medida em que se observa um esforço manifesto para a manutenção da fronteira que garantirá a unidade do grupo, o que permite inferir que diferentes grupos étnicos, convivendo num mesmo espaço, podem

estabelecer critérios que não minimizam os traços de identificação de cada um, mas acarreta, de certa forma, uma reestruturação das regras de organização de modo a permitir a sua convivência, paralelamente à persistência das diferenças culturais porque

[...] as fronteiras étnicas são mantidas em cada caso por um conjunto limitado de características culturais. A persistência da unidade depende, portanto, da persistência dessas diferenças culturais enquanto a continuidade também pode ser especificada através das mudanças na unidade ocasionadas por transformações nas diferenças culturais definidoras de fronteiras (BARTH, 2000, p.66).

Na realidade local, as exigências impostas, tanto socialmente, quanto do ponto de vista mercadológico, na perspectiva de garantia de sobrevivência e/ou de uma vida digna e confortável, estão impregnadas, também, de complexidade quando relacionadas à identidade ou às situações de fronteira, sobretudo quando as considerações sobre essas impõem-se no contexto forjado pelo momento, e voltam-se, necessariamente, para as escolhas que os sujeitos desses grupos fazem. Não significa, entretanto, que tais escolhas se traduzam na inserção incondicional à sociedade ocidental, mas, numa tentativa de minimizar o *status* de minoria e de menor competência, que incorrerá na legitimação de suas reivindicações. Trata-se de reafirmar sua identidade étnica, assumindo posições em espaços que, a princípio, lhes foram negados, por não lhes serem considerados próprios (Cf. BARTH, 2000, p. 60).

### **1.3.1.Convivência interétnica na área indígena: dividindo o mesmo espaço**

A abordagem da convivência interétnica na Reserva Indígena de Dourados – RID – requer um pequeno retorno à história, sem a intenção, no entanto, de aprofundamento nessa questão em particular. Contudo, uma vez que a composição desse espaço mostra-se verdadeiramente singular, pelo fato de abrigar três etnias, creio ser pertinente uma breve indicação de como se constituiu a realidade local, tal como se observa.

A RID insere-se na ação governamental, já citada, de demarcação de espaços para os grupos indígenas da região. Não encontrei registros, porém, ao menos nas leituras empreendidas para o propósito deste estudo, de que entre as oito reservas, já citadas, tenha havido a inserção e a acomodação de grupos de três diferentes etnias num mesmo espaço, sem que, de certa forma, observe-se qualquer linha divisória, na maneira como se configura o espaço em questão. Como se deu, afinal, essa inserção? Não é propósito deste estudo explanar, detalhadamente, os fatores históricos que registram essa inserção, os quais podem

ser resgatados em estudos de Brand (1997, 1999, 2003), Pereira (1999, 2004), Giroto (2001), Troquez (2006), Wenceslaw (1990, 1994), entre outros, mas releva algumas informações para a reflexão que segue.

Entre as três etnias que compõem o espaço da RID, os terena, em geral, são citados como os que mais se diferenciam dos demais e os que mais se apropriaram dos costumes e hábitos ocidentais. Vejamos como se deu a sua inserção na RID.

Os índios Terena, segundo estudos nos informam, tiveram significativa participação na Guerra do Paraguai, mesmo tendo sido seus territórios também palco de conflitos (TROQUEZ, 2006, p.37). Em consequência da guerra, tiveram suas aldeias destruídas forçando-os a buscarem alternativas de subsistência, como o trabalho em fazendas e em outros postos como as linhas telegráficas e a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. O deslocamento dos terena para outras regiões também foi, ao que parece, outra consequência do pós-guerra do Paraguai. Segundo ainda Troquez, ao discorrer sobre a chegada dos terena na RID, a presença desses povos é atribuída ao fato da necessidade de transmitirem seus conhecimentos sobre as técnicas de agricultura aos Kaiowá, a fim de que esses pudessem (talvez por demonstrarem maior “apego” às tradições e aos saberes próprios de sua cultura), mais facilmente, serem integrados à sociedade. À vinda desses terenas seguiram-se a de outros, de parentes destes, atraídos pelos primeiros.

Creio que resida, nesse fato histórico, em particular, sem, contudo, desconsiderar outros fatores que envolvem a criação da Reserva Indígena de Dourados, a realidade peculiar que a caracteriza, em que as diferenças se evidenciam interna e externamente, gerando novas configurações. Segundo Pereira,

[...] novas formas organizacionais são desenvolvidas em consonância com a configuração política dinâmica instituída no cenário multiétnico das reservas. A partir delas, os Kaiowá procuram superar com criatividade a imposição de políticas assimilacionistas e também afirmar sua distintividade étnica. É claro que num cenário tão complexo e francamente desfavorável, eles têm de conviver com dúvidas e incertezas em relação ao presente e ao futuro de sua formação social (PEREIRA, 2007, p. 15).

As novas configurações observadas pela convivência interétnica na RID evidenciam-se, entre tantas outras, sejam sociais, políticas ou culturais, pelos casamentos interétnicos entre as diferentes etnias e entre índios e não-índios, gerando uma nova



denominação, comumente utilizada na reserva, a de mestiços. Porém, releva esclarecer que quando se referem aos mestiços, o termo reporta-se, em geral, a indígenas oriundos da união de índios com não-índios.

De outro lado, e sempre existe um outro lado, a convivência entre diferentes grupos, sejam índios ou não-índios, parece ser parâmetro justificador dos problemas sociais presentes na RID, segundo a fala da professora Teodora<sup>28</sup>; “[...] Em Dourados são 3 etnias entre as quais acontece a miscigenação. Tem diferenças de concepções culturais. Acaba por faltar referência de valores que faz com que o índio não consiga lidar com problemas trazidos de fora da aldeia [violência, drogas, álcool]”.<sup>29</sup>

A convivência desses sujeitos, dividindo um mesmo espaço, gerou, indubitavelmente, novas configurações que acabaram por se refletir na observada miscigenação. Pode-se inferir, como afirma Gruzinski, que

[...] a longo prazo a reprodução de estados aparentemente semelhantes ou vizinhos acaba criando situações novas. Quanto mais as condições são perturbadas, mais ocorrem oscilações entre estados distintos, provocando a dispersão dos elementos do sistema, que ficam oscilando em busca de novas configurações. (GRU ZINSKI, 2001, p. 59)

O convívio, então, de grupos que se diferem culturalmente, pode gerar, a seu tempo, novas configurações que podem, de certa forma, serem consideradas como frutos de construtos que, por sua vez, foram forjados por exigências, em grande medida, impostas pelas relações próprias da convivência. Há que se considerar, nesse sentido, as palavras de Cunha, quando afirma que

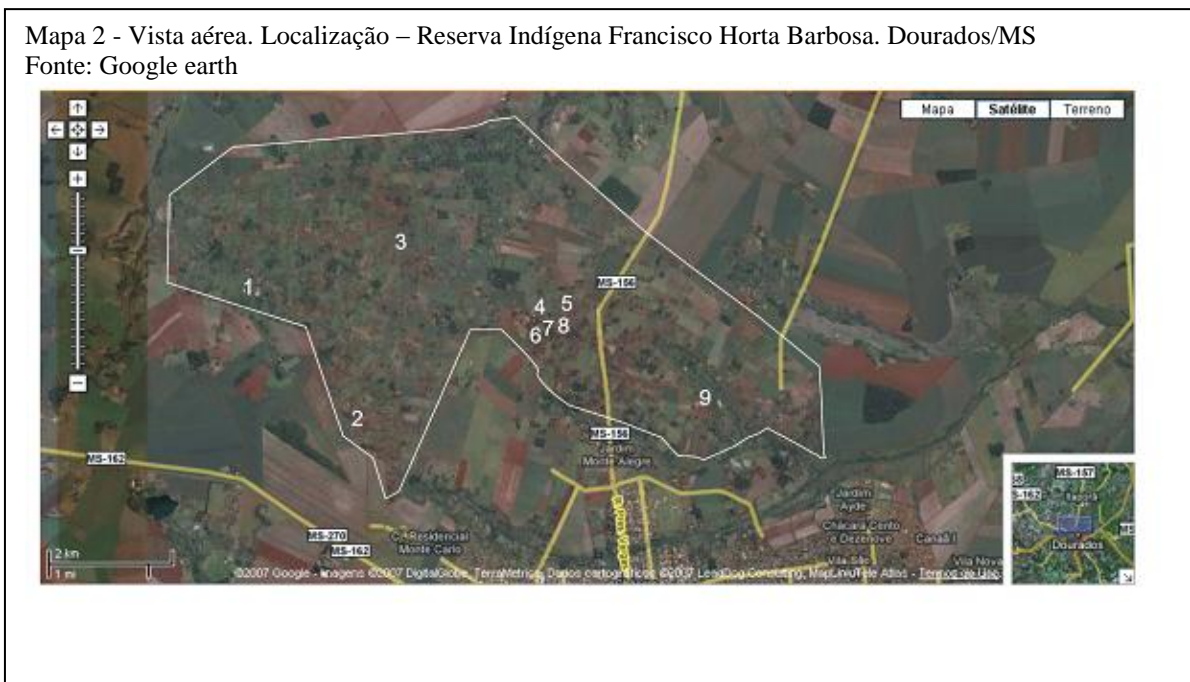
[...] as culturas são sistemas cujas partes interdependentes são determinadas pelo todo que as organiza. Se elas passam a ser usadas, por sua vez, como signos em um sistema multiétnico, elas, além de serem totalidades, tornam-se também partes de

<sup>28</sup> Professora Teodora de Souza - Etnia: Guarani/Nhandeva - Funcionária da Secretaria de Educação/SEMED desde 2000 - formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS/Campus de Dourados. Atualmente Gestora da Educação Escolar Indígena na SEME – Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS. Trabalhou na escola Tengatú Marangatú durante 14 anos, no período de 1986 a 2000. Cursou o Ensino Fundamental em uma escola na Missão Evangélica Caiuá, da Aldeia Jaguapirú, Escola Francisco Meireles e o Magistério Normal de 4 anos, na Escola Osvaldo Cruz, na cidade de Dourados, concluindo em 1984. Durante seus estudos no ensino Médio e Fundamental afirma que não houve nenhum tipo de ensino ou estudo diferenciado que considerasse a categoria indígena.

<sup>29</sup> Universidade Católica Dom Bosco. Fala proferida na Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade – UCDB – 19 a 23 de junho de 2006. Fonte gravada.

um novo, de um meta-sistema, que passa a organizá-las e a conferir-lhes portanto suas posições e significados. [...] E reciprocamente, sua alteração em função de um novo sistema não significa mudança étnica [...] (CUNHA, 1998, p. 130).

Vejo-me aqui, retornando a Barth (2000, p.26), ao refletir que as distinções entre categorias étnicas implicam, assim, nos processos de inclusão, de incorporação, através dos quais, apesar das mudanças de participação e de pertencimento, ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas. As relações com o entorno, entretanto, sugerem uma implicação que parece acentuar as distinções entre esses sujeitos, na medida em que a assimilação aos costumes próprios dos não-índios, ou a predisposição a essa assimilação, insurge como mais um, entre outros, traço diferenciador entre as culturas.



### 1.3.2. Relação reserva/espço urbano – o índio, o “outro”.

Como já me referi anteriormente, a presença do indígena na “cidade” é algo bastante comum no cotidiano local, comum, mas não normal, beirando o inaceitável. Ao que parece, para a população que compõe o espaço urbano, o índio é considerado como “algo” (não alguém) fora de lugar, cuja presença não se justifica, sobretudo quando assume o papel de reivindicador de respeito e de posições, e mesmo pela busca de escolarização e de uma educação que lhe seja própria. Em geral, são situações bastante incomodativas, certamente

porque o desloca para além da categoria de exótico, pela qual ele ainda pode ser aceito, e até adjetivado como “interessante”, como bem observa Nascimento (2004, p. 75): “[...] os índios são vistos como pessoas de costumes exóticos, que se desviam dos padrões de cultura dominante; **são admirados muito mais pela curiosidade folclórica que despertam** do que respeitados por seus valores” ( Grifos meus).

Essa visão “folclorizada” acaba por gerar uma espécie de indignação, de decepção com relação a esses povos e uma repercussão exagerada dos conflitos e das situações de violência, largamente veiculadas pela mídia e facilmente relativizadas e generalizadas, como se esses (os povos indígenas) não fossem parte, ou não possuíssem uma organização interna sujeita, como qualquer outra, a conflitos e a negociações próprias do convívio social. A própria ênfase dada pela mídia, sempre que as ocorrências envolvam os indígenas, provoca reações e demonstrações de juízos e condenações, nem sempre atribuídos aos não-índios diante de situações de violência, por vezes, ainda mais estarrecedoras. Como também é estarrecedora a parca informação sobre esses povos, mesmo estando tão próximos.

A esse respeito, Nascimento, com uma trajetória de anos de estudo e de contato com as comunidades indígenas, especialmente as de Dourados, assinalava, quando de sua pesquisa de doutorado no ano de 2000, que:

Pesa sobre a imprensa o poder de pressão dos interesses econômicos e políticos, abertamente expostos enquanto na escola isso ocorre de forma velada nas concepções adotadas na organização curricular, que têm se caracterizado como culturas hegemônicas ou pela ausência das culturas de grupos marginalizados (NASCIMENTO, 2004, p. 76).

A lacuna gerada sobre os povos indígenas, principalmente pela escola ocidental, acabou por dar origem a equívocos que, por sua vez, originaram uma relação do espaço urbano com o índio marcada por estereótipos influenciadores da dinâmica da organização e das relações desse (o índio) com o entorno. A situação que se impõe, então, obriga o índio, por vezes, a ocultar elementos que lhe são próprios.

O que significa, nesse contexto, **ocultar**? Cunha (1998, p.132) nos dá um indicativo quando argumenta que os índios são “[...] forçados a corresponderem aos estereótipos que se tem deles.” Perdura, ainda, sem dúvida alguma, a angústia pelo preconceito que os estereotipa como menos competentes, mas, ao que parece, a possibilidade de poderem exercer os seus papéis entre seus pares, na medida em que se qualificam para

assumir determinadas posições, os impulsiona, de certa forma, para o enfrentamento dos desafios que emergem em variadas situações, mesmo que, por vezes, se mostrem temerosos pela possibilidade de competição e/ou de comparação, quando

[...] sujeitos de nossa própria sociedade são definidos como uma minoria, como desviantes, como estigmatizados. Sujeitos críticos porque ferem a norma e, situados tanto quanto nós no interior de sua cultura, fazem dela uma leitura diferente, eles testam para si próprios e contestam diante de ‘nós’ o próprio sentido da norma e o valor da regra que, primeiro, define quem é *uma* identidade pura e simples e quem é aquele sobre quem se acrescenta à identidade qualificadores desqualificantes, como *desviante, estigmatizada* (BRANDÃO, 1986, p. 160. Grifos do autor).

Uma vez que reconhecemos que os povos indígenas se organizam em sociedades com normas e regras próprias que os diferenciam entre si, temos que considerar que o contato com a sociedade ocidental e suas conseqüentes implicações tem um papel de extrema relevância no sentido da predisposição desses povos em abandonar possíveis e antigos conflitos e em se tratarem como “parentes”, independente da etnia, já que compartilham, na mesma medida, o impacto sofrido pelos preconceitos, pelas discriminações e pelas agressões, criando novas formas de representação de si mesmos. Segundo Galois, “[...] aprender a ‘ser índio’, resulta sempre de um acúmulo de conhecimentos adquiridos pela prática de relacionamento com a sociedade envolvente.” (2001, p.78). E segue a autora questionando: “[...] quando o conhecimento dos ‘brancos’ e dos diferentes segmentos de nossa sociedade gera novas formas de representação, será que estão sendo necessariamente eliminadas as formas anteriores de relações sociais, interna ou externamente?” (p.78). Creio que a resposta a esta questão, com relação aos índios de Dourados, deva ser buscada nas entrelinhas do que hoje se observa, tanto com relação à organização e a forma como esta se evidencia, como pelas demandas que se delineiam, entre as quais sobressaem as referentes à educação e à escolaridade.

## **2 ESCOLA, IDENTIDADE E DIFERENÇA: A CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E O ESPAÇO ESCOLAR**

A abordagem da construção da identidade e a determinação ou percepção das diferenças nos leva, invariavelmente, ao espaço escolar.

Embora a discriminação possa ser percebida em todo e qualquer segmento é na escola, espaço híbrido e heterogêneo, onde ela mais se evidencia, por contar com um número significativo de sujeitos que se relacionam entre si, com suas particularidades, suas culturas e suas diferenças. É também no espaço escolar onde se pode observar a construção de estereótipos que, junto ao preconceito, legitimam o combatido racismo (FLEURI, 2002)

Lutar contra os estereótipos significa lutar, também, contra os processos discriminatórios. “Nesta direção, Bhabha nos convida a ultrapassar o âmbito das bem intencionadas polêmicas moralistas contra o preconceito e o estereótipo, que se circunscrevem ao efeito e não focalizam a estrutura do problema” (FLEURI, 2002, p.7). Problema aqui, entendido como o não reconhecimento das diferenças influenciando, dessa forma, a construção das múltiplas identidades.

A identidade não é fixa e se caracteriza de acordo com o contexto no qual o sujeito se insere. A construção da identidade relaciona-se, pois, a espaços definidos como fronteira, dentre os quais a escola, local onde também as identidades se constroem e são atravessadas por inúmeras influências.

No caso específico das sociedades indígenas, a escola é local onde as diferenças mais se evidenciam, sobretudo a escola no modelo ocidental. Em contrapartida, se coloca também como um espaço de resistência e de superação dessas diferenças. Nesse caso, “[...] a escola e correlatos os processos de aprendizagem produzem efeitos resultantes de um complexo processo de ‘negociações’ entre as forças sociais envolvidas” (FLEURI, 2002, p.8).

Para o índio, as relações estabelecidas no espaço escolar têm uma conotação própria, porque lhe permitem diferentes visões de mundo, diferentes maneiras de conhecer e pensar o mundo (TASSINARI, 2001), mesmo que esta (a escola) não esteja inserida completamente na sua cultura. A escola, então, pode-se afirmar, em muitos casos é um “mal necessário”, seja como instrumento de resistência, seja como instrumento de afirmação desses povos perante a sociedade nacional.

Assim, a escola, espaço onde se evidenciam as diferenças sociais, culturais e étnicas, mostra-se como local privilegiado para reflexões em torno da construção de identidades, bem como da manifestação da cultura peculiar de cada povo, fornecendo-nos elementos para que seja compreendida como espaço onde é possível minimizar a construção de estereótipos que acabam por colocar o índio, bem como povos de outras etnias, como um elemento “de fora” que não se encaixa no contexto da sociedade globalizada.

### **2.1. A escola ocidental e a construção de estereótipos**

Estabelece-se, aqui, ao que parece, a exemplo de incontáveis situações semelhantes, a premência de uma abordagem acerca do papel da escola, dentro de um recorte que considere a construção de estereótipos nesse espaço em particular, consideração que aponta para a pertinência da observação de Candau:

A instituição escolar representa um microuniverso social, que se caracteriza pela diversidade social e cultural e por, muitas vezes, reproduzir padrões de conduta que permeiam as relações fora da escola. Desse modo, as formas de se relacionar com o *outro*, na escola, refletem as práticas sociais mais amplas (CANDAUI, 2003, p. 24. Grifos da autora)

Práticas, dentre as quais, se sobressai, ou repercute com maior evidência na escola, a existência de preconceitos étnicos, de gênero e de classe social que geram, por sua vez, práticas discriminatórias com determinados sujeitos, que, na mesma medida, podem produzir uma auto-imagem de inferioridade em relação aos demais.

Historicamente, a escola, como já visto, caracterizou-se pela valorização do erudito demonstrada na organização de currículos cristalizados preconizadores dos saberes e dos conhecimentos, supostamente, universais, fundamentados na cultura européia. A

abordagem de outros conhecimentos, dessa forma, quando ocorre, revela um perfil que pode ser adjetivado como “folclorizado”, legitimando a importância atribuída aos conteúdos clássicos em detrimento do reconhecimento da diversidade, das diferentes culturas, enfim, da diferença (Cf.: SANTOMÉ, 1996; CANDAU, 2002).

Nesse cenário as populações indígenas foram apresentadas, ao longo da história, ao espaço escolar próprio da sociedade ocidental, uma escola que, a seu modo, preconiza, ainda hoje, uma hegemonia cultural superior. É este o cenário que configura a construção do Projeto Político Pedagógico da escola Tengatú Marangatú, na medida em que, teoricamente, busca romper com essa realidade. Considerando ser essa a escola que invadiu, pode-se dizer, as escolas indígenas tornando-se, de forma autoritária e hegemônica, a única opção para esses povos, releva que sobrevoemos esse espaço para que possamos compreender as representações que levaram ao reconhecimento acerca da necessidade de uma escola diferenciada para os povos indígenas.

No bojo dessas representações, o fracasso escolar irrompe como uma categoria que, embora não a única e nem a principal, não pode ser desconsiderada, por representar “[...] muitas vezes, a inabilidade cultural de determinados grupos sociais presentes na escola em lidar com certos aspectos culturais valorizados pela sociedade e de cujo código algumas crianças não possuem o domínio” (CANDAU, 2003, p.26).

Entendendo a escola como espaço onde as estruturas de poder e os privilégios são reproduzidos, entende-se, paralelamente, que a inculcação de valores no imaginário dos educandos, caracterizados pela heterogeneidade, tem relação direta com a omissão de conhecimentos valorizadores das diversas culturas e com os estereótipos, bem como o preconceito, implícitos na seleção dos conteúdos curriculares que privilegiam os conhecimentos ditos universais, em detrimento das questões relativas à cultura, à identidade e à diferença, que se colocam com mais evidência no requerimento da escola diferenciada.

Tal condição remete à reflexão sobre a categoria universal, que carrega, em certo sentido, uma contradição em si, já que, para fazer jus a tal *status*, deveria considerar todos os conhecimentos, incluindo a pluralidade de saberes, de conhecimentos e de valores culturais de todos os povos que compõem cada espaço em particular. O universal, contudo, na maneira como se apresenta, reduz-se aos conhecimentos ocidentais. Como então aceitar a sua “pseudo” universalidade?

A universalidade, da forma como, tradicionalmente, se apresentou no cenário educacional, trouxe em seu bojo a ausência de abordagens de temáticas para a compreensão da diferença acabando por tornar a escola um espaço profícuo para a perpetuação e/ou difusão de práticas discriminatórias que, por sua vez, reforçou a sua condição de um espaço de conflitos de toda ordem, onde

[...] a demarcação entre *nós* e os *outros* seja [é] uma prática social permanente manifestada pelo não-reconhecimento dos que consideramos não apenas diferentes, mas, em muitos casos, *inferiores*, por assumirem características e comportamentos distintos (CANDAUI, 2003, p. 91. Grifos da autora).

No caso específico dos povos indígenas, a escola teve papel fundamental na construção de uma imagem equivocada a seu respeito. Mesmo hoje, a abordagem, quando ocorre, em relação a eles, não raro contribui, ainda, para a essa construção, em geral pelas estratégias adotadas pelos professores, pela própria escola em seu contexto mais amplo, e mesmo pelo material didático utilizado, cujos critérios para escolha e definição indicam o desconhecimento de valiosas informações que não poderiam ser desconsideradas, como a que aponta Aracy Lopes da Silva:

No contexto escolar brasileiro, mitos indígenas têm sido freqüentemente utilizados como recurso pedagógico e como material primário para a publicação de coletâneas de 'lendas indígenas' ou de livros de histórias para crianças. Raros são os autores que se identificam com o pensamento indígena e, respeitando-o, nele exercitam sua própria capacidade de criação literária; raros também são os que se contentam em transmitir os textos míticos sem adulterá-los ou 'corrigi-los' segundo o que consideram moral ou ideologicamente correto e adequado a seus pequenos leitores [...]. (SILVA, 1998, p. 317. Grifos da autora.).

Se pensarmos como alternativa a mudança do imaginário da sociedade ocidental, no que concerne aos povos indígenas, temos que pensar, também, em sermos capazes de reconhecer o índio como cidadão de direitos, capaz de gerir seus caminhos, de administrar suas instituições, de se adaptar, ao seu próprio modo, ao mundo globalizado. Sendo a escola espaço que reflete as práticas sociais e suas significações, esse reconhecimento acaba por se configurar como condição fundamental para que a compreensão da diferença evidencie-se em todas as dimensões que compõem o todo da escola, inclusive, e principalmente, na dinâmica relacional. Bhabha (1998) discute como o estereótipo opera na construção do discurso



colonial que objetifica o outro, afirmando que é preciso discutir a produção do estereótipo e buscar o ponto de sutura para problematizá-la.

Para tanto, a escola, por ser atravessada por conflitos que lhe são intrínsecos, não pode ser reduzida a simples instrumento de reprodução, considerando a sua autonomia em relação à sociedade na qual se insere. Para o exercício dessa autonomia, entretanto, faz-se necessário que se considere o seu potencial produtivo de forma que promova a oferta de uma educação favorecedora da inter-relação dos diferentes grupos sociais e culturais, a fim de que caminhe em direção à desconstrução dos estereótipos e dos preconceitos, sustentadores das práticas discriminatórias, enfrentando a tensão que, de certa forma, se instala nesta busca que não pode, ou não deve, concorrer para o apagamento das relações culturais estabelecidas desarticulando a discussão, a fronteira de negociação.

É essa mesma escola, atravessada, historicamente, por conflitos sócio-econômico- culturais, que hoje se volta para a consideração e reflexão em torno da diferença.

## **2.2 Escola e diferença**

A consideração em torno da diferença pode ser evidenciada, num primeiro momento, pelos textos legais (CF/1988, LDB/1996, entre outros) que instituem a obrigatoriedade da valorização da diversidade e da pluralidade cultural, e pelos referenciais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI -, por ex.) que preconizam, segundo objetivos expressos, a formação para a cidadania. Não vou aventurar-me na discussão acerca da abrangência ou das limitações, passíveis de serem identificadas nesses textos, mas, sobretudo, pensar a diferença considerando que,

A escola é um local privilegiado de troca de idéias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interação entre gerações, de articulação entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos. Isso se deve à sua ação sistemática de transmissão de conhecimentos, competências e disposições socialmente reguladas à população de crianças e de jovens de uma específica organização social. Esse é um lugar onde se constroem identidades, onde se limitam diferenças, onde ‘sistemas simbólicos fornecem novas formas de dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados’. (TURA, 2005, p. 156).

Num contexto globalizado, em que conceitos são revistos e novas questões insurgem, a revisão e o repensar acerca do papel e das funções da escola é, atrevo-me a considerar, um tanto que tardia. A omissão da escola, por tanto tempo observada, com relação à diferença e à valorização da riqueza cultural, que carregam os diferentes indivíduos/sujeitos sociais, impôs aos sujeitos integrantes das chamadas sociedades minoritárias a necessidade de lidarem com dolorosas situações de explícita discriminação, indiferença e exclusão, entre eles os pertencentes aos povos indígenas.

À escola, espaço de diálogo, de trocas, que abriga uma significativa diversidade composta por diferenças de todas as ordens como hábitos, origens, concepções, formação, religião, cultura..., releva-se a importância da discussão sobre o respeito à diferença, ao outro, de forma a fazer da heterogeneidade que a compõe, um aprendizado recíproco. Ou seja, compreender a diferença como um valor, porque “[...] a diferença não é só compatível com o ser humano, mas é sua própria condição” (URQUIZA, 2004, p. 297).

Dessa forma, a ênfase que se observa, no âmbito das mudanças no cenário educacional, para a oferta de uma educação intercultural justifica-se, ao lado de seu caráter inadiável, para a adequação da escola às exigências que se impõem frente à realidade globalizada. Tal situação, entretanto, sugere que se não se perca de vista se o modelo de educação intercultural, presente nos textos legais e institucionais, será capaz de alcançar os objetivos a que se propõem. Com uma tradição tão voltada à homogeneidade, há que se considerar o modelo de escola que se quer construir, atento para os limites que tal modelo possa vir a revelar.

Os limites inserem-se na consciência de que a implementação de propostas, bem como a homologação de leis que assegurem o reconhecimento das diferenças, não garantem, por si só, a mudança de valores no espaço escolar. Há que se considerar que há todo um contexto, que passa pela organização do currículo, pela definição da filosofia norteadora da escola e pela consideração de seu entorno.

O conceito de diferença, então, voltado para a realidade dos povos indígenas e suas conquistas em relação à escola, induz a reflexões a fim de evidenciar a relevância da diferença, a compreensão acerca desse conceito, sobretudo ao ponto que essa (a diferença) eclode no espaço escolar. Nesse sentido, afirma Nascimento, que

Compreender as relações de uma cultura da escola com as tensões, fricções e dissensões dos significados produzidos pela cultura, que atravessa o espaço da escola, parece ser o desafio para as comunidades indígenas e os gestores de políticas educacionais para a configuração de um currículo, que busque superar as assimetrias geradas pela desigualdade e pelos preconceitos culturais, desconstruindo concepções binárias, desenvolvendo possibilidades emancipatórias no contexto de um espaço específico que é a escola (NASCIMENTO, 2006, p.4).

É nesse sentido que passo a discorrer sobre a importância da escola para os povos indígenas, em alguns de seus múltiplos contextos e relações, e a necessidade dessa em considerar a realidade de cada povo indígena, de modo que a interculturalidade não se manifeste pela adoção de um modelo de escola que prioriza, ora os conhecimentos produzidos pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas pela garantia de que seja um espaço de reflexão, na medida em que reflita as particularidades de cada um.

### **2.2.1. O ensino diferenciado e as perspectivas de futuro numa sociedade globalizada.**

Pensar a escola, hoje, seja no âmbito de sua função (para que serve?), seja no âmbito da construção curricular, impõe considerar a globalização, manifesta num cotidiano de múltiplos valores, em que todos os povos, todas as culturas, enfim, todos os seres humanos se vêem na iminência de se adaptar ao novo curso dos tempos, combinando elementos tradicionais com as novas e constantes manifestações da modernidade. Em meio a essa realidade, e entendendo a globalização enquanto estratégia de homogeneização cultural, que encontra na escola espaço profícuo para ações legitimadoras desse ideal homogeneizante, pode-se afirmar que a diversidade conseguiu, bravamente, sobreviver, apesar das tentativas das culturas dominantes em prol da uniformização de identidades, de comportamentos, de percepções, crenças e sensibilidades, resistência entendida no sentido do que aponta Soria (s/d;s/p)<sup>30</sup>.

Os componentes da cultura a qual pertencemos não são dados objetivos que devam ser registrados, nem barreiras que limitem nosso horizonte perceptivo, axiológico, representativo e prático, mas mensagens abertas com as quais dialogamos para apropriar-nos do passado, pensarmos o presente e imaginarmos o futuro.

---

<sup>30</sup> SORIA, José Ignacio López. **Filosofia e interculturalidade**. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/educacao/Ludimila/filosofia.htm>. Acesso: setembro/2008.

Em tempos de mudanças tão significativas, que não exigem o empenho de qualquer esforço para que sejam percebidas, e entre as quais sobressaem as de ordem tecnológica, a globalização traz novos argumentos para a reflexão sobre a escola, particularmente, sobre a escola indígena, vez que o que se pretende, no contexto da globalização, conforme o discurso (em especial o que se inscreve nos textos legais), é a instauração de uma pedagogia que vise ensinar a todos, ancorada na construção de um currículo “global” que, por sua vez, é “atropelado” por questões como a diversidade e a identidade, o que acaba por acentuar a dicotomia global/local (PACHECO & PEREIRA, 2007).

Isso porque, paralelamente às identidades que, como já apontado, são construídas nos contextos em que se inserem, resultantes dos múltiplos fatores caracterizadores desse contexto, as mudanças em curso são globais. Nesse sentido, penso ser possível inferir que globalização e identidade, embora sejam termos conceitualmente diferentes, atuam em dimensões muito próximas, pela “[...] compressão do espaço e a criação de lógicas identitárias que configuram uma racionalidade econômica, embora a globalização, acima de tudo, seja política, tecnológica e cultural” (PACHECO & PEREIRA, 2007, p.375).

Observam, ainda, os autores:

Mesmo que se fale do local, de identidade, descentralização e autonomia, a questão da uniformização das escolas continua a ser uma realidade, e provavelmente o Estado persistirá ‘na uniformização de práticas, valores, conhecimentos e disposições’ [...] e no cumprimento de uma agenda educacional globalizada. (Idem, p.377)

Assim, a globalização, no sentido ideológico, exerce influências e imprime os seus efeitos, tanto na ação do pensar o currículo, como nas práticas curriculares, refletindo nas ações empreendidas pelos professores no exercício da docência e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos que, por sua vez, refletem na conceituação/avaliação da escola, na medida em que, “A competitividade educacional, que depende dos sujeitos, é uma condição para a qualidade dos espaços escolares, concretizando-se em sucessivas avaliações externas, conducentes à comparabilidade e à responsabilização dos sujeitos pelos fracassos” (Idem, p.382). Ou seja, impõe-se, ainda que implicitamente, que as identidades se mostrem correlacionadas à assunção dos compromissos, das metas a cumprir e dos resultados a atingir.

Dessa forma, se nos deparamos, ainda hoje, com discursos que defendem a não intencionalidade homogeneizante da escola, mesmo que apenas percebidos nas entrelinhas, creio que podemos nos reservar o direito de considerar tais discursos como legitimadores, de certa forma, dos limites impostos pela escola, enquanto estrutura de poder que se constitui pelas práticas discursivas que, eficientemente, intervêm nas decisões curriculares e que a qualifica, portanto, como espaço de construção e afirmação de identidades.

Diante dessas premissas, penso ter justificada a abordagem da globalização nesse estudo, considerando os elementos que imprime na construção dos projetos educacionais, cujos objetivos se atrelam, mesmo que involuntariamente, no contexto globalizante e que, em se tratando dos povos indígenas, se acentuam, seja pelas suas especificidades culturais, seja pelas diferenças entre o seu processo educativo tradicional e a educação escolar (ocidental) a eles ofertada até recentemente. Uma vez que a reivindicação do direito a uma escola diferenciada foi atendida, como se articula essa escola, frente à realidade da globalização?

### **Sobre a globalização...**

É sempre conflituoso abordar a temática da globalização, objeto “[...] fugidio e não-trabalhável[...]” (CANCLINI, 2003, p.9). São tantas as definições em torno do que se denomina globalização e tantas as controvérsias e implicações relacionadas às tentativas de conceituação que torna difícil, em poucas palavras, descrevê-la de modo satisfatório. Não há como desvinculá-la, entretanto, de sua vertente econômica e dos seus efeitos no mercado mundial, como aponta Canclini:

A ênfase que damos aos processos migratórios e às populações expostas a essas mudanças aponta para a reflexão, tanto dos movimentos de capitais, bens e comunicações como do confronto entre diferentes estilos de vida e representações. [...] Tem-se debatido a necessidade de criar novas barreiras que ponham ordem nos investimentos, ou entre as etnias, as regiões e os grupos que se misturam rápido demais ou permanecem ameaçadoramente isolados. Os processos de integração supranacional poderão fazer algo nesse sentido? [...] (CANCLINI, 2003, p.10-11).

Embora existam muitos significados sobre o que define, afinal, globalizar-se, Canclini (2003, p.11) aponta para o seu aspecto central “[...] a intensificação das interligações entre sociedades [...]” processo que, teoricamente, contribuiu para a ampliação do acesso a empregos e à educação. Porém, convém considerar que:

[...] A globalização tornou mais complexa a distinção entre *relações primárias*, em que se estabelecem vínculos diretos entre pessoas, e *relações secundárias*, que ocorrem em funções ou papéis desempenhados na vida social. [...] É possível organizar de outro modo os vínculos mediatizados, suas astúcias de simulação para personaliza-los, separar-nos de seus procedimentos de seleção e segregação, de exclusão e vigilância, em suma, reconverter-nos em sujeitos do trabalho e do consumo? (CANCLINI, 2003, p.27. Grifos do autor).

A afirmação do autor remete, nesse momento, à ressignificação da escola pelos povos indígenas, a partir das relações – primárias e secundárias – sobre as quais discorre Canclini, repensada, pode-se afirmar, pelo que essas significam e pela proposição e elaboração de projetos “[...]que interajam com as novas condições estabelecidas pela globalização” (Idem, p.28).

As possibilidades de inserção, num mundo globalizado, exige, mais e mais conhecimentos, saberes e competências tecnológicas criando novas fronteiras de desigualdade separando quem é ou não é, ou quem é mais e quem é menos capaz. Nesse sentido, o que se pode observar é a persistência dos estereótipos, ainda que as “vítimas” desse busquem esses conhecimentos e assumam as confrontações como recurso de sobrevivência.

A globalização como um processo irreversível, o qual, portanto, não se pode ignorar, vivida, de modo mais acentuado, no campo econômico, acaba por criar a tendência de se mercantilizar todas as coisas, inclusive a cultura. Há que se compreender, então, a cultura num contexto que envolve múltiplas relações e no qual se observam múltiplas culturas que ao encontrarem-se e relacionarem-se permanecem e transformam-se de alguma forma.

A globalização, contudo, carrega consigo um risco proeminente, o da homogeneização e da banalização da diferença passível de se evitar, na medida em que se considere a participação de cada sujeito nas relações que se estabelecem, social e culturalmente, e que se respeite a especificidade de cada cultura procurando entender que: “A mensagem não é necessariamente igual para todos, ainda que seja a mesma para todos. Pois, embora ouvindo o mesmo canto, cada um ouve com ouvidos diferentes, percebe, sente e vibra em condições diversas” (FANTIN, 1998, p.35).

Dessa forma, a educação na sociedade globalizada tem o compromisso de preparar o indivíduo para viver e participar de uma cultura que não é apenas local, mas que amplia os espaços, tendo o mundo como sua localidade e o seu lugar. Nesse sentido, a

conquista de um espaço cultural globalizado/mundializado depende da capacidade da escola em trabalhar pedagogicamente essa dimensão.

A importância da escola, ou da educação escolar, para os povos indígenas já foi, creio, evidenciada. Inseridos num contexto social em que os valores atrelam-se, inevitavelmente, à lógica globalizada, as ressignificações evidenciam-se como necessárias.

A inserção e a própria sobrevivência numa sociedade, da forma como essa é organizada exige, portanto, novas configurações sobre o que nos é próprio e o repensar em valores constituídos, paulatinamente, pela ordem social estabelecida pela história da humanidade, expressa na atualização do tempo e da lógica que se lhe torna intrínseca e que,

Paralelamente e de forma aparentemente contraditória, a esta tendência [globalização] ou tentativa de homogeneização por parte de uma cultura ocidentalizada centrada no consumo e direcionada aos habitantes de quase todos os cantos do planeta, assistimos à emergência de inúmeros movimentos de afirmação das diferenças no bojo desses processos de forte crescimento da hegemonia do capital transnacional pelo mundo. (CANDAUI, 2002, p. 18)

A complexidade que permeia o conceito de globalização, sobretudo quando relacionada à cultura e à escola, sugere reflexão no sentido de se pensar nos conhecimentos priorizados para a garantia de inserção num espaço que se pretende homogeneizado pelas estratégias de democratização, ideologicamente, atribuídas à escola, sob a égide de uma educação de qualidade para todos. Isso significa, de certa forma, garantir conhecimentos que propiciem o acesso às novas tecnologias de forma a, ao menos, minimizar a exclusão, atentando, porém, para o que adverte Aracy Lopes da Silva:

[...] Objetivos, metodologias, dinâmicas de participação das comunidades, tal como apresentados nos projetos das mais distintas autorias e nos mais diferentes pontos do país, refletem um consenso que está dado nos documentos oficiais. Se, à primeira vista, a existência do consenso pode parecer positiva – já que remete aos fundamentos daquilo que se convencionou chamar de ‘educação diferenciada’ – por outro lado é inquietante tal homogeneidade quando se conhece a extrema diversidade de situações reais (econômicas, históricas, culturais, lingüísticas, políticas...) vividas pelos povos indígenas e a multiplicidade de avaliações que fazem de suas condições atuais e de perspectivas que elaboram sobre seu futuro. É inquietante também quando se conhece a já mencionada distância efetiva que há entre o plano do discurso sobre a educação escolar indígena no país e a prática escolar e educacional nas aldeias (SILVA, 2001, p.13-14).

Se o eixo principal para o alcance dos objetivos é a oferta de conhecimentos condizentes com a sociedade contemporânea num mundo globalizado, onde se inserem, então, no contexto do ensino diferenciado, os conhecimentos tradicionais?

Nesse sentido, creio que seja pertinente compartilharmos da reflexão de Gallois, acerca de novos e velhos saberes:

Ao usar roupas, armas de fogo, medicamentos, computador e GPS; ao escrever livros e produzir vídeos, os índios se apropriam de nossos saberes, mas continuam selecionando e preservando os elementos que identificam sua cultura, seu modo de viver e pensar. Os saberes, então, não são equivalentes. Esse conhecimento sobre o mundo é o que permite articular as culturas na forma de um intercâmbio entre pessoas, etnias, povos e mundos, que continuam diferenciados (GALLOIS, 2001, p.80).

Considerando que esses conhecimentos, ou a preservação destes, compõem a pauta das reivindicações, expressas nos movimentos identitários que eclodem nesse cenário, cabe pensar o sentido que esses assumem numa sociedade definida como globalizada. Num momento em que o conceito de democratização permeia o discurso no âmbito das intenções, sobretudo no plano político, insere-se nos debates, entre outras categorias, o respeito à pluralidade como um dos valores necessários para a formação da cidadania.

Essa categoria expressa-se, de modo bem evidente, nas políticas educacionais que legitimam o papel da escola como formadora de identidades. Da mesma forma, emergem as diferenças culturais, não sem provocar tensões, dado o caráter monocultural da escola, possível de ser percebido ainda nos dias de hoje.

Toda essa explanação tem sua razão justificada pela concepção que a população não-índia, que compõe o espaço do estudo, demonstra acerca dos indígenas com os quais convive, forjada pela idéia de que a diferença cultural lhe confere menor valor, dificultando, sobremaneira, o respeito à sua representação de mundo e a compreensão dos processos de articulação e negociação desenvolvidos como estratégias para a sobrevivência e para a convivência com o outro. Cobra-se, assim, desses povos, comportamentos e fidelidade a valores construídos a partir de concepções que, por sua vez, são construídas a partir da imagem estereotipada acerca do indígena que, afinal, tem que caçar e pescar e viver em comunhão com a natureza, o que concorre para o fortalecimento, ou mesmo a perpetuação, do preconceito com relação a esses povos.



Nesse sentido, a inflexibilidade com relação às categorias elencadas e/ou incorporadas pelos povos indígenas, poderia implicar em perdas significativas para eles, na medida em que não se lhe reconhece o direito de pleitear espaços e posições considerados como não lhes sendo próprios. E é nesse sentido, também, que se deve pensar como, com relação às características diferenciadoras desses povos, a “fidelidade”<sup>31</sup> (ou infidelidade, numa visão “de fora”) de alguns posicionamentos, vezes questionada pelo entorno, movimenta-se numa dinâmica que depende da recompensa que define, num contexto de reivindicações, a relevância, de cada uma delas, seja no sentido material, seja no sentido de reconhecimento de competências, sem que implique na desconsideração da diferença.

É assim que os elementos característicos de sua cultura são mantidos atrelados a um movimento que vai garantir e lhe relegar a importância devida, dentro de um contexto próprio da contemporaneidade, emoldurado pela globalização, que exige a apreensão de diferentes conhecimentos, necessários para a participação efetiva na sociedade e a aceitação dessa pelos demais. Insere-se, nesse movimento, o requerimento de uma escola diferenciada.

### **2.2.2. A escola diferenciada para os povos indígenas e o sentido da diferença**

A expectativa por uma escola diferenciada e voltada para *dentro* surgiu inicialmente ao lado de projetos alternativos em contraposição aos modelos de educação formal até então existentes nas aldeias cujos objetivos eram sempre voltados para *fora*, – fossem eles os da FUNAI e de seus convênios ou os ‘bilíngües’ promovidos pelo SIL e missionários evangélicos (NASCIMENTO, 2006, p.6. Grifos da autora).

A idéia que embasa a educação diferenciada é, verdadeiramente, o direito à diferença e a maneira como a diferença é compreendida é que vai, por sua vez, definir a filosofia norteadora dessa educação, ou seja, que permitirá defini-la a partir das relações expressas nos vários segmentos, tanto de seu próprio espaço, como do entorno ao qual se insere, onde diferentes concepções se entrecruzam e se desdobram em novas configurações conseqüentes do contato e das tensões que se estabelecem e evidenciam as diferenças.

A reivindicação por uma educação diferenciada, ou, por uma escola indígena diferenciada, surge no Brasil, segundo Nascimento (2003, p.12), “[...] por volta dos anos de 1960 e 1970, tendo como eixo fundamental estabelecer a diferença entre o que se

---

<sup>31</sup> Os termos “fidelidade” e “infidelidade” são utilizados aqui por falta de termos mais adequados para expressar o questionamento de não-índios para os quais, “índio é índio e tem que caçar e pescar, ficar lá no canto dele, esses índios daqui nem são mais índios”. Concepções possíveis de serem ouvidas com bastante frequência.

convencionou tratar como *educação para o índio e educação indígena* [...]” (Grifos da autora). A definição dessa categoria como eixo norteador das discussões que atingiram, tanto o espaço interno das aldeias, quanto o espaço público, tem sua relevância, pode-se concluir, segundo ainda observação da autora, na:

[...] revelação de que a *educação para o índio*, que se dava via escola formal, tinha como fim a integração à sociedade não-índia, o que por sua vez, provocaria/provoca a desintegração da cultura tradicional considerada ‘incompetente’ para a sobrevivência de todos e cada povo indígena brasileiro. [...] Nas discussões sobre esta questão com os professores-índios é possível perceber que o modelo da ‘escola de branco’ não ‘funciona’ com o modelo do mundo das comunidades o que tem sido considerado como uma incompetência contínua, pois todo o trabalho ali realizado não tem como objetivo uma construção de vida. [...] (NASCIMENTO, 2003, p.12. Grifos da autora).

Que sentido assume, então, a diferença para esses povos, sobretudo quando esta é, em grande medida, definidora e/ou embasadora dos objetivos traçados nos projetos de educação diferenciada? Afinal, a presença da escola em aldeias indígenas num primeiro momento, configurou-se como um espaço alterador do ritmo e da organização da comunidade, sobretudo por se tratar de instituição organizada no modelo ocidental, provocando, assim, em meio a outros elementos, uma espécie de reordenamento da aldeia, sobre o qual infere Pereira,

[...] É a partir desses reordenamentos que os Kaiowá recriam nas reservas as condições de existência e reprodução de suas figurações sociais e logram manter sua identidade enquanto grupo étnico. As novas formas organizacionais são desenvolvidas em consonância com a configuração política dinâmica instituída no cenário multiétnico das reservas. A partir delas os Kaiowá procuram superar com criatividade a imposição de políticas assimilacionistas e também afirmar sua distintividade étnica. É claro que num cenário tão complexo e francamente desfavorável, eles têm que conviver com dúvidas e incertezas em relação ao presente e ao futuro de sua formação social. (PEREIRA, 2007, p.15)

Dúvidas e incertezas que, sem dúvida, atingem a escola, enquanto espaço que concorre para o exercício da criatividade referida pelo autor, para a superação dos obstáculos que possam surgir, ou que lhes são impostos, inadvertidamente.

Há, ainda, um outro elemento que identifica, de certa forma, esse reordenamento: a criação de postos de trabalho, ligados à escola, e a hierarquização que surge como uma nova categoria que define algumas posições pautadas no grau de escolarização parece ser bem evidente, como observa Troquez, recorrendo a Mura:

[...] os benefícios da escola e outras instituições (como os postos de saúde) ‘oferecem aos indígenas em termos de cargos e, sobretudo, salários, representam uma fonte econômica, de conhecimentos e de acessibilidade política ao mundo dos não-índios, considerados de grande valia para os Kaiowá’ (MURA, *apud* TROQUEZ, 2006, p. 118)

Discorrendo sobre o prestígio com que contam alguns no espaço da RID e a sua relação com a questão financeira, Troquez discorre, especificamente, sobre a visão recorrente, nesse sentido, sobre o professor, enquanto categoria profissional, observando que:

Ao se ‘enquadrarem’ nesta categoria (de professores), os professores índios dispõem de certa diferenciação perante a comunidade indígena em geral. Em termos econômicos, podemos dizer que são um de ‘elite’ na comunidade. [...] os professores têm melhores condições de trabalho, emprego mais estável e salário melhores. Com isto, os professores costumam ter casas melhores, alguns têm carros ou motos, possuem bens materiais, como fogão a gás, geladeiras, TVs, computadores, vídeos, aparelhos de som, DVDs, dentre outros bens que são mais escassos entre os indígenas de modo geral (TROQUEZ, 2006, p.118. Grifos da autora).

Seguindo em suas observações, a autora esclarece que o prestígio atribuído aos professores não se pauta nas condições econômicas como critério único, mas também, enquanto sujeitos “[...] detentores do saber sistematizado/escolar [...], pois este saber é visto pelos indígenas como essencial nas relações com o entorno, e, até mesmo, para sua sobrevivência física na sua situação atual”(Idem, p. 121).

No momento atual, é indubitável a condição da escola como elemento concorrente para as transformações que eclodiram no reordenamento das práticas sócio-culturais dos povos indígenas, como é também indubitável a sua importância, hoje, para esses povos.

Não se pode, contudo, aferir à escola, exclusivamente, papel influenciador que incorra em modificações nas tradições e na dinâmica social desses grupos, mas, ao contrário, deve-se compreendê-la como “[...] espaços de mediação e de tradução [...]” (TASSINARI, 2001, p. 59), de diálogo entre os pares, de reflexão acerca de qual a educação (escolar) que pretendem, processo, hoje, intrínseco à sua experiência social e a sua vida cotidiana, que impõe a consideração da diferença, enquanto categoria de transformação.

A diferença, uma vez que posta em pauta no campo da educação, trouxe consigo questões que emergem da urgência em compreendê-la e que podem provocar mudanças significativas no cenário educacional, na medida em que representa para a escola um desafio:

o de valorização pelo convívio com o diferente e pela aceitação advinda do reconhecimento dos valores que a identifica, conforme adverte Freire (2004, p.62): “[...] a escola de vocês, a nossa escola, só será válida na medida em que, pensando diferente, respeita o pensamento diferente. Fora disso, é uma invasão a mais, é uma violência sobre a outra cultura”.

Mudanças, entretanto, são quase sempre conflituosas, sobretudo quando prevêm alterações em concepções cujo processo de internalização percorreu um árduo caminho. Uma escola que objetive identificar-se como uma escola indígena, e não uma escola para índios, deve ser pensada a partir das interferências que a perpassam de modo a atender as demandas, ao mesmo tempo em que se instrumentalize para contornar os obstáculos que se lhe apresentem.

Da mesma forma, não se pode perder de vista que embora assuma, num dado momento, a sua especificidade, a escola indígena não perderá algumas características da escola ocidental, e talvez seja esse o ponto fundamental para a sua permanência e para a resolução de alguns conflitos justificadores da resistência com relação ao ensino diferenciado. A resistência, por parte de alguns, pode ser justificada, de certa forma, por representar, no seu imaginário, um retrocesso, a volta a uma condição estigmatizada como inferior, na medida em que propõe o retorno às tradições.

Trata-se de pensar uma escola com identidade própria, que considere o convívio com o entorno, com a sociedade envolvente. Trata-se de uma escola que prepare o índio para que “não se dobre”, mas que reivindique seu espaço de direito enquanto cidadão.

Contudo, não se trata de uma escola garantida pela condescendência, dos órgãos governamentais e/ou dos legisladores, para com os “pobres indígenas”, logo, deve-se permitir que sejam eles a pensá-la, a gerenciá-la, a idealizá-la e, efetivamente, colocar seus projetos em prática. Trata-se de não se pensar a escola como um espaço de transformação de seres humanos pobres, marginalizados ou discriminados, mas de pensá-la como um espaço de reconhecimento das diversidades e das múltiplas culturas, “[...] de descobrir que o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor, em certos aspectos é mais competente. O que significa é que o diferente não é necessariamente inferior, não existe isso” (FREIRE, 2004, p.62).

Há um perigo eminente, no entanto, que ronda, pode-se dizer, os projetos de construção de educação diferenciada, que vão além do âmbito das intenções e objetivos que os legitimam, na medida em que dependem de instâncias governamentais para a garantia de

sua legalidade. Por mais que se alardeiem políticas de reconhecimento e inclusão, não são necessários muitos estudos para que se perceba as intenções integracionistas nas políticas dirigidas aos povos indígenas que, ainda que competentemente camufladas, nos permitem perceber as sombras, vultos indicadores de que é necessário mudar para que tudo permaneça como está. Escobar (s/d), ao refletir sobre as políticas públicas dirigidas à educação escolar indígena observa:

Apesar de encontrarmos ainda o perigo da homogeneização, em função de universalizações, burocracias, hierarquias e divisões da organização da política educacional brasileira, conflitantes com a cosmovisão dos índios, a existência do Plano Nacional de Educação é indicativo do possível respaldo oficial às escolas indígenas, de acordo com a garantia da Constituição. [...] É importante ressaltar que tal autonomia, conforme as reivindicações desde a constituição, questiona qualquer tipo de homogeneização, fato que pode provocar uma contradição no interior do próprio discurso do Plano Nacional de Educação (p.6).

No que se refere à exterioridade como um dos fundamentos, [o RCNEI] reconhece a questão da autodeterminação, mas limita-se a citar a existência de experiências de autonomia indígena, sem propor a discussão de que o tema necessita. Além disso, menciona a necessidade da proteção do Estado em situações críticas, citando a questão da terra, omitindo, entretanto, que, além da luta com interesses privados, as dificuldades envolvem o contato institucional e governamental (ESCOBAR, s/d, p.8).

Aí reside o perigo ao qual me refiro, de se conceder a escola e as conquistas a ela referentes como concessão e não como parte integral dos projetos curriculares, preocupação expressa, de certa forma, na fala de Freire:

[...] o que me faz pensar no risco, me faz pensar que vocês estão mais próximos de na verdade trabalhar para essa tal Integração do que não trabalhar para ela, ou em outras palavras, o que me faz pensar que vocês se aproximam muito mais realmente de um esforço contra os interesses dos chamados indígenas do que a favor (FREIRE, 2004, p. 62).

O risco a que se refere o autor é, infelizmente, uma possibilidade, para além de preocupante, bastante real, porque ancorada na compreensão equivocada (ou conveniente?) do que venha a ser uma educação escolar diferenciada, ou seja, a garantia de utilização das línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, bem como do direito de manterem sua identidade cultural, já a caracteriza como uma educação diferenciada, o que se constitui em evidente limitação. A advertência de Freire encontra concordância na observação de Nascimento:

[...] Embora as Diretrizes [MEC, 1993] apresentem um avanço, no que concerne às questões específicas de respeito às diferenças, a escola, enquanto tal, continua ajustada aos modelos conservadores. Este ajustar das escolas na visão de Meliá, cujos estudos são referência para o projeto de uma escola indígena diferenciada, dificilmente possibilitará a concretização do ideal de escola indígena (NASCIMENTO, 2003, p. 14).

A concepção simplista acerca de um ensino diferenciado, portanto, não só não garante a conquista da autonomia, como pode incorrer na legitimação de práticas discriminatórias, na medida em que tenha como prerrogativa a oferta de conhecimentos considerados intrínsecos às culturas dos povos a que se destinam.

Nesse sentido, observa-se certa preocupação de Lopes da Silva (2001, p.12), ao argumentar que “[...] a idéia de fundo do projeto da educação diferenciada – o direito à diferença – ainda depara-se, perversamente, com a realidade do acesso desigual ao conhecimento”. E segue a autora afirmando que,

Há um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, de outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas. (Idem, p.12)

Uma educação que se pretenda intercultural e bilíngüe, portanto, deve fundamentar-se na diferença como condição essencial e não na desigualdade. Acerca dessa premissa, importa, de forma igualmente fundamental, entender como essa – a diferença – é compreendida pelos que atuam no cenário definido para esse estudo.

Considerar, então, a prática do ensino diferenciado num contexto específico, implica considerar as relações definidoras de seu perfil, de como este será ofertado, na medida em que não há receitas para essa prática, de certa forma, singular, porque própria de cada realidade e das suas múltiplas relações,

[...] Significa produzir novos mapas, novos textos, novos conteúdos. Produção onde todos entram como autores, pesquisadores, mediadores. Mediadores entre essa cultura que busca tornar-se escolar e os saberes produzidos e sistematizados pela humanidade e os seus “muitos mundos” e, ainda, a cultura que os perpassa no convívio com a cultura “popular” que não é a indígena, mas com a qual interagem

na cidade, pela mídia, nos contatos aos quais estão sujeitos, na pressão do entorno (NASCIMENTO, 2006a, p.8).

É nesse sentido que me proponho analisar o ensino diferenciado na Escola Tengatú Marangatú considerando a compreensão e o sentido da diferença no momento em que ele foi pensado, construído e, enfim, operacionalizado.

### **3 ESCOLA, DIFERENÇA E O ESPAÇO LOCAL A ESCOLA INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATÚ**

[...] muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste. (Ailton Krenak)

A escola, hoje, como demonstrado nos capítulos anteriores, é uma necessidade dentro das aldeias e por ela perpassam muitas visões, permitindo-nos perceber que, em determinados momentos, é algo muito distante da vida nas aldeias, e noutros, uma necessidade para lidar com o entorno regional<sup>32</sup>. Na Reserva Indígena de Dourados, particularmente, onde se observa o intenso contato com o não-índio, temos em Brand (2002, p. 96) que: “[...] a escola não substitui nenhum mecanismo interno tradicional da comunidade, mas se constitui politicamente na fronteira com o outro, como espaço intercultural na interação com o entorno regional”.

Nesse sentido, considerando a escola, para os povos indígenas, como “[...] instrumento para compreensão da situação extra-aldeia, e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer [...]” (LOPES da SILVA, 2002, p.12), as escolas nas aldeias, passaram, nas últimas décadas, a se configurar como espaço de reivindicações e reflexões acerca da construção de um novo projeto de escola, em que “[...] O envolvimento da comunidade, o uso das línguas maternas e de metodologias de ensino e

---

<sup>32</sup> Conforme estudos realizados por Brand (1999), o entorno regional são setores da sociedade nacional que têm interesses específicos junto as comunidades indígenas, ou, ainda, que são objetos de interesse por parte das mesmas. É no entorno regional que se dá o enfrentamento, onde decorre grande parte de suas expectativas de futuro.



aprendizagem, calendários diferenciados e materiais específicos constituem elementos fundamentais da nova prática escolar” (MANDULÃO, 2006, p.221).

Inscrevem-se, nesse contexto, as idéias de diferença e de especificidade, as quais, em grande medida, permeiam todo o processo de construção desse novo projeto de escola, ora como valores, ora como meta a ser alcançada no modelo de escola pensado **pelos** indígenas e não mais **para** eles.

Sem perder de vista o fato de que os povos/comunidades indígenas ainda são percebidos como, na expressão de Sampaio (2006, p. 169), “sociedades da perda”<sup>33</sup>, interessou-me compreender como foi pensado o projeto de ensino diferenciado na Escola Municipal Tengatú Marangatú buscando, para esse propósito, as intenções e expectativas expressas no Projeto de Ensino Diferenciado construído pela escola, enquanto resultado de estudos e discussões, devidamente registradas em Atas, cuja leitura se impôs como fundamental para essa compreensão.

Entre 1997 e 1998, período que precedeu o desenvolvimento efetivo do Projeto de Ensino Diferenciado (desenvolvido a partir de 1999), a Escola Tengatú Marangatú, representada por professores, coordenação, membros da administração da escola e membros da comunidade, dedicou-se a estudos e discussões sobre o modelo de escola que pretendiam, contando com a assessoria da SEMED, UFMS e UCDB. Desses estudos e discussões resultou a pauta do projeto, delineado pela prática de um ensino bilíngüe e intercultural, a fim de contemplar os estudantes da etnia guarani-kaiowá. Sobre o direcionamento da proposta para esta etnia, em particular, esclarece a Prof<sup>a</sup>. Teodora de Souza:

[...]os guarani-kaiowá, de fato, são os menos escolarizados mesmo. E... eles encontram muitas barreiras, né, muitos conflitos. Primeiro porque o Guarani-Kaiowá é o que mais fala a língua indígena, aí ele vai pra escola, falante da língua, ele vai lá e só estuda português. E é claro que ele tem várias dificuldades aí, na questão da língua, na questão da saúde também, se ele não foi bem tratado, bem cuidado, desde pequeno, ele vai ter dificuldade de aprendizagem. Então, são vários fatores, e eles demoram mais, por conta dessas questões eu acho que eles demoram mais.

[...] Uma questão é que às vezes tem 7 anos, 8 anos e o pai não manda mesmo pra escola. Ele não vê ... a questão da escola. Hoje, tem muitos pais que não pensam assim, mas tem um outro que também... e aí, na sala de aula, ele tem toda essa problemática pra enfrentar, né? E, hoje, analisando essa situação, né... a gente tem

---

<sup>33</sup> De acordo com o autor, *sociedades de perda* porque, “[...] Aqui, vê-se nelas não o que elas são ou o que elas têm, mas sim sempre o que elas teriam deixado de ser ou deixado de ter, o que teriam perdido, e que é, invariável e genericamente, qualificado como tendo sido a *cultura*...” (SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Grifos do autor.).

aqui, nos dado, censo, né, o guarani-kaiowá é que repete de ano... as criança vão reprovando... eles tem dificuldade o G/K, reprova mesmo... Só pra fazer uma comparação: a criança terena, ele já é falante da língua portuguesa, ele chega na escola é a língua portuguesa, pra ele é a língua materna a língua portuguesa. E tem alguns G/K que são falantes da língua portuguesa também... aí, a comunicação se dá na língua portuguesa, a alfabetização se dá na língua portuguesa, o contato dele é na língua portuguesa, então, isso facilita, de fato, a aprendizagem dele... ele aprende de forma mais fácil, mais rápido, e vai embora... e as outras criança reprova, né?[...]<sup>34</sup>

A questão da língua, embora de inegável relevância, por certo não é, por si só, responsável pela “dificuldade de aprendizagem” atribuída aos Guarani-Kaiowá, mas penso que a própria história acerca do contato com a sociedade não-índia contribui para a compreensão dessa questão já que, com relação aos Guarani-Kaiowá, “[...] eles podem ser considerados aqueles que tentaram o mais possível evitar o contato com o ‘civilizado’.”(MONTEIRO *apud* TROQUEZ, 2006, p. 35). É possível considerar, fazendo eco à fala da autora, que o fato de serem mais fechados à exterioridade, acaba fazendo com que sejam considerados por muitos como “sinônimo de atraso ou subdesenvolvimento” (BRAND *apud* TROQUEZ, 2006, p.43).

Releva considerar, portanto, que à construção de um projeto definidor de um modelo diferenciado de escola agregam-se questões outras e, no caso dos povos indígenas, a própria construção da autonomia. Nesse sentido, há que se entender a escola como um intercâmbio entre a sociedade índia e a não-índia, como referência principal para essa construção e também para enfrentar os “fantasmas” que rondam o imaginário do sujeito índio, sobretudo quanto à igualdade de condições para o enfrentamento das adversidades sociais e econômicas, impostas pelo mundo contemporâneo.

O que se pôde observar, durante alguns anos na Reserva Indígena de Dourados, foi justamente essa condição de “exclusão” passível de ser “contornada”, entre outros modos, pela educação, perpassada pela diferença e pela identidade. Entendia-se, então, que a escola no modelo ocidental era a garantia para a superação de tal condição, uma vez que colocaria o índio em “simetria” com o branco, na disputa por oportunidades. Contudo, hoje, o que se pode observar, é que o índio entende que a manutenção de sua identidade não o impede de ocupar espaços, antes lhes negados, mas assume sua condição para reafirmá-la, com seus costumes, valores e tradições.

---

<sup>34</sup> Professora Teodora de Souza, indígena da etnia guarani, moradora na RID. Atualmente, ocupa o cargo de gestora na divisão de assuntos indígenas da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED). Depoimento concedido nas dependências da SEMED em 13/03/2007. Fonte gravada em formato mp3.

Pensar uma educação diferenciada, portanto, implica pensar em valores que vão muito além da reprovação escolar, ou mesmo da evasão escolar, mas uma educação que garanta ao índio o pleno exercício da cidadania, que lhe permita se perceber como sujeito de sua própria história, “[...] eu acho que a educação pode contribuir muito, tem que ser uma educação conscientizadora, tem que ser uma educação que vai tornar nossos alunos críticos pra tudo que chega [...]”<sup>35</sup>. Trata-se, enfim, de entender a escola a partir do papel que os índios lhe atribuem, como parte do cotidiano da aldeia, uma escola ressignificada, na qual emergem e são, também, ressignificadas as diferenças étnicas e reforçam a sua condição de ser índio.

Compreender um projeto de educação diferenciada, então, implica em compreender, antes, que não há (ou não deve haver) um modelo único de educação diferenciada, pois não há um modelo único de cultura entre os povos indígenas, cada cultura é singular e jamais deve ser entendida isoladamente, mas há que se considerar o contexto em que insere. Compreender um projeto de educação diferenciada requer que se atente para as particularidades dos povos a que se destina, para o sentido que esses atribuem à escola, “[...] refletir sobre a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxo de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas” (TASSINARI, 2002, p.64-65).

### 3.1 Escola Indígena Tengatuí Marangatú: Um pouco de história...

Foto 1

Escola Tengatuí. Entrada principal



Foto: Eliana Cury -Agosto de 2006

---

<sup>35</sup> Prof<sup>a</sup> Teodora de Souza. Fala proferida na disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, em 21/06/2006.

A Escola Municipal Tengatú Marangatú- Pólo<sup>36</sup> é instituição bastante recente em relação à presença da escola na RID. Foi criada pelo Decreto Municipal nº 013, de 13 de fevereiro de 1992, enquanto que os primeiros contatos de escolarização na RID datam de 1928, através de missionários evangélicos (Igreja Presbiteriana) apoiados pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), segundo nos informa estudo de Troquez (2006)<sup>37</sup>. Nesse momento, contudo, interessa-me, particularmente, compreender o contexto em que a Escola Tengatú Marangatú se insere, na medida mesma em que representou mudanças significativas na educação escolar desenvolvida na aldeia, até então. Segundo informa a Prof<sup>a</sup>. Edina de Souza<sup>38</sup>:

Ela [Escola Francisco Hibiapina] era uma escola da FUNAI, era uma escola federal. Na época da FUNAI, os professores trabalhavam sem orientação, algumas vezes que a FUNAI dava curso pra gente, pra trabalhar, e de acordo com cada capacidade, cada professor ia levando, né, mais era... não-índio, né, tinha 3, 4, indígena só... agora que a maioria são indígenas, né.

Foto 2  
Vista interna: Blocos das salas de aula.



Foto: Eliana Cury. Maio de 2007

A partir de 1991, o município assume essa responsabilidade, conforme informa Rossato:

<sup>36</sup> Denominação que altera, pelo Decreto Municipal nº 144, de 1 de fevereiro de 1999, a denominação inicial, quando de sua criação, em 1992, Escola Municipal de Pré-Escolar e I Grau “Tengatú Marangatú”.

<sup>37</sup> No referido estudo, a autora traça histórico sobre o processo de escolarização na RID, o que me permite indicá-lo como fonte para maiores informações: TROQUEZ, M.C.C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico**: a Reserva de Dourados (1960 – 2005). Dourados, MS: UFGD, 2006. Dissertação de Mestrado.

<sup>38</sup> Depoimento concedido em 06/07/2007, na Escola Extensão Francisco Hibiapina. Fonte gravada em formato mp3. Tempo total da gravação:62’27”.

Até o início da década de 1990, as escolas eram mantidas pelas missões ou pela FUNAI, geralmente em convênio com os municípios e recebendo assessoria do SIL (desde 1956). A partir de 1991, com o decreto 26/91, todas as escolas passaram a ser municipais, fazendo parte do sistema do MEC. (ROSSATO, 2002, p. 62)

Assumida a responsabilidade pelas escolas da aldeia, o governo municipal cria a Escola Tengatú Marangatú, para a qual se constrói espaço próprio, edificado de acordo com critérios estabelecidos pelo governo municipal.

A estrutura física da Escola segue o padrão dos Centros de Educação Unificada – CEU – criados no bojo da política educacional definida para o município, à época sob a gestão do Eng<sup>o</sup> Antonio Braz Genelhu Melo, que previa a construção de CEUs em diferentes regiões de Dourados. Todos os CEUs possuem a mesma estrutura física e apenas o CEU da aldeia conta com um diferencial: a cobertura da área reservada ao pátio interno da escola, inspirada no modelo estrutural da oca indígena e idealizada pelo próprio prefeito, como se pode observar no plano de fundo da foto 3.

Foto 3  
Entrada principal da escola. Ao fundo, pode-se visualizar a cobertura do pátio interno.

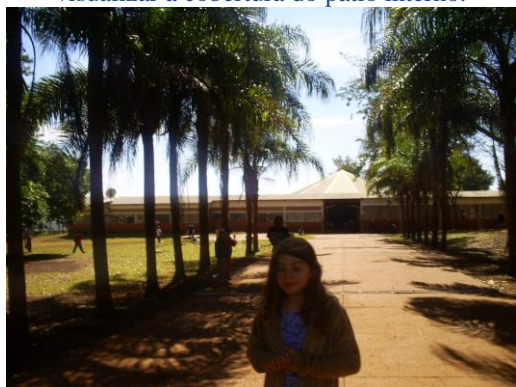


Foto: Eliana Cury. Maio de 2007

Segundo informações das professoras Celia Reginaldo Faustino, atual diretora da escola, e Edina de Souza, coordenadora do ensino diferenciado, a construção do CEU na aldeia se deu por reivindicação dos professores e da comunidade. A reivindicação, entretanto, era pela construção de um novo prédio escolar, não havendo exigências sobre a sua estrutura. A opção pelo CEU foi do próprio prefeito, como informa a Prof<sup>a</sup> Celia<sup>39</sup>,

[...] tivemos muitas discussões embaixo da árvore [referindo-se a uma grande árvore próxima a escola Francisco Hibiapina, para qual aponta], os professores... eu, a Edina... e as lideranças. Na época era o Biguá e o Carlito (capitão). Uma vez o prefeito veio... nós falamos... e a boa vontade dele né... construiu a escola. [...] eles que quiseram o CEU, até era pro pátio ser de sapé [aponta para a cobertura do pátio], mas nós não quisemos, era muito perigoso. Então foi feito assim, em formato de oca,

<sup>39</sup> Celia Reginaldo Faustino. Indígena da etnia Terena. Professora dos anos iniciais na Escola Tengatú Marangatú – Pólo, no ensino não- diferenciado. Atualmente exerce o cargo de Direção na Escola Tengatú Marangatú.

mas de telha. [...] A escola já tava pequena (a Hibiapina), precisava aumentar, tinha muitos alunos<sup>40</sup>.

A Prof<sup>a</sup> Edina lembra também dessa época e diz: “[...] além de ta pequena, quando chovia inundava tudo aqui. A água escorria por tudo [aponta para o teto], até hoje acontece [...]”<sup>41</sup>.

No texto do Decreto de criação – Decreto Municipal nº 013/1992 – chama a atenção, num primeiro momento, a preocupação com a denominação da escola, assim expressa:

CONSIDERANDO que a denominação da Escola coube à própria comunidade **beneficiada por motivos peculiares**;

DECRETA:

Artigo 1º - Fica criada a ESCOLA MUNICIPAL DE PRÉ-ESCOLAR E I GRAU “TENGATUÍ MARANGATÚ” (local de ensino eterno), localizada na Reserva Indígena, neste município de Dourados.

Artigo 2º - Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação revogadas as disposições em contrário, **sujeita, a denominação do estabelecimento, a homologação pela Câmara Municipal.** (Grifos meus)

Que considerações, afinal, resultaram no cuidado em justificar a aceitação da denominação da escola, por essa partir de uma comunidade “beneficiada por motivos peculiares”? A referência à peculiaridade no documento é compreensível, de certa forma, se considerado o contexto do momento de sua publicação, quando o novo texto constitucional (CF/88), que não só reconhece o indígena como cidadão de direitos, mas como cidadãos **indígenas** (respeitadas as suas particularidades) era ainda muito recente, impondo adequações aos princípios constitucionais, sobre as quais o país se debruçava. Entre as tantas e prementes adequações, sobressai (tardamente, eu diria), as referentes à educação que, por sua vez, resultaram na reorganização do sistema educacional brasileiro, expressa, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, que também em respeito ao texto constitucional, dedica, no Título VIII, dois artigos (Art. 78 e 79) à educação escolar indígena, estabelecendo as diretrizes a partir das quais deve ser tecida a sua posterior regulamentação.

A criação da Escola Tengatuí Marangatú, entretanto, é anterior à homologação da LDB e ocorre num momento que, sobretudo no cenário político local, exigia certa cautela e

<sup>40</sup> Depoimento concedido em 28/05/2007. Escola Tengatuí Marangatú. Registro escrito

<sup>41</sup> Depoimento concedido em 28/05/2007. Escola Tengatuí Marangatú. Registro escrito.

sugeria mudanças de estratégia em relação às pautas que, tradicionalmente, compunham as plataformas de governo dos representantes políticos, e/ou dos que ensejavam serem os escolhidos para o exercício dessa função, que deveriam, assim, considerar um certo redirecionamento, de forma a não conflitar com as transformações percebidas para um futuro próximo. Tratava-se de um momento em que os povos indígenas despontavam como “guerreiros”, prontos para fazer valer os seus direitos, ainda que, à época, de forma tímida, pode-se dizer, mas fornecendo inegáveis indícios de que o “rótulo” de povos para os quais a tutela é indispensável<sup>42</sup> para a inserção à sociedade nacional não lhes serve, não faz juz à sua capacidade e competência, inclusive com relação à escolha de seus representantes políticos.

Tais reflexões foram provocadas pela leitura do texto do decreto de criação da Escola Tengatúí, não só pela consideração inicial apontada, como também pelo que me pareceu um cuidado de garantir, ao final, uma “brecha”, vez que a denominação da escola fica sujeita a aprovação da Câmara Municipal, logo, de responsabilidade coletiva, logo, sem incorrer em maiores comprometimentos para um ou outro, em particular<sup>43</sup>, e demonstraria, estrategicamente, certo respeito aos povos indígenas, ainda que com evidentes (mesmo que implícitas) restrições. Certo, porém, é o fato de que esses povos não mais poderiam ser ignorados, fosse pelos seus direitos enquanto cidadãos, fosse pela sua capacidade de buscar o que se lhe apresenta como necessário, conforme ilustra a fala da Prof<sup>a</sup> Zélia<sup>44</sup>:

[...] na verdade, nossa luta começou em 1989, depois da Constituição. Como a Constituição garantiu os nossos direitos, né, a gente... eram quatro professores, eu, o Ládio, o Misael e a Valdelice, iniciamos um trabalho, que era as escolas comunitárias, né, para atender a demanda. Nós ia nas casas, conversava com os pais, procurava conscientizar os pais... [...] E eles foram vendo que tava dando certo, que os filhos tavam aprendendo... [...] A partir daí, se pensou, né, começou a... a evoluir o trabalho, que a gente viu um avanço, né, que a gente criou na Tengatúí, da

<sup>42</sup> O Código Civil Brasileiro, Lei nº 3071 de 1º de janeiro de 1916, estabelece, no Art.6º: “São incapazes, relativamente a certos atos (art. 147, nº I), ou à maneira de os exercer: [...] III – Os silvícolas. Parágrafo único: Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do país.” A revisão do Código Civil é bastante recente, oficializada pela Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002, que versa no Art.4º, Parágrafo único: “A capacidade dos índios será regulada por legislação especial.”

<sup>43</sup> A criação da Escola Tengatúí ocorreu num momento em que o então prefeito Braz Melo, em cumprimento da proposta de educação de seu governo que previa a construção de unidades de ensino, denominadas Centro de Educação Unificada – CEU – em diferentes bairros, com vistas a atender a demanda. A edificação dos CEUs apresentam estrutura física padrão, adequada ao desenvolvimento da proposta educacional definida para o município. As denominações dos CEUs, a exemplo do que ocorre em outras instâncias (ruas, espaços públicos, etc.) prestou homenagem aos que têm (ou tiveram) alguma representatividade no município, cujos critérios para a escolha/definição, conforme é possível concluir, são próprios de cada governo e/ou de seus particulares interesses.

<sup>44</sup> Prof<sup>a</sup>. Zélia Regina Benites Duarte Franco. Indígena da etnia Guarani, moradora na RID. É professora bilíngüe do 5º ano na Escola Indígena Ara Porã, localizada na Aldeia Bororó. Depoimento concedido em visita à sua casa, em 05/06/2008.

Tengatuí foi pras extensões, né, começou a espalhar. Mas, a luta começou bem antes...

Trata-se, é possível afirmar, de uma iniciativa capaz de promover inquietações, não só pela sua relevância, em relação ao contexto político-social em que se insere, mas por partir dos próprios indígenas; pensada, proposta e operacionalizada por eles e em seu benefício.

Se o texto constitucional impulsionou, conforme a fala da Prof<sup>a</sup>. Zélia, essa iniciativa e deu origem às discussões subseqüentes sobre um ensino adequado às crianças indígenas, a projeção dos povos indígenas, resultante de suas ações (essas resultantes de movimentos diversos)<sup>45</sup> e mesmo pela sua presença na mídia, por diferentes veículos<sup>46</sup>, mostrou, certamente, a necessidade de novas considerações/reflexões. Impõe-se, no cenário político de então, que os que se pretendem representantes dos interesses da sociedade brasileira incluam (estrategicamente) os povos indígenas, de alguma forma, na pauta dos seus projetos futuros e, uma vez no poder, que desenvolvam ações que lhes sejam significativas. Entre essas ações, inserem-se, relevantemente, as relativas à escola.

Em meio a esse contexto, tem início a Escola Tengatuí Marangatú, na Aldeia Juaguapirú, regida e organizada, a princípio, nos moldes das demais escolas municipais e definida como escola Pólo, que comportava, até 2004, outras cinco escolas-extensões da base: Sala Francisco Hibiapina; Sala Y'verá; Sala Ara Porã; Sala Agostinho e Sala Panambizinho, localizadas em diferentes pontos da RID, conforme mostra o mapa que segue.

---

<sup>45</sup> Por volta da década de 70 começam as mobilizações em favor às comunidades indígenas como povos de direitos e, a partir daí, observa-se conflitos e lutas em prol de sua autonomia e afirmação de sua identidade. Em meio e/ou conseqüentes dessas mobilizações, começam a ser pensadas propostas para uma Educação Escolar Indígena. Cf.: SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Caderno Cedes**. São Paulo: Autores Associados, n.111, p.31-45. Dezembro, 2000.

<sup>46</sup> A esse respeito, infere Gersem dos Santos Luciano – Baniwa: “[...]Com eles, os povos indígenas cada vez mais estão superando a invisibilidade social, principal causa da ignorância, do preconceito e da discriminação. [...]” (2006, p. 91)



Mapa 3 - RID



A essa configuração inicial, seguiram-se, em diferentes momentos, as emancipações de três das cinco extensões, oficializadas conforme segue:

O Decreto Municipal nº 2442 de 16 de janeiro de 2004 cria a categoria Escola Indígena, no sistema municipal de ensino de Dourados. Cria, também, a primeira Escola Indígena, a Escola Indígena Pai Chiquito, Chiquito Pedro, na Aldeia Panambizinho, distrito de Panambi, município de Dourados.

O Decreto nº 3195 de 01 de outubro de 2004 cria a Escola Municipal Indígena Agostinho, localizada na Aldeia Bororó, Reserva Indígena de Dourados.

O Decreto nº 3395 de 22 de dezembro de 2004, cria a Escola Municipal Indígena Araporã, localizada também na aldeia Bororó.

Especialmente na unidade pólo, a realidade da escola Tengatuí Marangatú, com relação ao alunado, pode ser, grosso modo, resumida assim: são atendidos alunos da etnia

Guarani- Nhandeva, falantes e não falantes da língua materna; alunos da etnia Kaiowá, em sua maioria, falantes da língua materna; alunos Terena que, em sua maioria, não falam a língua indígena. O universo simbólico de cada segmento mencionado é, pode-se dizer, bastante complexo, tendo em vista as experiências individuais e grupais e, ainda, a relação com o entorno e a sociedade envolvente.

Se a preocupação imediata, quando da reivindicação e da conseqüente criação da escola, conforme observadas nas falas da professora Célia e da professora Édina (p.77-78 deste estudo), se justificava pela falta de espaço físico em relação à demanda, a fala da professora Édina, em outro momento, quando se dispõe a descrever o processo de criação da escola remete, de forma particular, à considerações sobre as particularidades culturais do Guarani- Kaiowá, como segue:

[...] Então, quando... é... na época que a comunidade tava reivindicando uma estrutura nova da escola, né? Já era uma preocupação com a demanda de alunos, né, cada ano que passava aumentava, tava aumentando muito os alunos e aí a... os próprios professores da época, junto com algumas lideranças da comunidade começaram a ver a necessidade, né, de aumentar... de ampliar essa estrutura. Aí culminou que naquela época, era a gestão do ex-prefeito Bras Melo, e ele tava com esse projeto de construção de CEUs no município, ele propôs a idéia aqui na comunidade, naquela época o Carlito era capitão aqui na Bororó e conversou muito com ele... é... com eles, né, e aí eles aceitaram esse novo modelo de escola, né? Mas não nesse modelo [CEU], eles pensaram em ampliação de salas, né? Aí que construíram esse modelo da Tengatuí. **Mas hoje, né, se a gente tivesse essa consciência, de questionar o que vem do poder público, de cima pra baixo, talvez a construção tivesse sido de forma diferente...**<sup>47</sup> (Grifos meus)

Considerações que apontam para a mesma direção podem ser observadas na fala de outro indígena, citada em estudo de Nascimento:

[...] Essas são as idéias impostas, e os índios aceitam porque são manipuladas suas lideranças. Suas lideranças não têm claro o que querem. Eles não sabem, não têm claro o que a sua comunidade quer. Eu não gosto muito quando alguma Secretaria de Educação diz: ‘Não, eles fizeram um prédio lá desse jeito porque a comunidade pediu’. Mas vocês sabem quem que é a comunidade? São duas ou três pessoas! Eu tenho lá as minhas dúvidas se a comunidade é isso mesmo. Porque pra fazer um trabalho, você tem que conhecer profundamente a comunidade. Não é simplesmente dizer: ‘Bom, vamos construir uma escola, conforme antigamente’. Mas vai lá, faz um prédio desse tamanho aqui e diz que era assim; será que era assim? Eu acho que o povo tem cultura, tem os costumes, tem uma tradição, e dentro disso tem sua maneira de resolver seus problemas. [...](FERREIRA, *apud* NASCIMENTO, 2000, p. 148-149)

<sup>47</sup> Profª Édina de Souza. Depoimento concedido em 06/07/2007. Escola Francisco Hibiapina. Fonte gravada em formato mp3.

Entrelaçando essas considerações às informações, anteriormente citadas, da Profª Zélia, é possível tecer algumas conclusões acerca do que, de imediato, estabelecia-se como prioridade, ou seja, atender a demanda estabelecida pela crescente procura pela escola fazendo do espaço disponível insuficiente. Nesse sentido, contar com a ampliação do espaço físico, em atendimento às reivindicações do momento, representava uma conquista, sem dúvida. Pela atenção à necessidade por eles expressa, e mesmo pela possibilidade de contemplar um maior número de crianças da comunidade com a escolarização na própria aldeia.

A importância da escola, então, nesse momento, parece evidenciar-se, paralelamente, à da busca de mobilização das comunidades indígenas em favor de seus direitos, para a qual é necessário garantir as condições necessárias para “[...] lidarem com a complexa lógica burocrática da Administração Pública e da (ir)racionalidade política e ideológica do Estado [...]” (LUCIANO, 2006, p.79). Adquirir essas condições implica na apropriação dos conhecimentos sistematizados, necessários para a compreensão da lógica de uma sociedade composta, predominantemente, por não- indígenas, com normas jurídicas e regras sociais por eles estabelecidas. Conhecimentos que tem como espaço de transmissão, por excelência, a escola, e representam a possibilidade de construção e consolidação da autonomia, na medida em que proporcionam o “preparo” necessário para pensar e gestar os seus próprios projetos, de acordo com seus interesses e suas particularidades sócio-culturais. Nesse, sentido, a conscientização acerca da importância da escola, em meio à comunidade, mostra-se fundamental, como também a consideração da escola – enquanto espaço institucional – acerca das características e particularidades culturais de seu alunado, adequando-se à ele, e não o contrário, como esclarece a Profª. Édina, em alusão a sua observação acerca da edificação (padrão dos CEUs) da escola:

[...] Porque é um modelo do não-índio, né? Porque na visão da cultura, né... é.. Porque... p. ex. tem professores aqui que... eles não trabalham com um sentado atrás do outro, ele organiza a sala em círculo... sempre se organiza em círculo. E tem a professora dessa sala aqui mesmo [referindo-se a sala em que estamos] que na hora da merenda, porque a sala é muito apertada, que tem muito aluno – os professores sempre questionam que tem muito aluno - tem sala das séries iniciais que tem 40 crianças, tem que ter 25. E por ser uma escola indígena, a Tengatuí, nós vamos bater pra colocar 25, no máximo 30 alunos na sala, mas ainda falta sala. Aí, das vez é difícil se organizar, assim, em círculo e semi-círculo, mas... a gente percebe que isso ta forte na cultura do guarani e do kaiowá ainda, porque na hora da merenda, quando

eles vão comer, eles não comem na carteira. Eles se organizam em círculo, no chão, pra comer.

[...] Seriam salas mais amplas, né, bem mais amplas, de forma que o professor poderia tá organizando essas carteiras de um jeito pro índio poder trabalhar e hoje não tem condições porque as salas são lotadas, não dá nem pra mexer as carteiras, é obrigado a ficar um atrás do outro. **E isso daí, na questão cultural, é... a gente sempre se organizou e sentou em círculo, porque no meio taria o fogo... e olhando no rosto do outro. Você falando e ouvindo e olhando no rosto de cada um e isso deveria ter passado também pro modelo de escola...**<sup>48</sup> (Grifos meus)

Infelizmente, as expressões, os gestos, a entonação da voz, os sentimentos, não só não podem ser captados pelo gravador, como também não é possível transmiti-los pela transcrição. A expressão da professora altera-se visivelmente ao se referir à organização em círculo e ao seu significado. Perde a severidade percebida, até então, dando lugar para uma visível expressão de saudosismo. Surge aqui uma questão a ser refletida: a quem caberia repassar essa particularidade ao modelo de escola indígena? Afinal, não há como desconsiderar o fato de que os professores indígenas, em sua maioria, são egressos da escola ocidental que, certamente, não lhes ofereceu nenhuma perspectiva crítica quanto à sua especificidade enquanto característica de um modelo de escola pensado e gestado pelos próprios indígenas, o que lhes impõe o desafio de engendrar formas próprias de continuidade histórica, percebidas e edificadas na/com a escola.

A questão, entretanto, procede à compreensão do espaço em questão, possibilitada pelos documentos que o definem e normatizam.

### **3.2 O Regimento Escolar da Escola Indígena Tengatú Marangatú – Construção como exercício de autonomia – por um novo projeto de ensino.**

---

<sup>48</sup> Idem.

Até 1999, data que marca o início do ensino diferenciado na escola, o ensino era oferecido de acordo com os parâmetros da escola ocidental, com um quadro docente composto por professores indígenas e professores não-indígenas, lotados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), os quais atendiam um total de 1114 discentes, incluídos, nesse total, os discentes das extensões<sup>49</sup>.

Foto 4- Sala de aula – Pré- escolar / Escola Tengatúí Marangatú - Pólo



Foto: Vânia Rodrigues 22/11/2006

Com relação ao corpo discente, as estatísticas que se apresentavam então, sobretudo as indicadoras da progressividade e da permanência dos alunos, delineavam as preocupações da escola no momento, conforme indicam os registros das atas, que evidenciam a trajetória que precedeu a re-organização da escola Tengatúí, bem como registram as reflexões que precederam oferta do ensino diferenciado na escola, reorganização posteriormente expressa nos documentos que a oficializam: O Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (Em anexo).

Os textos das atas demonstram que as preocupações centravam-se, entre outras questões, na forma como o trabalho era desenvolvido pelos professores (especialmente os não-indígenas)<sup>50</sup>, na definição dos conteúdos, na metodologia adotada e na incompreensão da diferença, ou mesmo na indiferença com relação a esta, talvez porque, como observa Barão (2003), acerca da atuação de professores não-indígenas, nesses espaços: “[...] estes, muitas vezes, não são preparados previamente para enfrentar realidades culturais tão diferentes das suas, faltando-lhes a visão antropológica, a fim de conseguirem interagir de forma menos eurocêntrica nessas comunidades” (p.159). Observação, sem dúvida, de extrema pertinência e que expõe apenas um dos diversos fatores que concorrem para a situação descrita, entre os quais, coloco em primeira evidência, o exposto por Paulo Freire:

<sup>49</sup> Informações obtidas no ano de 1999, na Secretaria da escola, durante a prática do Estágio Supervisionado nas séries iniciais, exigência do Curso de Pedagogia da UFMS, Campus de Dourados, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Adir Casaro Nascimento, de cujo relatório final originam os dados citados.

<sup>50</sup> De acordo com a fala da Prof<sup>a</sup>. Teodora de Souza, gestora da Divisão de Assuntos Indígenas da Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED –, “[...] há uns três anos atrás, praticamente não tinha professor kaiowá na escola, tinha um, dois e era muito...”. A professora, nesse momento, não se refere apenas à professores não-indígenas, mas também à professores da etnia Terena. Ela lembra, entretanto, da falta de professores indígenas em 1999 que exigia a lotação de professores não-indígenas na escola. Hoje, diz, “Pra sorte nossa, a secretaria teve que abrir concurso pros indígenas... Hoje, nas séries iniciais ta fechado... praticamente ta fechado... [referindo-se ao quadro docente] se tiver, nas séries iniciais, dois, três, não-indígenas é até muito... na Meireles...” [Escola Francisco Meireles, localizada na missão Caiuá]. Fala proferida na SEMED em 13/03/2007. Fonte gravada em formato mp3.

[...] a tendência da gente ao rejeitar o diferente é a intolerância, é se considerar a gente, como o educador do diferente, o salvador do diferente e nunca o educando também do diferente; o salvador do diferente e nunca o que é também salvo pelo diferente (FREIRE, 2004, p.62).

A observação do autor vai ao encontro da visão estereotipada do índio observada na região, e ainda ao que afirmo acerca dos professores não-índios, particularmente, os que observei na escola no ano de 1999, sem medo de errar, sobre se pensarem os “salvadores” de seus educandos, ali, alardeando, orgulhosamente, a sua predisposição para “ajudar” as crianças indígenas. Sentimento de nobreza legítimo para os professores em questão, afinal, tratavam-se de crianças que “necessitavam e mereciam o seu esforço e dedicação para que, de alguma forma, aprendessem a língua portuguesa” (*sic*), ainda que o mínimo.<sup>51</sup>

A presença de professores não-indígenas e os equívocos lacunares evidenciados em suas concepções, demonstradas sem qualquer restrição, era uma, entre as muitas lacunas observadas ali, então, que suscitavam ações, para as quais a escola buscou, e contou com, assessorias específicas às temáticas que suscitavam reflexões, as quais foram, em sua maioria, registradas em atas. Creio ser relevante, com relação aos registros, dizer aqui das impressões, por mim construídas, acerca da importância atribuída, pelos indígenas, aos registros documentais. A essa importância acrescento, ainda, uma significativa fidelidade ao que está posto nos documentos, ou seja, conforme observei, o registro escrito para eles tem um grau de legitimidade incontestável.

Assim, o valor documental desses registros é, certamente, imensurável, na medida em que permitem visualizar o histórico construído pela escola, paulatinamente, na trajetória que expressa, conforme concluí, a intenção de assumir “as rédeas” de sua organização e das definições que essa depende.

Situação, sem dúvida, totalmente nova para eles e cujas funções a serem assumidas, até então, eram exercidas por não-índios, os quais contam, ainda hoje, com a

---

<sup>51</sup> Esse foi o teor da fala de uma professora não-indígena da 2ª série da Escola Tengatú na época (1999) durante uma conversa informal, no intervalo das aulas, que se estendeu até o momento de voltar a sala. Em meio aos comentários sobre as razões que a levaram a trabalhar ali (sobre as quais não foi questionada), fez questão de justificar as “dificuldades” dos alunos (referindo-se às produções escritas em seus cadernos, aos quais nós – estagiárias – tínhamos acesso), por se tratar de alunos que não são “inteligentes” como os das outras escolas, que “- nós estamos acostumados”, mas que também merecem a chance de se desenvolver (*sic*). E ainda afirma o seu altruísmo quando diz que não é qualquer um que se dispõe a trabalhar ali, onde é necessário boa vontade e muita paciência e tolerância. (O relato dessa e demais observações feitas, nesse período, na Escola Tengatú, foram registrados em Relatório Final por mim apresentado à disciplina Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do curso de Pedagogia, UFMS, Campus de Dourados, 1999).

prerrogativa de tomada de decisões às quais, por sua vez, os povos indígenas deveriam, sempre, se subordinar, acatando as suas normas e seguindo as suas diretrizes, independente de suas especificidades. Assumir a gestão de suas escolas e, dessa forma, o direito de exercício de sua autonomia, então, implicou no reconhecimento das limitações impostas pela normatização/legislação, “[...] relativa ao próprio modelo de sistema educacional, que ainda condiciona certos princípios, métodos e conteúdos universais para o estabelecimento de uma escola na comunidade, sem os quais a escola não pode ser aprovada pelos Conselhos de Educação [...]” (LUCIANO, 2006, p.160) e, ainda, administrar os conflitos que eclodiam na RID e que, inevitavelmente, atingiam a escola, como demonstrado pelo registro da Ata nº 41/98:

<p style="text-align: center;"><u>ata n.º 41/98</u></p> <p>Aos 21 dias do mês de maio de 1998 encerramos as aulas às 10:00hs. Inicialmente de Mato Grosso do Sul por faltas de professores e também o ônibus de estudantes não fez a linha normal. Fica registrados que houve um problema político dentro da aldeia e fica a escola fechada até 2ª ordem das atuais lideranças indígenas da Reserva. Sem mais, eu, João Machado, lavrei e assino a presente ata; João Machado, Valdelírio Pontes, Maria Marques Nonato, Dorcas M. M. Santos, Maria Aparecida Nunes, Aginaldo Rodrigues, Zenir A. Neres Benites, Francelina da Silva Souza, Elizabete Valério, Edio Felipe Valerio, Pedrina Machado, Florinda Souza da Silva</p>	<p style="text-align: center;">Ata nº 41/98</p> <p>Aos 21 dias do mês de maio de 1998 encerramos as aulas às 10:00hs horário de Mato Grosso do Sul por faltas de professores e também o ônibus de estudantes não fez a linha normal. Fica registrados que houve um problema político dentro da aldeia e fica a escola fechada até 2ª ordem das atuais lideranças indígenas da Reserva. Sem mais, eu, João Machado, lavrei e assino a presente ata; João Machado, Valdelírio Pontes, Maria Marques Nonato, Dorcas M. M. Santos, Maria Aparecida Nunes, Aginaldo Rodrigues, Zenir A. Neres Benites, Francelina da Silva Souza, Elizabete Valério, Edio Felipe Valerio, Pedrina Machado, Florinda Souza da Silva.</p>
---	--

Em meio a esses conflitos, um outro elemento ainda havia que ser considerado: o “perigo” atrelado à possibilidade de fracasso, que representaria, de certa forma, um reforço à concepção de “povos incapazes” que, necessariamente, devem ser “civilizados” e/ou tutelados. Ou seja, uma vez que lhes foi concedida uma relativa autonomia, qualquer resultado indesejável é de sua responsabilidade; aos não-índios cabe, nesse caso, a “nobreza” pelo reconhecimento e pela concessão dos seus direitos, em atendimento às suas reivindicações.

Trata-se de uma questão que exige não só comprometimento, como também o reconhecimento da necessária busca de informações e de subsídios para o desenvolvimento desse processo de construção, conquistado e assumido por eles. O registro das assessorias com que contaram e das reflexões a que se dispuseram debruçar demonstra o comprometimento e o reconhecimento apontados, bem como o espaço/tempo reservado para essa construção.

As preocupações, bem como as intenções por elas originadas, acabaram por traçar, pode-se afirmar, todo um histórico acerca da construção dessa (re)organização, composto, em parte, pelos encontros e reuniões agendados para reflexão e discussão, como demonstra o texto da ata nº 36/98<sup>52</sup>, que registra o agendamento de estudos referentes à elaboração do Regimento Escolar<sup>53</sup>:

<p style="text-align: center;">Ata Nº 36/98</p> <p>nos mesmos dias do mês de maio de 1998 às 8:00hs abrimos as atividades pedagógicas do dia. Das 08:00hs até às 10:00hs trabalhamos com as atividades didático-pedagógicas e das 10:00hs até às 11:30, comemoramos o dia das mães. Na área pedagógica, mais na área das sessões de estudos, ficou que dia 15/05/98 no período matutino os professores trabalharão com as atividades diárias e no período vespertino os estudos do Regimento escolar Indígenas darão mais ênfase nos estudos do R.C.I, propostos pelo Mec e as Del. do MEC*. Sem mais nada, eu, João Machado, lavrei e vai por mim testemunhado. (Grifos meus)</p> <p>Carimbo: Eulíria Tapachini, Dunga, Celso do Silva, Maria Tereza Afonso Silva, Cláudio Chaves, R. de S. Marques, Paulo, Maria Adelaide, Maria Aparecida, Nivaldo, Carlos, Eda, Valdeci, Brancineia da S. Souza, Celso, Reginaldo, Faustino, Divaldo R. Faustino, Dunga, Originaldo, Rodrigues, Elvinda S. da Silva, Alvaro M. Machado, Zaira de N. B. Bentes</p>	<p style="text-align: center;">Ata nº 36/98</p> <p>Aos nono dias do mês de maio de 1998 às 8:00hs abrimos as atividades pedagógicas do dia. Das 08:00hs até às 10:00hs trabalhamos com as atividades didático-pedagógicas e das 10:00hs até às 11:30hs, comemoração do dia das mães. <b>Na área pedagógica, mais na área das sessões de estudos, ficou que dia 15/05/98 no período matutino os professores trabalharão com as atividades diárias e no período vespertino os estudos do Regimento escolar Indígenas darão mais ênfase nos estudos do R.C.I, propostos pelo Mec e as Del. Do MEC*.</b> Sem mais nada, eu, João Machado, lavrei e vai por mim testemunhado. (*Grifos meus. Atentam para a recomendação dos estudos acerca da elaboração do Regimento Escolar da escola e do RCNEI)</p>
---	---

A importância, evidenciada no texto da ata, atribuída aos estudos que precederam a elaboração do Regimento Escolar da escola, mostrou-se como elemento significativo da educação que se pretende garantir, oficialmente, na escola. A alusão aos estudos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento, na época, recentíssimo<sup>54</sup>, elaborado por indígenas e não-indígenas e, sem dúvida, representativo de um dos maiores avanços na área da educação escolar indígena, demonstra a intenção de se

<sup>52</sup> Uma vez que é possível contar com esse recurso, considere de maior pertinência a disponibilização da imagem do texto integral das Atas, em lugar da transcrição de fragmentos selecionados.

<sup>53</sup> Entre as informações obtidas no ano de 1999, durante a prática do Estágio Supervisionado nas séries iniciais, exigência do Curso de Pedagogia da UFMS, Campus de Dourados, sob a orientação da Profª. Adir Casaro Nascimento, com relação à elaboração do Regimento Escolar, o Prof. João Machado, então diretor da escola, informa que, pela primeira vez, a escola deve elaborar o seu próprio regimento. Até então, sua elaboração era de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

<sup>54</sup> A publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas data de 1998, ano de referência das Atas tomadas para estudo, as quais registram as discussões/reflexões que precederam as decisões que, por sua vez, resultaram na definição do modelo de educação proposto para a Escola Tengatú Marangatú, bem como do projeto de ensino diferenciado, pensado e proposto pela escola, para a escolarização das crianças da etnia Guarani-Kaiowá.



construir um projeto de escola, ou de educação escolar indígena, alicerçado nos princípios definidos em prol de seus benefícios, ou em benefício de uma formação que lhes garanta, via escola, os subsídios para, quando necessário, exigir o que lhe é garantido como direito, no caso da educação, direito público subjetivo, extensivo a todo e qualquer cidadão, conforme versa o texto constitucional<sup>55</sup>, texto (CF/88) que, também, estipula princípios como o do pluralismo (Art. 206), do respeito aos valores culturais (Art.210), além da liberdade e da gestão democrática, de forma que reconhece o direito de conflito entre os diferentes e, ainda, aponta o direito à diferença como enriquecedor da igualdade.<sup>56</sup>

Sabedores de que a preservação de sua história e de sua cultura impõe-se como categoria primordial e necessária para construção e/ou manutenção de sua identidade, os estudos e reflexões dos parâmetros referenciais propostos, na medida em que representam um caminho profícuo para o alcance dos objetivos, traçados a partir dessa categoria, mostram-se fundamentais. A compreensão dessa premissa, e a real possibilidade de exercício de autonomia, os levam, então, a buscar a interpretação do exposto no RCNEI, de forma a delinear o modelo de educação que pretendem para a escola, respaldado nos princípios definidos para as escolas indígenas.

Resultante desses estudos, o Regimento Escolar da Escola Tengatuí, ainda em vigor, data de 2000, e estabelece, no Título II, “Dos fins da educação e dos objetivos da unidade escolar”, Capítulo I: “Dos fins da educação”, Art. 3: “[...] desenvolver uma educação **intercultural e bilíngüe** que promova condições de viver e conviver na comunidade e demais sociedade envolvente [...]” (p.4. Grifos meus.), listando, a seguir, a finalidade desse objetivo.

Oito incisos definem essa finalidade e têm como prerrogativa a valorização da cultura, das características étnicas, da necessidade de recuperação do ecossistema e, ainda, a promoção de domínios dos conhecimentos fundamentais para a vida cotidiana, de domínio das ciências fundamentais para o auxílio na resolução de situações- problema e para a eliminação de todas as formas de discriminação racial, religiosa e política. A descrição do

---

<sup>55</sup> “Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não. [...] Trata-se de um direito *subjetivo*, ou seja, um sujeito é o titular de uma prerrogativa própria deste indivíduo, essencial para a sua personalidade e para a cidadania. [...] O sujeito desse dever é o Estado sob cuja alçada estiver situada essa etapa da escolaridade.” (CURY, C.R.J. 2000, p.21)

<sup>56</sup> Cf.: CURY, Carlos Roberto Jamil (LDB), 2000, p.69.

objetivo, bem como dos incisos que o definem, por si só, traça, de certa forma, o panorama que caracteriza a RID, em suas diferentes dimensões, conforme tentarei me fazer entender.

O “cenário” da RID compõe-se, contemporaneamente, por diferenciados seguimentos que podem ser traduzidos pela percepção da existência de grupos que defendem valores, também diferenciados, como: valorização e/ou preservação das características étnico-culturais, via escola; apropriação dos conhecimentos e costumes da sociedade envolvente (não-índia), a fim de disputar com os não-índios, em igualdade de condições, os mesmos espaços e posições, via escola; apropriação dos conhecimentos e costumes da sociedade envolvente (não-índia) como instrumento de defesa de seus povos e posterior retorno à comunidade, a fim de compartilhar os conhecimentos adquiridos (extensão garantida via escola).

Compõem esse cenário, ainda, elementos de diferentes ordens como: a degradação dos recursos naturais e a urgência de ações para sua revitalização; a existência de inúmeras igrejas na aldeia, de diferentes ordens religiosas, cujos princípios, diferenciados, exercem influências também diferenciadas; situações- problema que se apresentam, de toda ordem: alcoolismo, drogas, violência, desestruturação familiar, abandono de menores incapazes, etc, nem todas passíveis de serem solucionadas pela escola, embora, comumente, “desemboquem” ali, e de onde espera-se que alguma medida seja tomada a respeito.

É nesse sentido que releva, no documento, a preocupação em garantir, no registro de seus objetivos, a especificidade intrínseca à escola, considerando o seu contexto, a sua relação com o entorno e os aspectos e as particularidades que se pretende preservar, apontando para o modelo de educação pensado pela/para a escola. Tal relevância, entretanto, não permite desconsiderar o que adverte Freire,

[...] saber se a escola trai ou confirma o Regimento que está escrito. Por sua vez é saber, e na medida em que eu analise a prática em que se dá, que confirma ou não o texto, a prática me leva, me remete às coisas que estavam escondidas no texto, e que no fundo é a posição ideológica, por exemplo, de quem fez o texto, de quem escreveu o Regimento (2004, p. 60).

Ou seja, essa relevância só pode ser confirmada na prática, nas ações observadas na escola que, nesse caso, remetem à proposta de ensino diferenciado que deve buscar garantir que:

[...] a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o ‘diálogo intercultural’ e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado.[...] (LUCIANO, 2006, p.148)

No sentido do que observa o autor, bem como no proposto para esse estudo, adquire especial importância o que versa o Art. 4 do documento (Regimento Escolar), que busca garantir a proposta de ensino diferenciado na escola, como segue:

**Art. 4 – Será assegurado nesta Unidade Escolar o funcionamento do Programa de Ensino Diferenciado visando:**

**I – promover programas integrados de ensino e pesquisa**, planejados com a anuência da comunidade **com o objetivo de fortalecer a língua materna e as práticas sócio-culturais;**

**II – garantir o oferecimento na escola pólo e extensões do ensino da língua materna indígena**, aos falantes da mesma, na Educação Infantil, 1ª e 2ª séries; **e o ensino bilíngüe na 3ª e 4ª séries do Ensino fundamental** (p.5. Grifos meus).

Conforme observei, as orientações expressas no Regimento Escolar acerca do ensino diferenciado são, ainda hoje, respeitadas, paulatinamente, conforme exposto no texto do documento, corroborando minha percepção quanto ao valor documental, por eles atribuído, ao registro escrito. Porém, não é possível desconsiderar as implicações percebidas no texto do documento que, ao estabelecer os limites para o trabalho na língua indígena, garantindo-o apenas na Educação Infantil e nas duas primeiras séries iniciais, parece contradizer o que expressa o objetivo descrito no inciso anterior, “[...] fortalecer a língua materna [...]”, indo ao encontro do que observa Monserrat:

[...] na escola, há um deslizar imperceptível do enfoque inicial da língua indígena como questão fundamental estratégica na luta pela autonomia para um enfoque em que ela aparece com um papel diluído ou pelo menos enfraquecido, situada que fica, em paralelo com a língua portuguesa, apenas como *uma das disciplinas* da área de linguagem. [...] mesmo reconhecendo o papel limitado da escola, se nela a língua indígena não for colocada em primeiro plano, não apenas como língua de alfabetização ou instrumento transitório de instrução, mas também, entre outras coisas, como objeto de estudo e de intervenção consciente [...] com ações concretas e permanentes dirigidas à ampliação e desenvolvimento do código oral e escrito, no sentido da criação de habilidades acadêmicas em todos os conteúdos curriculares [...] seu espaço se tornará cada vez mais insignificante, ate sua extinção pura e simples no processo escolar [...] (MONSERRAT, 2006, p.136-137).

Segue o documento, nos demais títulos, definindo os direitos e deveres relativos a todos os segmentos da escola, bem como sobre o currículo e o calendário escolar. Com relação ao currículo, as orientações seguem a orientação legislativa, reportando-se ao texto da LDB/1996 (Art. 26 e 27), e, quanto ao calendário escolar, embora a mesma lei assegure a flexibilidade para as adequações necessárias, de acordo com as peculiaridades locais, não há qualquer diferenciação evidenciada no texto do Regimento Escolar.

Os demais títulos normatizam as condições exigidas para matrícula, para a utilização dos recursos financeiros, para a avaliação, a progressão e os demais quesitos próprios da organização administrativa e pedagógica da escola. As normatizações referentes ao ensino diferenciado seguem ao longo do texto, em vários títulos e seções, resguardadas as exceções, como no caso do Calendário Escolar.

O Regimento Escolar, Título IV – “Da educação Básica”, ao definir, no Capítulo I, a organização das etapas da educação básica, reserva um artigo para o ensino diferenciado, conforme segue:

Art. 62 – O ensino fundamental para os alunos falantes da língua materna será assegurado no seu idioma étnico.

§ 1º O ensino diferenciado terá como prioridade fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada etnia da comunidade.

§ 2º Desenvolver currículo e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes as respectivas etnias.

§ 3º Os docentes da Unidade Escolar deverão elaborar e produzir sistematicamente material didático específico e diferenciado (p.27).

Como se pode perceber, a preocupação em assegurar que suas particularidades sejam preservadas na educação que se pretende oferecer é claramente demonstrada ao longo do texto que compõe o Regimento Escolar; uma educação que, conforme as intenções expressas, “[...] reflete a sua vontade de participar da chamada sociedade nacional, de forma determinada e autodeterminada, mas sem perder as identidades comuns e singulares [...]” (MONTE, 2001, p. 63).

Seguindo a descrição da autora, trata-se de uma educação que,

[...] visa ao fortalecimento das práticas lingüísticas e culturais que marcam sua identidade comum e diferenciada como indígenas, e lhes prepara para ser parte da sociedade nacional e internacional. Participação que deve ocorrer em seus próprios termos. Para isso, é preciso definir diversos aspectos curriculares e pedagógicos das escolas (Idem, p.63).

No âmbito das intenções expressas, o Regimento Escolar aponta para a citada advertência de Paulo Freire, mas impõe que se considere, na mesma medida, que, tratando-se de formulação escrita dessas intenções, e de seu caráter normativo, uma vez aprovado e oficializado, o documento conta com o reconhecimento legal do poder público, nesse caso, do poder municipal como instância imediata. A percepção acerca da preocupação em garantir, para a escola, as características e particularidades próprias dos povos indígenas, destinatários dos direitos e conquistas legais, é, sem dúvida, demonstrativa da busca pela autonomia desses povos, no caso em questão, via escola, vez que:

[...] Os povos indígenas têm hoje uma nova consciência sobre a sua realidade histórica e estão construindo o seu futuro com dignidade. A consciência das contradições e das complexidades dos problemas e dos desafios enfrentados é acrescentada aos conhecimentos tradicionais, à necessidade de entender a dinâmica da sociedade envolvente, assim como ter o domínio dos novos saberes que ajudem no encaminhamento das variadas situações que surjam. (LUCIANO, 2006, p. 145)

Data do mesmo ano (2000) o Projeto Político Pedagógico – PPP – ainda em vigência, e, atualmente, em fase de reelaboração. Esse documento, construído no bojo da reorganização do sistema educacional nacional, marcada pela homologação da nova LDB (Lei 9394/96), dá-nos indicativos acerca da compreensão da diferença, enquanto categoria considerada para sua construção e, ainda, acrescenta informações, para além do Regimento Escolar (considerando que a construção de ambos os documentos resulta de estudos e de reflexões simultâneos), que orienta as suas ações acerca das expectativas com relação ao ensino que a escola, naquele momento, propõe-se a oferecer, do qual faz parte o projeto de ensino diferenciado.

### **3.3 Pensando o ensino diferenciado na escola Tengatú Marangatú. O Projeto Político Pedagógico<sup>57</sup>. Objetivos e expectativas.**

---

<sup>57</sup> A escola reelaborou, nesse ano (2007), o seu PPP, no momento, submetido a análise e aprovação da SEMED. As observações que seguem referem-se ao PPP de 2000, cuja relevância centra-se, justamente, no projeto Proposta de Ensino Diferenciado, que dele faz parte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/94), em seu artigo 12, inciso I, versa que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica", deixando explícita a idéia de que a escola deve "se debruçar" na reflexão sobre sua intencionalidade educativa. Assim sendo, o projeto pedagógico passou a ser objeto prioritário de estudo e de muita discussão.

A própria terminologia – projeto – cuja origem etimológica "[...] vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante" (VEIGA, 2001, p. 12), sugerem discussões as mais diversas, na medida em que, o **projetar** o futuro, exige a tomada de decisões, o comprometimento individual e coletivo, porque, como observa Gadotti:

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI *apud* VEIGA, 2001, p. 18).

No caso do Projeto Político Pedagógico, em suas duas dimensões – a política e a pedagógica – é um projeto "[...] político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo" (ANDRÉ, 2001, p.189). Ambas as dimensões são indissociáveis.

Considerando essa indissociabilidade, compete à instituição escolar pensar a construção de seu projeto que, segundo observa Veiga (1998), não se trata apenas de planos e projetos de professores, ou de apenas um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas "[...] um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado" (p.11).

---

Trata-se, portanto, de um instrumento capaz de explicitar a ação educativa da instituição educacional, nesse caso, em particular, da Escola Indígena Tengatuí Marangatú, instituição que, em relação ao processo de construção de seu Projeto Pedagógico, entre outras questões, contou com reflexões de Nascimento:

[...] O primeiro objetivo colocado em discussão pela equipe de redação do documento (escolhida entre os membros da administração, coordenação e professores da escola) visava proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, preparando-os para que possam agir de forma crítica e autônoma na sociedade em que vivem. Embora a proposição tenha sido bastante questionada em seu todo, notadamente pelo seu caráter de estereotipado, para o professor Almires a inquietação residia na tentativa de analisar o que seria ser “crítico e autônomo” para cada etnia em particular, quais os resultados esperar de cada etnia e se seria possível usar os mesmos procedimentos pedagógicos para as crianças terena, para as guarani e para as kaiowá, com o intuito de alcançar o objetivo proposto. Essa inquietação parece ser bastante pertinente considerando o que apontou Meliá sobre **alteridade e filosofia de um povo**. Parece também que o professor Almires teve a percepção de que a ação pedagógica em realidades multiculturais, deve ser a representação de uma síntese construída das relações entre cultura (ou culturas), currículo e identidade (NASCIMENTO, 2000, p.152-3. Grifos da autora.).

Considerado pela dimensão descrita por Veiga (conforme citação anterior), enquanto reflexo da realidade da escola em seu contexto mais amplo, conflitos e divergências são fatores intrínsecos a uma proposta dessa natureza (PPP), na medida em que influencia (ou pode influenciar) as múltiplas relações que se estabelecem em espaços em que essas relações se traduzem, também, como múltiplas, forjadas no convívio interétnico, característico da RID.

A análise, com vistas à compreensão, da redação final do documento (PPP), expressão da intencionalidade educativa da escola, mostra-se como fundamental para a compreensão da proposta de ensino diferenciado da escola Tengatuí, sobretudo por não se tratar de um projeto para toda a escola, mas para uma etnia – a guarani-kaiowá –, em particular, por razões demonstradas nas falas de dois professores:

Porque a gente pensou no Guarani Kaiowá, né? A gente trabalhava com o Guarani Kaiowá. Os alunos eram Guarani Kaiowá e a maioria dos alunos era do Bororó, né? A gente pensou por esse lado, né? Que os alunos, eles... falam a língua, né, e a gente via essa dificuldade, né? A gente não pensou, p. ex., no tereno, né? A gente pensava mais no Kaiowá e no Guarani, né, porque o tereno, ele fala o português e ele era alfabetizado no português mesmo, né?<sup>58</sup>

<sup>58</sup> Prof. Aginaldo Rodrigues. Indígena Guarani com formação superior em Pedagogia, pela UNIGRAN, vivenciou todo processo de implantação do ensino diferenciado na RID, desde sua idealização. Professor

[...] a gente se preocupou mais com a questão da comunidade, das crianças que tão indo pra escolas que não são dessa realidade, né, que dominava a língua, falava em guarani todo o tempo com a família, né, aprendia todos os conteúdos, que a família ensinava, tudo em guarani. E aí eles iam pra escola, né, e a escola ensinava outra metodologia, né, que não era da realidade deles e isso dificultava bastante, eles muitas vezes não entendiam, né?

[...] porque a cultura ela já vem ensinando, antes, né? E eles foram aprender, pra escola, e em vez, eles foram pra escola que não pertencia a sua realidade e aí ele ficou mais com trauma e isso veio... causou essa estrutura, né, em vez de ir pra escola pra aprender eles iam pra ter trauma e aí começou aquele problema.<sup>59</sup>

Em meio a essas reflexões, é gestado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Tengatuí, no qual se insere o projeto denominado Proposta de Ensino Diferenciado, objeto deste estudo, e sobre o qual (o PPP) são tecidas as observações que se seguem.

### **3.3.1 O Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Tengatuí Marangatú**

Resultado de estudos e discussões para as quais contaram com a assessoria pedagógica de diferentes instituições, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Tengatuí Marangatú, num primeiro momento, imediatamente após o texto introdutório, dispõe-se a caracterizar a unidade escolar e suas extensões (cinco, na época, como anteriormente citado), a comunidade escolar e as gestões administrativa e pedagógica que compõem a escola, e anuncia as instituições parceiras com que a escola conta:

Os convênios e parcerias para estudos e assessoria são atualmente com UFMS, UCDB do acompanhamento pedagógico da SEME [SEMED]. A UFMS através do departamento de educação do câmpus de Dourados envia estagiários de pedagogia para desenvolverem suas atividades no Tengatuí. (PPP, 2000, p.1)<sup>60</sup>

Descreve, num segundo momento, os fundamentos e princípios da escola, de forma a esclarecer o que essa intenciona: a melhoria da qualidade de vida, a promoção do conhecimento e a oferta de uma educação que atenda as necessidades do aluno e, conseqüentemente, da sociedade em que está inserido. Para tanto, busca-se o envolvimento de

---

bilíngüe, exerce função docente na Escola Indígena Ara Porã, situada na Aldeia Bororó. Trabalhou com a alfabetização bilíngüe, nessa mesma escola, durante oito anos e, atualmente, é professor da disciplina Língua Guarani, componente curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ainda na Escola Ara Porã. Depoimento concedido em 20/05/2008, nas dependências da Escola Ara Porã. Fonte gravada em formato mp3.

<sup>59</sup> Profª. Zélia Regina Benites Duarte Franco. Depoimento concedido em 06/06/2008. Escola Ara Porã. Fonte gravada em formato mp3.

<sup>60</sup> Projeto Político Pedagógico. O PPP passa a ser paginado a partir desse intertítulo. As páginas iniciais, incluindo a Introdução, não são consideradas na numeração das páginas.



toda comunidade escolar, principalmente dos professores e dos agentes do processo ensino-aprendizagem, que devem estar comprometidos com a função social, política e econômica da escola, no contexto em que esta se insere a fim de preparar o aluno para o pleno exercício da cidadania. Percebe-se aí, na expressão de suas intenções, a concepção do Projeto Político Pedagógico como instrumento, não só de re-valorização da cultura, mas também como garantia de acesso a conhecimentos que lhes garantam seguir rumo à sua autonomia, com criticidade e competência para superar os entraves/dificuldades apontados por Nascimento (2004, p.20), quanto à concretização de uma escola diferenciada:

[...] 1) Os entraves burocráticos do Estado; 2) a ausência de domínio conceitual das diversas categorias que sustentam o arcabouço teórico das mudanças; 3) o não-preparo dos profissionais em educação indígena (gestores e professores), aliado à ausência de um modelo de cultura escolar diferenciada; 4) a ausência de conhecimento do cotidiano das escolas indígenas. [...]

Ainda que o projeto (PPP) mostre-se redigido em linguagem, pode-se dizer, coloquial e, por vezes, não expresse de forma clara suas intenções, sua compreensão requer estar atento para a leitura das entrelinhas, somente possível pela percepção do contexto, do entorno, das reflexões que precederam a sua elaboração, documentadas nas Atas. Dessa forma, é possível tecer considerações acerca das inquietações e conflitos percebidos no espaço da RID que repercutem no espaço escolar e que, ainda que de forma breve, o texto que compõe o PPP busca evidenciar.

Em sua introdução, o PPP indica a preocupação com o contexto da aldeia e os conflitos de toda ordem que o caracterizam, considerados como fatores responsáveis pela evasão escolar, e dos quais a escola deve dar conta de, ao menos, minimizar, expressos na precariedade financeira e no deslocamento de indivíduos para as usinas de álcool, para o trabalho braçal nas fazendas e para a busca de sub-empregos na cidade, conforme descrito:

As condições sociais, falta de recurso, como; (roupas, sapatos, alimentos,...etc) fazem com que a maioria dos alunos desistem de estudar e vão em busca de subemprego nas usinas de álcool, fazendas ou pelas periferias da cidade de Dourados e Itaporã. As meninas maiores grande parte vão trabalhar como empregada doméstica, babá, faxineira, etc. A maioria dos pais gostam que seus filhos estudam enquanto são pequenos porque não tem muita necessidade de bons calçados ou roupas<sup>61</sup> (PPP, 2000, s/p)

---

<sup>61</sup> Introdução. Citação transcrita literalmente do PPP, sem revisão de texto.

A preocupação da escola na abordagem dessas questões parece remeter ao papel atribuído pela comunidade à escola, o de assumir a responsabilidade pela resolução de problemas de ordem sócio-econômico-culturais resultantes, em grande medida, do entorno, das relações historicamente estabelecidas por ele e do atual momento histórico, tal como se configura. A partir daí, seguem-se os itens que definem o trabalho que se pretende desenvolver na escola, dando-nos elementos para considerar as limitações e equívocos que, ainda que involuntariamente, expressam-se no texto do documento.

A referência aos limites e equívocos, entretanto, não remete a consideração de limites de competência, ao contrário. Há que se considerar o que representa o PPP para a escola, enquanto instrumento definidor das suas ações educativas, cuja construção pressupõe o exercício de autonomia de cada instituição em particular, condição conflituosa para qualquer escola e, mais ainda, para uma escola indígena, cuja conquista do direito de gestão é bastante recente.

São evidentes, em seu texto, os esforços empreendidos para a construção do PPP, da mesma forma em que esses também podem ser percebidos com relação ao Regimento Escolar, em que pesem as interferências do órgão mantenedor, nesse caso, a SEMED. Essas interferências dizem respeito ao que relatava, em 1998, no II Encontro de Coordenadores de Projetos na Área da Educação Indígena, realizado em Brasília, a professora Maria de Lurdes Guarani:

[...] tem muitas Secretarias lá que ainda continuam mandando os calendários, os currículos, os conteúdos para que os professores dêem aula conforme eles querem, conforme está no regimento delas. Então, até agora, na verdade, a escola indígena diferenciada só está no papel [...] (*apud* MONSERRAT, 2006, p.139).

A situação descrita pela professora Maria de Lurdes, própria do momento (1998), é extensiva, pode-se afirmar, à maioria das escolas em áreas indígenas e, ainda hoje, faz parte do discurso de alguns professores, como demonstra a fala da Prof<sup>a</sup> Zélia<sup>62</sup>,

[...] as escolas indígenas, tem muitas coisas ainda... a... o município ainda... a interferência entre eles ainda existe, né? Por ex., o calendário, né, nós das escolas indígenas, a gente elabora um calendário e eles manda pra gente um outro

---

<sup>62</sup> Prof<sup>a</sup>. Zélia Regina Benites Duarte Franco. Depoimento concedido em 06/06/2008. Escola Ara Porã. Fonte gravada em formato mp3.

calendário, né? Eles quer que se adpte no calendário deles [...] muitos já tem... fizeram levantamento, qual o feriado na cultura, qual que os Guarani-Kaiowá ainda respeita, né, qual o calendário... os dias de festa, né, qual é a hora sagrada deles, o tipo de... p. ex., do... do... das plantação, né? E tem tudo isso que as escola indígena vem trabalhando, né, mas a gente já criou essa questão na escola, no Projeto Político Pedagógico [...]

Reverter essa situação, pela possibilidade de cada escola definir suas metas, traçar os seus objetivos e finalidades de acordo com a sua realidade, oficializando-os em documentos legalmente reconhecidos, como é o caso do Regimento Escolar e do PPP, é algo que se apresenta como novo, e como tudo que é novo, sujeito a revisões para o preenchimento das lacunas, dos limites e dos equívocos, posteriormente percebidos. Tem-se a considerar, ainda, conforme observado por Brand<sup>63</sup>, que “a educação escolar não é propriamente educação escolar indígena porque tem elementos muito fortes na sua estruturação” [Estado].

A consideração da diferença evidencia-se, mais claramente, no item “Proposta Pedagógica” ao anunciar os objetivos dessa, bem como a sua finalidade que é “[...] desenvolver uma educação intercultural, e assegurar através do ensino diferenciado o ensino-aprendizagem na língua indígena para fortalecer a identidade cultural contribuindo para o fortalecimento da cultura da comunidade”. Embora o texto não defina como, ali, está sendo entendida a interculturalidade, permite-nos concluir que vai ao encontro do que observa Fleuri:

O espaço educativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações. Essas teias de significações, que se estabelecem na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes, é a substância da educação intercultural (FLEURI, 2003, p.71).

Ainda que se perceba no texto do PPP a preocupação com a abordagem de questões como evasão escolar e repetência, as questões se voltam para a dificuldade dos alunos no aprendizado da Língua Portuguesa e para a hipótese do ensino bilíngüe (língua materna e Língua Portuguesa) como solução.

[...] porque a criança vinha de 1º e 2º ano e depois saía, né? Não passava de ano... e a gente vinha fazendo uma análise junto com pai, com a comunidade, criança...

---

<sup>63</sup> Conforme fala proferida em 19/06/2006, na Universidade Católica Dom Bosco. Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade. Atividade de extensão do Programa de Mestrado em Educação – UCDB – 19 a 23 de junho de 2006. Fonte gravada.

Quantos anos que o aluno já ficou numa série. A gente foi descobrindo que tem aluno que fica cinco, seis anos numa série, só que já faz rodízio com os outros professores, mas continua na série, né. Então, devido a essa preocupação... [...] <sup>64</sup>

Essa problemática é discutida, particularmente, no item “Línguas” do PPP, que se propõe afirmar a importância da linguagem, no intuito de justificar a relevância e/ou importância do aprendizado das duas línguas na escola, a Língua Portuguesa e a Língua Indígena, a fim de “[...] possibilitar ao aluno adquirir competência em relação à linguagem oral e escrita para melhor compreender e relacionar-se no mundo” (PPP, p.06), discorrendo:

Assim o ensino-aprendizagem da língua nesta escola será desenvolvido através da leitura e produção de texto variados e da vivência de atos de leitura e escrita significativos, sempre numa relação de diálogo: ler e escrever para quem? Para que? Por que? (PPP, 2000, p.07)

O ensino bilíngüe, como causa (pela ausência) de questões inquietantes como evasão ou reprovação escolar, ou como solução (pela existência) para as dificuldades de aprendizado na escola Tengatuí, mereceu reflexões da lingüista Ruth Monserrat, que aponta as limitações do ensino bilíngüe, quando a língua indígena se configura como mera tradução da língua portuguesa, em artigo que discorre sobre o espaço e o futuro das línguas indígenas:

[...] ‘alfabetiza-se’ em português, com palavras e sintaxe vertidas para a língua indígena.

Não é de estranhar, pois, entre tantas outras do mesmo teor, a constatação registrada no Plano para 1998 da escola Tengatuí – que funciona de primeira a quarta série do ensino fundamental, na Reserva Indígena de Dourados/MS – referente ao ‘*alto índice de repetência escolar e número relativamente grande de evasão escolar*’, cujas causas decorrem da ‘*falta de domínio da fala, devido às culturas étnicas*’. Por isso, há a decisão de realizar [...] sessões de estudo na escola [...], com o objetivo de ‘*entender e atender melhor o aluno que apresenta dificuldades de compreensão por causa da língua*’. (MONSERRAT, 2006, p.141. Grifos da autora)

Especificamente sobre a Escola Tengatuí, a autora segue em seu comentário, acerca, agora, do objetivo geral da escola:

---

<sup>64</sup> Prof<sup>a</sup>. Zélia Regina Benites Duarte Franco. Sobre as razões que motivaram os professores a propor o projeto de ensino diferenciado na Escola Tengatuí, cuja referência reporta-se aos alunos G/K, falantes da língua indígena, e as suas dificuldades de aprendizagem no ensino não diferenciado. Depoimento concedido em 06/06/2008. Escola Ara Porã. Fonte gravada em formato mp3.

[...] *‘Proporcionar um ensino que contribua para a formação integral do aluno, preparando-o para que possa agir na sociedade de forma crítica e autônoma’.*  
 Nem sempre são tão explícitos os objetivos finais da escola como **instrumento a serviço da ‘assimilação’ das sociedades indígenas à sociedade dita nacional.** [...] (Idem. Grifos meus.)

Se assim o for, o sentido da categoria **diferenciado** assumido pela escola, quanto ao modelo de ensino que se propõe oferecer, mostra-se, eu diria, conflituoso. Têm-se, de um lado, como apontado pela autora, a escola como instrumento a serviço da assimilação dos indígenas à sociedade ocidental, o que paraleliza o ensino diferenciado e a escola, ao ensino proposto na escola ocidental; e, de outro lado, a escola como instrumento para afirmação de identidades, valores e conhecimentos próprios, princípio e desafio da educação diferenciada, sobre a qual observa Luciano:

[...] Há hoje em dia leis bastante favoráveis a essas iniciativas, mas na prática apresentam enormes distâncias, conflitos e contradições a serem superados. Por exemplo, como construir nas escolas indígenas novos parâmetros que se contraponham a mais de cem anos de um modelo de sistema escolar que não tinha nada a ver com as pedagogias e os métodos próprios de aprendizagem das diferentes culturas tradicionais? Ou como pensar e implementar práticas educacionais que atendam aos projetos socioculturais dos povos indígenas, concorrentes com os modelos e as perspectivas de projetos globais de escola e de educação homogeneamente colocados a serviço do mercado? [...] (LUCIANO, 2006, p.145-146)

Pode-se tentar compreender também, por esse viés, a importância observada à reprovação escolar, como categoria resultante das dificuldades do aprendizado da Língua Portuguesa, como demonstra a fala da Prof<sup>a</sup> Teodora de Souza, ao discorrer sobre o ensino diferenciado na escola Tengatuí:

[...] E foram dois anos de assessoria, pra poder esclarecer, pautados nas bases legais, falar sobre as implicações pedagógicas [ do ensino diferenciado] que na época **também o alto índice de reprovação**, né, principalmente entre os Guarani e Kaiowá falantes da língua, então, alguma coisa a escola tinha que fazer.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Universidade Católica Dom Bosco. Fala proferida na Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade – UCDB – abril de 2006. Fonte gravada.

Pode-se observar ainda hoje, na escola, a preocupação com a reprovação escolar<sup>66</sup>, bem como a busca por sua solução é, ainda, apontada como um dos fatores norteadores da proposta de ensino diferenciado na escola. Com relação a essa preocupação, impõe-se a consideração de que, independente de serem indígenas, os que ali estão e se propõem a discutir as problemáticas em pauta, no momento em que o ensino diferenciado foi proposto, tiveram toda a sua formação escolar na escola ocidental, a qual atribui significativa importância à reprovação, resultando em estudos fartamente registrados na literatura específica disponível, passíveis de justificá-la.

Entre esses estudos, os registros de Paro (2003) mostram-se de extrema pertinência e propõem reflexões, na medida em que apontam como resultante o “fracasso” da reprovação como de responsabilidade e/ou culpa dos alunos, porque desinteressados ou “incapazes”. O estudo do autor nos convida a tentar compreender a trajetória da construção que acabou por relegar a importância atribuída à reprovação escolar que tem sua origem, segundo ele, na própria concepção de fracasso assimilada pelo homem, e no “horror” que, como sombra, acompanha essa concepção ao afirmar que “[...] A partir de uma concepção crítica do homem como ser histórico que se propõe objetivos cuja consecução é a condição mesma da realização de sua liberdade, não é difícil concluir pelo caráter extremamente fecundo do fracasso na história da humanidade” (PARO, 2003, p. 80). E segue afirmando:

**[...] numa sociedade que tem de valorizar cegamente o sucesso e a competição, o fracasso se apresenta como algo vergonhoso a ser evitado a qualquer preço.** Nessa sociedade, todos se sentem envergonhados em reconhecer seus erros e o fracasso é tido como algo odioso. O fracasso é ridicularizado; por isso, ninguém gosta de ser identificado como tal. [...] o que se constata é que, no autoritarismo que domina nossa educação, fora e dentro da escola, há outro forte determinante sociocultural que concorre de forma definitiva para que a assunção de culpa pelo fracasso seja muito mais facilmente interiorizada em nosso ensino. Trata-se precisamente do autoconhecimento negativo, constantemente reforçado por uma educação negadora da subjetividade humana e que tem a propriedade de predispor o sujeito para aceitar a culpa que injustamente se lhe impõem. [...] a negação da subjetividade, a competitividade, o horror ao fracasso e o desenvolvimento do autoconceito negativo [...] relacionam-se, de uma forma ou de outra, com a resistência à promoção de estudantes, mas também se conjugam para constituir um **componente cultural-síntese que é a própria reprovação escolar, que acaba firmando-se como um valor legítimo no imaginário social, considerada como parte constitutiva e inseparável do processo educativo** (Idem, 2003, p.80-1. Grifos meus.).

---

<sup>66</sup> Essa preocupação foi percebida durante as visitas à escola, tanto entre os professores do ensino na Língua Portuguesa, quanto entre os professores do ensino diferenciado. Os dados estatísticos, referentes ao ano letivo de 2006, obtidos na Secretaria da Escola, legitimam a preocupação demonstrada.

A ênfase ou valorização na reprovação, então, pode ser facilmente compreendida, sobretudo quando atentamos para o fato de que os indígenas que respondem pelos cargos administrativo/ pedagógicos, responsáveis pela organização da escola Tengatuí e pela elaboração dos documentos que oficializam os objetivos da educação que pretendem para seus povos tiveram sua formação escolar, integralmente, na escola ocidental. Formação que lhes exigiu, de certa forma, absorver e/ou agregar aos seus conhecimentos e aos seus valores prévios (ou, culturalmente particulares) os legitimados pela cultura ocidental e, em igual medida, cumprir as obrigações que deles derivam.

As orientações recebidas em sua formação, quer na vertente unicamente pedagógica, quer na vertente administrativo/institucional, exigiram dos indígenas diferentes, ou novas, representações, e/ou traduções, essas últimas no sentido do que infere Bhabha (2003), de que o valor das mudanças, das transformações, residem, não em elementos de uma ou outra cultura, mas na negociação entre eles.

Um quadro estatístico que venha a evidenciar um índice preocupante de reprovação, ou mesmo de evasão, quando essas se relacionam à dificuldade de aprendizagem, acaba por merecer prioridade na pauta das discussões, como bem demonstram as atas e o discurso de alguns que, ainda hoje, insistem nessa questão (da reprovação) e ainda têm como meta a alcançar a sua superação, e para tal fim definem os objetivos que, hipoteticamente, a garantirão.

Há, porém, um diferencial, percebido quando comparamos a preocupação dessa escola indígena, em particular, com a reprovação, com a preocupação, em torno da mesma questão, da escola ocidental. Ou seja, enquanto os estudos de Paro, conforme citação acima, demonstram como centro das discussões na escola ocidental o aluno como o grande culpado pela reprovação por sua, suposta, (in)competência, “sentenciado” de acordo com os critérios que, numericamente, medem essa competência, na escola indígena dificilmente se percebe a atribuição da responsabilidade pelos resultados insatisfatórios, que resultam na reprovação, ao aluno.

Essa questão pode ser observada, entre as demais apontadas, tanto nos textos das atas, quanto nos discursos, quando justificam a necessidade de um ensino diferenciado para os povos indígenas. São vários os elementos que evidenciam que a problemática, tão inquietante, da reprovação e as dificuldades das quais ela decorre, relaciona-se, em grande medida, à postura do professor; à metodologia adotada; à organização e à estrutura da escola, que deve

ser definida por eles próprios, os povos indígenas, consideradas as limitações nos parâmetros, por vezes (muitas vezes), estabelecidos segundo a ideologia ocidental.

No espaço definido para este estudo, me deparei com esses elementos em diferentes momentos, em diferentes documentos, em diferentes discussões, sem perceber, em nenhum desses, qualquer alusão que remetesse ao aluno a culpa pela reprovação, que remetesse à concepção meritocrática, bastante presente na escola ocidental, que ora considera o aluno como incompetente (ou despreparado, ou incapaz), ora o considera como desinteressado ou mesmo irresponsável.

A concepção ocidental, vista por esse viés redime, em grande medida, a escola, ou o docente, de qualquer obrigação que incorra em empreender esforços passíveis de registro na sua proposta pedagógica, ou seja, enfatiza o problema na figura do discente e, ao indicar o caminho para o encontro de uma solução favorável para a problemática, insiste e perpetua a crença corroborada por Paro (2003, p. 81): “[...] a reprovação tem-se constituído num mecanismo privilegiado de inculpação do educando pelo fracasso escolar”.

A leitura dos documentos da escola Tengatuí nos permite concluir que a “culpa” pelo fracasso escolar não se centra nos alunos, mas na escola, que deve se reorganizar de forma a solucionar o problema da reprovação resultante, ora do ensino, ora do despreparo dos professores e, principalmente, da falta de um ensino diferenciado desenvolvido de forma eficiente e eficaz.

Essa conclusão, entretanto, não exime a escola de maiores conflitos, mas, ao contrário, lhe impõe lidar com mais um desafio, relativo à concepção dos pais acerca do desempenho de seus filhos, para os quais, a exemplo do que se observa na realidade da escola ocidental, “[...] A nota boa e a promoção funcionam, assim, de modo bastante significativo, como o reconhecimento do mérito do estudante, produto de seu esforço, na competição pela vida” (PARO, 2001, p. 79). A fala da Prof<sup>a</sup>. Teodora é indicativa dessa postura: “[...]Porque até quando eu trabalhava na escola, os pais só iam pra escola pra pegar as notas, né, e o professor fala assim: Não, seu filho tá bem, ou então, Seu filho tá mal, tá faltando muito, tal; pra essas coisas, né?”<sup>67</sup>.

Como se vê, os desafios que permeiam a proposta de um ensino, pode-se dizer, inédito para os povos indígenas não se limitam aos que, particularmente, lhe correspondem,

---

<sup>67</sup> Universidade Católica Dom Bosco. Fala proferida na Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade – UCDB – abril de 2006. Fonte gravada.



mas, de certa forma, se acrescem aos impostos pela educação, enquanto sistema, e pelo processo ensino-aprendizagem, observados ao longo da história.

### 3.3.2 As dificuldades de aprendizagem e o ensino bilíngüe

A dificuldade de aprendizagem é percebida no documento em relação direta à superação do quadro de evasão e repetência, pela ênfase atribuída ao ensino bilíngüe, como condição essencial para o domínio da língua padrão: “[...] o estudo de línguas (indígena e portuguesa) na Escola Tengatú partirá da realidade sócio-linguística dos alunos, tendo como objetivo “possibilitar ao aluno adquirir competência em relação a linguagem oral e escrita para melhor compreender e relacionar-se no mundo” (PPP, 2000, p.07). A esse respeito, convém considerar o que observa Monserrat:

O trabalho com a sistematização gramatical da língua indígena [...] quer ‘matar dois coelhos de uma só cajadada’: por um lado, visa à feitura de gramáticas descritivas e pedagógicas das línguas em foco; por outro, através da compreensão e paulatino domínio das estruturas gramaticais do português, pretende contribuir para que os índios na escola atinjam mais rapidamente aquele ‘sentimento da língua’ portuguesa que lhes permitirá não apenas ‘entenderem a cabeça do branco’, mas também moverem-se como cidadãos no terreno da língua oficial e das múltiplas culturas do país comum de índios e não-índios, o Brasil (MONSERRAT, 1994, p.16. Grifos da autora.).

A observação da autora, sem dúvida, nos exime de qualquer interpretação equivocada a respeito da importância atribuída, pelos indígenas, ao domínio da língua oficial, compartilhada pela escola ao “[...] assumir a preparação das crianças e também dos adultos de suas aldeias para o controle das relações entre eles e os diversos setores do entorno, com quem vêm se relacionando” (GALLOIS, 2001, p.26).

A consideração de Gallois permite concluir que o fato da escola atrelar o ensino bilíngüe à perspectiva de superação da evasão e repetência e das dificuldades de aprendizagem carrega-se de fundamento, pela função que lhe é atribuída, conforme registra o PPP:

Acreditamos que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir o aluno no mundo da escrita, oportunizando-lhe assim, **o domínio da língua padrão**.<sup>68</sup> [...] Visa a discussão [a análise lingüística] dos aspectos estruturais dos textos e das questões gramaticais e ortografia que se colocarem como **dificuldades para que se expressem na modalidade escrita, em conformidade com a norma padrão**. [...] (PPP, 2000, s/p. Grifos meus.).

Contudo, ao colocar a presença da língua indígena na escola, “a serviço” do domínio da língua portuguesa, pode parecer, num primeiro momento, que a ela é delegado um papel secundário, um atalho para o aprendizado da língua portuguesa, cujo domínio é fundamental para a atuação na sociedade, para a compreensão de suas normas e valores.

Vejam que, ainda que a problemática da reprovação escolar seja apontada, com pertinência, como a preocupação imediata da escola, o aprendizado eficaz da língua portuguesa aparece paralelamente, bem como o que o seu domínio representa, conforme aponta Monserrat:

[...] contribuir para que os índios na escola atinjam mais rapidamente aquele ‘sentimento da língua’ portuguesa que lhes permitirá não apenas ‘entenderem a cabeça do branco’, mas também moverem-se como cidadãos no terreno da língua oficial e das múltiplas culturas do país comum de índios e não-índios, o Brasil. (MONSERRAT, 1994, p. 16)

Assim, a oferta de educação bilíngüe na escola Tengatuí, num primeiro momento, direciona-se à Educação Infantil, cujo objetivo é expresso no PPP, como segue:

[...] Na Escola ‘Tengatuí Marangatu – Pólo’ serão garantidas umas sala na língua indígena e outra na língua portuguesa devido aos descendentes das tribos Terena e Mestiços que não dominam a língua indígena. Nas ‘extensões’ o ensino para alunos da Educação Infantil deve ser na língua indígena por serem comunidade falantes do idioma guarani / kaiwá. [...] (PPP, p.04)

Cabe lembrar, que a proposta de ensino diferenciado na escola ocorre num momento em que:

[...] o Estado brasileiro não tem realmente uma política lingüística específica para as sociedades indígenas. Ele tem sim, no nível do discurso, uma política de educação

---

<sup>68</sup> A leitura do PPP indica ser a “língua padrão”, a língua nacional oficial, ou seja, a Língua Portuguesa.

escolar indígena, qualificada como ‘bilíngüe, intercultural, específica e diferenciada’ [...]. É dentro desse contexto restrito que se tratará das línguas indígenas, como línguas a serem utilizadas basicamente na ‘alfabetização bilíngüe’ e, sempre que possível, na elaboração de materiais ‘bilíngües’ a serem utilizados na escola (MONSERRAT, 2006, p.138. Grifos da autora)

Mas, por que a ênfase no ensino bilíngüe? Sua relação com a dificuldade de aprendizagem e sua superação certamente não é a única razão, embora constitua-se como elemento fundamental de um contexto mais amplo que envolve, o “melhor compreender e relacionar-se no mundo”, como descrito no PPP. O domínio da língua oficial, uma vez que traçado como objetivo e/ou meta a ser alcançada, acaba por atribuir à alfabetização importância além da que lhe é, naturalmente, intrínseca, impondo-lhe um papel, em grande medida, “auto-suficiente” com relação ao processo ensino-aprendizagem, e a superação das dificuldades observadas nesse. Porém, considerando a pertinência da fala de Nascimento<sup>69</sup>, em abordagem dessa questão, “[...] há que se levar em conta que, tecnicamente, só se alfabetiza em **uma** língua. A outra será usada depois, através dos mesmos instrumentos utilizados para a alfabetização [...]”, o que impõe que se atente, segundo reflexões acerca da fala da autora, para um perigo iminente, o de reduzir a língua ao processo de tradução (do guarani para o português e vice-versa) apenas para facilitar o entendimento desta ou da outra, desconsiderando as representações e as relações, que dela podem derivar, presentes nesse processo, tendo como consequência final a desconsideração da diferença.

Há que se considerar, de outro lado, que no momento em que se pretende desenvolver, efetivamente, o ensino diferenciado na escola, entre os recursos percebidamente escassos, como material didático específico, soma-se um outro elemento, o ‘despreparo’ dos professores, considerando o caráter recente do exercício desse direito – de processos próprios de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, há que se considerar a interpretação das políticas públicas destinadas aos povos indígenas, de suas intenções implícitas e de suas limitações. Assim,

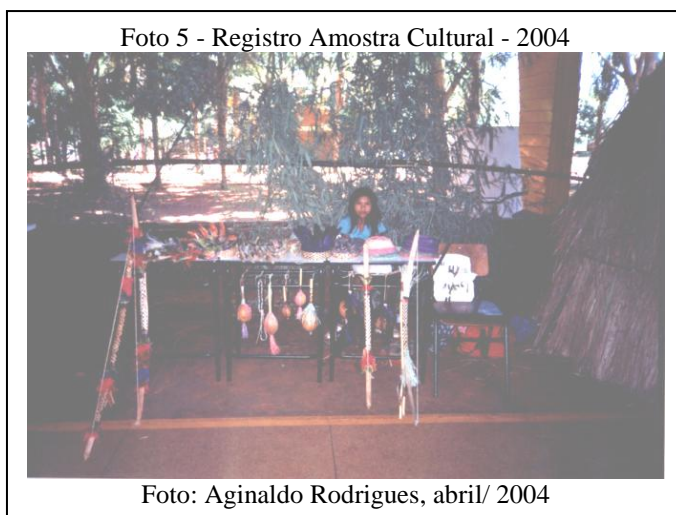
[...] esses professores, em sua maioria, não têm formação específica para o magistério, nem dispõem de materiais didático-pedagógicos adequados ou suficientes. São obrigados a se restringirem, o mais das vezes de forma bastante precária, às primeiras etapas da alfabetização e aos rudimentos da aritmética. (MONSERRAT, 1994, p.11)

---

<sup>69</sup> Fala proferida na Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande, abril de 2006. Registro escrito.

Contudo, a educação escolar indígena é construção própria de cada realidade e quando a comunidade elege o que é importante, tudo é possível.<sup>70</sup> Conclui-se, então, que uma escola será indígena na medida em que cada povo puder exercer a sua autonomia nesse espaço e creio que aí resida o seu caráter **diferenciado**.

O PPP da escola Tengatuí, voltado para projetos específicos, tem como projeto principal, dada a ênfase a ele atribuída, o projeto “Proposta de Ensino Diferenciado”, ao qual vinculam-se outras categorias, como a valorização da cultura e o exercício da cidadania e atrela (o PPP), em sua proposta pedagógica, o trabalho voltado para a cultura de cada etnia determinando que, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, serão produzidos materiais (desenhos, textos e objetos tradicionais) pelos alunos e pelos professores, que deverão ser apresentados na “Amostra Cultural”<sup>71</sup>, definida no PPP como “[...] o pico mais alto da pedagogia diferenciada onde ela enxerga ao longe as tradições culturais do passado... e propiciando as futuras gerações enraizarem profundamente como aroeiras desse chão”(s/p), com ocorrência prevista sempre no mês de abril, na “Semana dos Povos Indígenas”, onde “[...] cada aluno revive sua história, seu passado, presente e futuro apresentando peças e amostra de conhecimentos milenares” (s/p).



<sup>70</sup> Afirmação ancorada na fala de Eliel, professor indígena da Aldeia Tey Kuê, em Carapó-MS, proferida em 22/06/2006, na Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande, 19 a 23 de junho de 2006. Registro escrito.

<sup>71</sup> A terminologia “amostra”, e não **mostra**, termos cujo sentido e definição, conforme o dicionário, são diferenciados, é utilizada, não só nos documentos, como nos discursos. Temos, segundo o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, organizado por Francisco da Silveira Bueno e editado pelo Ministério da Educação e Cultura, as definições: **Amostra** – s.f. Pequena porção de qualquer mercadoria para exame ou prova das suas qualidades; indício; sinal; modelo; exposição. **Mostra** – s.f. Ato ou efeito de mostrar; exposição; pl. gestos; atos exteriores; aparências. O termo utilizado, portanto, demonstra-se adequado ao contexto, considerando a amplitude de elementos que compõem a cultura desses povos.

Tendo como pano de fundo a apresentação de trabalhos produzidos por alunos, relacionados ao “conhecimento tradicional”, é atividade festiva, organizada pela escola, de caráter, pode-se dizer, comunitário e comemorativo, uma vez que tem ocorrência prevista e garantida, no PPP, no mês de abril. Considerando o objetivo anunciado desse “evento”, voltado para a valorização da cultura, instala-se, aqui, certa inquietação acerca de seu significado, uma vez que este pode incluir-se na categoria da folclorização, por que não? Afinal, trata-se de “instalar” a memória cultural num espaço previamente preparado para a exposição de artefatos e produções confeccionados para esse fim – o de exposição – e não no sentido de sua utilização como elementos que compõem as práticas tradicionais para as quais se destinam, ainda que se trate de um projeto de preservação da cultura, como aponta o texto do PPP.

Se de um lado a atividade remete à folclorização, de outro sugere um sentido de vitória, na medida em que pretende a intercomunicação dos segmentos da comunidade, de identificar o lugar e o valor da tradição, ou mesmo um reforço de integralização, uma forma de resistência à possibilidade de desintegração de seus símbolos culturais e à própria (re)afirmação da sua identidade étnica cultural. Nesse sentido, é ilustrativa a fala da Prof<sup>a</sup> Zélia<sup>72</sup>:

[...] As crianças de hoje, vem se adaptando mais nessa realidade [referindo-se à sociedade envolvente] e... não ta valorizando mais o guaxiré, o... então, a gente ta vendo e mostrando pra eles através da pesquisa. Agora, praticar mesmo, hoje, na aldeia, não existe mais, né? A desvalorização tomou conta da comunidade, os mais velhos foram ficando, né, não tiveram mais oportunidade de fazer aquelas grandes festas, de milho, de batismo, então aí... O aparelho de som, por ex., tomou conta da aldeia, né, onde se vai ta aquele balanço de som e, por aí, às vezes acontece a violência, né, a entrada de bebidas, de drogas... [...] Só que, dentro da escola, a gente trabalha com a conscientização, né, de qual possibilidade, de metodologia, vai melhorar dentro da escola, né?

[...] p.ex., o símbolo dos artesanatos, da cultura, do colar, do cocar, né? [...] Cada um, cada arte, cada figurinha, ela tem seu... um símbolo, né, do sagrado, seu significado, o que é sagrado pro guarani, o que é sagrado pro kaiowá, então, tem tudo isso...

Diante da inexistência dos elementos que, conjuntamente, imprimem a identidade desses povos, entre os quais insere-se a prática dos rituais, das danças e festas tradicionais, que garantiriam às novas gerações a perpetuação de suas tradições e de seus valores, a Amostra Cultural parece buscar reafirmar a identidade indígena, ainda que ressignificada (por

---

<sup>72</sup> Prof<sup>a</sup>. Zélia Regina Benites Duarte Franco. Depoimento concedido em 06/06/2008. Escola Ara Porã. Fonte gravada em formato mp3.

se propor trazer os símbolos representativos de suas tradições fora de seu espaço, de seu contexto original), de forma a garantir às crianças indígenas uma referência identitária, a levá-las à compreensão de que

[...] Entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo. Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas. (LUCIANO, 2006, p.40)

Nesse sentido, encontra-se a reivindicação pela educação escolar diferenciada, na medida em que essa traz a possibilidade de revalorização das suas culturas e tradições, do aprendizado (ou re-aprendizado) e prática de suas línguas, seja na aldeia, na escola ou na cidade, questão “ilustrada”, pode-se dizer, pela Amostra Cultural, nesse caso, para além do caráter comemorativo/festivo, no sentido pedagógico/educativo, pelo qual mereceu espaço no PPP, e que pode ser identificado na fala da Prof<sup>a</sup> Zélia (supra citada), ao se referir às grandes festas, que não têm mais espaço na aldeia, e à simbologia dos artefatos.

Indicam os registros das atas que essa prática, a Amostra Cultural, já acontecia na escola, antes mesmo da elaboração do PPP. Conforme pude concluir, era o momento em que, independente das orientações curriculares que deveriam ser acatadas, as “tradições indígenas” se configuravam como o tema principal, e sobre o qual a escola se mobilizava, o que vai ao encontro da consideração de Luciano, anteriormente citada. A importância atribuída pela escola à Amostra Cultural pode ser compreendida a partir de outra observação do mesmo autor:

As gerações mais antigas parecem oferecer maior resistência à reafirmação das identidades étnicas, em grande medida ainda influenciadas pelas seqüelas do período colonial repressivo. [...] Eles foram forçados a abdicar de suas culturas, tradições, de seus valores e saberes porque eram considerados inferiores, satânicos e bárbaros (ou seja, eram considerados como sinônimo de atraso, o que os impedia de entrar no mundo civilizado, moderno e desenvolvido) [...] Eles foram obrigados a acreditar que a única saída possível para o futuro de seus filhos era esquecer as tradições e mergulhar no mundo não-indígena sem olhar para trás. Mas mesmo assim, muitos velhos sábios e anciãos indígenas estão superando esse trauma psicológico, e embarcando no caminho que está sendo traçado e construído pelas gerações mais jovens, onde prevalece a recuperação da auto-estima, da autonomia e da dignidade histórica, tendo como base a reafirmação da identidade étnica e do orgulho de ser índio. (2006, p.40)

Ou seja, significa a busca por uma identidade que os identifique não mais como atrasados, inferiores ou selvagens; que não os torne o “outro”, tarefa difícil e/ou impossível, e mesmo, por vezes, indesejada, mas que lhes garanta o espaço social num mundo globalizado em que os elementos culturais e étnicos e os direitos sócio-culturais (cidadãos) se articulam.

A Ata de nº57/98<sup>73</sup> demonstra a importância desse momento que extrapola os limites da escola (denominado, então, como “Feira cultural”), pelo registro da participação da comunidade em sua organização, o que lhe confere o caráter fortalecedor da identidade étnica.

45	Ata nº 057/98
<p>ATA Nº 057/98</p> <p>Aos nove dias do mês de outubro de hum mil novecentos e noventa e oito, às dezesseis horas e quinze minutos (16:15), reuniu-se neste estabelecimento de ensino, professores, expostos, indígenas, chefe de posto e núcleo, para tratar assuntos referentes a REALIZAÇÃO DA FEIRA CULTURAL - TRADIÇÃO INDÍGENA, A REUNIÃO teve início com a FALA DO DIRETOR, JOÃO MACHADO, explicou de nos presentes a importância da feira cultural, dando continuidade a reunião, foi colocado de como seria (formca) formada a comissão desta feira, e os dias e horários para a realização da mesma, sendo formada por: Kaiwá, terena e Guarani, segue relação dos professores que irão trabalhar nas comissões culturais do Projeto Escolar/98. Kaiwá: coordenador, João Machado e Cacique Getúlio de Oliveira, professores: Maria Aparecida Nunes Marillete da Silva Souza e Maximínio Rodrigues. Guarani: Coordenadores; Professoras Teodora de Souza, Florinda Souza da Silva, Capitão Luciano Arevalo e Cacique Fermينو; Comissão: Professores, Celio Reginaldo, Aginaldo Rodrigues, Lúcio Cáceres, Leni e Francisco. Terena: Professoras: Francelina da Silva, Dorcas Massi de Moraes, Edio Felipe Valério, o Cacique Renato Jorge e Ramão Machado, chefe administrativo da aldeia jaguapiru, Apoió; Professores: João Aêdo Marques, Cláudio Gilson Echeverria, Sirlene Carolina Nonato, Eliete Moreira Marques, Jeremias Pereira, Janaina, Maria Marques, Marilete, Carmen e Telma. No Transporte professor Almitos Martins Machado, Correção dos textos e materiais pedagógicos, os supervisores, Jeremias e Francelina. A realização desta feira será nos dias 12 e 13/ novembro de 1998, local, escola Tengatui Marangatui. Nada mais a ser tratado, foi dado por encerrada a reunião às 17:10 dezessete horas e dez minutos, eu Francisco Souza Filho, secretário da Escola, lavrei a presente Ata que vai por mim assinada e os demais participantes, Francisco Souza Filho,</p>	<p>Aos nove dias do mês de outubro de hum mil novecentos e noventa e oito, às dezesseis horas e quinze minutos (16:15), <b>reunira-se neste estabelecimento de ensino, professores, capitães, lideranças, chefe de posto, núcleo e chefe de educação, para tratar assuntos referentes a realização da feira cultural – tradição indígena, a reunião que teve início com a fala do diretor, João Machado, explicado nos presentes a importância da feira cultural, dando continuidade a reunião, foi colocado de como seria (formca) formada a comissão desta feira, e os dias e horários para a realização da mesma, sendo formada por: kaiwá, terena e guarani. Segue relação dos professores que irão trabalhar nas comissões culturais do Projeto Escolar/98. Kaiwá: coordenador: João Machado e Cacique Getúlio de Oliveira, professores: Maria Aparecida Nunes, Marilete da Silva Souza e Maximínio Rodrigues. Guarani: Coordenadores; Professoras Teodora de Souza, Florinda Souza da Silva, Capitão Luciano Arevalo e Cacique Fermينو; Comissão: Professores, Celio Reginaldo, Aginaldo Rodrigues, Lúcio Cáceres, Leni e Francisco. Terena: Professoras; Francelina da Silva, Dorcas Massi de Moraes, Edio Felipe Valério, o Cacique Renato Jorge e Ramão Machado, chefe administrativo da aldeia jaguapiru, Apoió: Professores: Josias Aêdo Marques, Sirlene Carolina Nonato, Eliete Moreira Marques, Jeremias Pereira, Janaina, Maria Marques, Marilete, Carmen e Telma. No Transporte professor Almitos Martins Machado, Correção dos textos e materiais pedagógicos, os supervisores, Jeremias e Francelina. A realização desta feira será nos dias 12 e 13 /novembro de 1998, local, Escola Tengatui Marangatui. Nada mais a ser tratado, foi dado por encerrada a reunião às 17:10 dezessete horas e dez minutos, eu Francisco Souza Filho, secretário da Escola, lavrei a presente Ata que será por mim assinada e os demais</b></p>

<sup>73</sup> Os destaques em negrito, ou grifados, dessa e das demais atas, remetem às discussões que procedem às imagens digitalizadas, cuja intenção é disponibilizar a origem das reflexões apresentadas.

participantes.
----------------

A importância atribuída a essa ação, que se sobressai às demais definidas no PPP, mostra ser essa, uma ação perpassada pela concepção implícita no documento de um trabalho que deve ser desenvolvido coletivamente, um trabalho transformador, de construção de uma escola, diferenciada daquela que, por muito tempo, serviu às políticas do estado, buscando estratégias para assimilação de outra cultura (cultura ocidental), da língua nacional (português), da preparação para o “mundo civilizado”, ou seja, para um mundo globalizado em que se postula a homogeneização (CURY e SORATTO, 2006).

Pode-se concluir, pela leitura do PPP, que a Reserva Indígena de Dourados foi marcada pela condição de “exclusão” passível de ser administrada, entre outros modos, pela educação, perpassada pela diferença e pela construção/afirmação da identidade. Por um longo período de tempo, a garantia para o enfrentamento de tal condição centrava-se (e centra-se ainda), no acesso do índio à escola no modelo ocidental, uma vez que o colocaria em “simetria” com o branco, na disputa por oportunidades. Contudo, hoje, o que se pode observar, é que o índio entende que a manutenção de sua identidade não o impede de ocupar espaços, antes lhes negados, e assume sua condição para reafirmá-la, com seus costumes, valores e tradições.

A escola institui, então, uma nova relação com o saber e se legitima como local apropriado para esse saber. É ela que garantirá a transmissão de conhecimentos e saberes às gerações novas, agregando novos conteúdos e novas formas desses serem transmitidos.

De acordo com o que está posto nos documentos, como se deu essa construção? Cabe lembrar que, pela primeira vez, os indígenas dessa escola,

[...] movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo e as práticas escolares a partir de uma outra lógica epistemológica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. Construir práticas pedagógicas que sejam capazes de sustentar as tensões e os conflitos entre as culturas para que a diferença seja respeitada (NASCIMENTO, 2006, p.10).



Perceber como se deu essa construção remete ao Projeto Proposta de Ensino Diferenciado<sup>74</sup>, anexo ao PPP, bem como às atas que registram o histórico que precedeu a reorganização da escola. São várias as atas do ano de 1998 que registram as dúvidas, as expectativas e a preocupação em buscar subsídios, através de assessorias, para a oferta e a organização desse ensino que, mais que um ensino bilíngüe, significa afirmar-se identitariamente e, extensivamente, como mais um instrumento de luta pelos seus direitos.

Buscar os registros que evidenciam e/ou demonstram a trajetória que traçou, até o momento, o histórico da reorganização do ensino na Escola Tengatuí, permitiu-me considerar que as articulações observadas na escola parecem direcionadas às negociações necessárias, mas cujo intercâmbio pode se mostrar, em grande medida, conflituoso e, de certa forma, quase antagonico, considerado pelas relações que se evidenciam na presença das diferentes etnias e pelo seu entorno, o que me leva a Bhabha, quando questiona:

[...] De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [...] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagonico, conflituoso e até incomensurável? (2003, p. 20).

Mesmo que cientes do direito de exercerem a sua autonomia, no que tange à organização de sua escola, os registros demonstram a percepção de que as divergências próprias de um trabalho que se propõe coletivo poderiam ser reduzidas, ou minimizadas, por informações acerca dos direitos e dos deveres, enfim, dos limites impostos pelos textos legais. Afinal, tratava-se da definição de ações,

[...] permeadas e/ou mediadas por dois fatores fundamentais na vida de cada um: o fortalecimento, o orgulho de definir-se como índio, com mais clareza de sua identidade e das possibilidades objetivas de futuro e, talvez, em um processo mais doloroso, a ‘desconstrução’, a desfragmentação do modelo de escola que cada um viveu e a reorganização do seu próprio conhecimento escolar (NASCIMENTO, 2005, p.10. Grifos da autora).

---

<sup>74</sup> O Projeto Político Pedagógico da Escola Tengatuí foi construído de forma a contemplar a escola como um todo. O Projeto Proposta de Ensino Diferenciado, anexo ao PPP, por sua vez, é direcionado para apenas um segmento da escola – os alunos da etnia Guarani/Kaiowá e não é, ainda hoje, desenvolvido em todas as salas de aula.

Havia que, portanto, buscar a assessoria necessária para a reflexão em torno das questões que compõem o universo escolar, seja no âmbito administrativo, seja no âmbito didático pedagógico, necessárias para a definição e sistematização da proposta pedagógica da escola. É possível identificar, pela leitura das atas, as reflexões relativas às categorias observadas no Projeto Pedagógico da escola, uma a uma, bem como tecer considerações acerca dos conceitos construídos a partir dessas em que emergem a **interculturalidade** e a **diferença**. Contar com a prerrogativa, legalmente garantida, de organização de suas escolas impôs que, paulatinamente, se capacitassem para o exercício de gestores, condição compreendida e acatada, conforme indicam os registros das atas.

A Ata nº 48/98 registra os estudos do texto da LDB e das bases legais para a educação intercultural, bem como os resultados do encontro de professores índios, ocorrido no final de semana que antecedeu a reunião/encontro, como demonstrado abaixo pela íntegra do texto da referida ata:

<p style="text-align: right;">37</p> <p style="text-align: center;">Ata nº 048/98</p> <p>Aos vinte e quatro dias do mês de julho de hum mil novecentos e noventa e oito, reuniram-se nas dependências da Escola Tengatui Marangatu, às sete horas e trinta minutos, o diretor da escola João Machado, os supervisores, professores, técnicos da secretaria municipal de Educação, Luciene, Alice e a professora Adir Casaro Nascimento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro Universitário de Dourados - CEUD, responsável pelas sessões de estudos. No encontro de hoje a professora Adir iniciou o trabalho dando continuidade ao assunto sobre a L.D.B., Organização da Educação Nacional, bem como as funções dos Sistemas: União, Estado, Municípios, Estabelecimentos de Ensino, docentes. Em relação a administração do MEC, foi destacado as três grandes áreas: formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade de ensino, velar pelo cumprimento das leis que regem o ensino. Outro assunto também mencionado na reunião de hoje foi sobre um documento organizado pela FUNAI que diz respeito a Bases Legais da Educação Intercultural. No período da tarde o diretor deu continuidade a reunião deste dia, colocando sobre o senso que esta sendo realizado pelo MEC, onde houve resistência por parte de alguns professores em responder algumas questões pessoais que há no senso, pois não sabem o objetivo do mesmo. Logo após os professores da 1ª série iniciaram a</p> <p>Participaram a reunião Benito, Carmem Eulina Jagedino, Celso A. Aquilino, Maria M. Nonato, Dorcas M. M. Santos, Jurema B. Vercato, Edina Marques Maria Aparecida Nery, João Ailton Soares, Celso N. de Jesus, Espirito Santo Alves, Thelma L. da Silva, Edineia Machado, Aguilardo Rodriguez, João Polado, Fátima Souza,</p>	<p style="text-align: center;">Ata nº 048/98</p> <p>Aos vinte e quatro dias do mês de julho de hum mil novecentos e noventa e oito, reuniram-se nas dependências da Escola Tengatui Marangatu, às sete horas e trinta minutos, o diretor da escola João Machado, os supervisores, professores, técnicos da secretaria municipal de Educação, Luciene, Alice e a professora Adir Casaro Nascimento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro Universitário de Dourados - CEUD, responsável pelas sessões de estudos. No encontro de hoje a professora Adir iniciou o trabalho dando continuidade ao assunto sobre a L.D.B., Organização da Educação Nacional, bem como as funções dos Sistemas: União, Estado, Municípios, Estabelecimentos de Ensino, docentes. Em relação a administração do MEC, foi destacado as três grandes áreas: formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade de ensino, velar pelo cumprimento das leis que regem o ensino. Outro assunto também mencionado na reunião de hoje foi sobre um documento organizado pela FUNAI que diz respeito a Bases Legais da Educação Intercultural. No período da tarde o diretor deu continuidade a reunião deste dia, colocando sobre o senso que esta sendo realizado pelo MEC, onde houve resistência por parte de alguns professores em responder algumas questões pessoais que há no senso, pois não sabem o objetivo do mesmo. Logo após os professores da 1ª série iniciaram a</p>
--	---

	<p><b>escolha do livro didático para o ano de mil novecentos e noventa e nove.</b> Por ultimo houve sugestões sobre os planos de aplicação dos recursos do MEC FNDE (Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional 98) e repasse do conteúdo do encontro de professores índios, que aconteceu na vila São Pedro, nos dias dezoito a vinte de julho. Nada mais a ser tratado, deu por encerrada a reunião às 17:00hs. Eu Francelina da Silva Souza, lavrei a presente ata que vai por mim assinada e os demais participantes.</p>
--	---

Merece destaque a referência no texto da ata à escolha do livro didático, vez que o que está em discussão é, justamente, a educação intercultural, num momento em que se constata, entre outros fatores a ela relacionados, a inexistência de material didático específico para o desenvolvimento da educação escolar indígena no país, conforme direito constitucionalmente garantido e característica apontada como fundamental para a concretização dos projetos de escola para os povos indígenas. Tem-se aí, então, outro fator, que coloca em evidência as reflexões acerca dos livros didáticos - a função a eles atribuída no processo ensino-aprendizagem, bem como as representações e significações construídas e disseminadas socialmente através deles, via escola.

Enquanto instrumento eficaz para a apresentação de “verdades” incontestáveis, o livro didático tem como qualidade principal a credibilidade, qualidade de existência histórica e essencial à manutenção do poder, vez que é instrumento utilizado, também para a construção de conceitos a partir das informações por ele veiculadas, ideologicamente elencadas, como observa Sánchez:

[...] ponderando sobre a literatura pedagógica para a educação diferenciada, chamamos a atenção a prevalência de textos sobre a atuação “passiva” do indígena na história oficial, as palavras a-críticas, os olhares excessivamente ingênuos sobre o processo de hibridação, o que em nosso entender, turvam as repercussões sobre o presente e as conseqüências futuras (SÁNCHEZ, 2004, s/p).

Atribui-se assim, aos livros didáticos, entre outros problemas e talvez o principal, o seu caráter homogeneizante, percebido na fragmentação dos conteúdos apresentados; na eficiência com que, implicitamente, constroem estereótipos, seja através de imagens, seja pela “camuflagem” de informações, competentemente embutidas na seleção dos conteúdos apresentados; na concessão de privilégio e “excelência” a algumas culturas, em detrimento de

outras; na omissão de informações históricas fundamentais que, certamente, acarretariam em diferentes conceituações.

Que espaço ocupa, então, no contexto da educação intercultural, o livro didático, tradicional recurso/instrumento de apoio, e/ou de referência básica (às vezes a única), da prática pedagógica? Aproximando-me do espaço investigado – a Escola Tengatuí – há que se considerar o momento em que foi registrada a ação que provocou a discussão acerca dessa questão, que tem como marco de referência o processo de construção de um novo modelo de ensino pensado para a escola, fundamentado nos conceitos **diferenciado** e **intercultural**.

Considerar o momento, então vivido pela escola, e os elementos que assumem importância para a compreensão das relações estabelecidas ali, implica em considerar, antes, o histórico que conferiu tal importância a esses elementos e que, por sua vez, conduz a considerar o lugar privilegiado que o livro didático ocupou, (e ainda ocupa), ao longo da história da educação, sobretudo, na escola ocidental (condição vivenciada por muitos indígenas na trajetória de sua escolarização na escola ocidental, subordinados à sua organização curricular).

As limitações percebidas nos livros didáticos, hoje, de certa forma, reconhecidas<sup>75</sup>, bem como as implicações decorrentes dessas, entre as quais, observa-se uma manifesta prioridade às ações/atitudes que demonstrem sentimentos e posturas de racismo/preconceito, cuja construção conceitual foi (historicamente) orquestrada, em grande medida, no espaço escolar.

Trata-se de conceitos que, uma vez internalizados, são, por sua vez, socialmente manifestos de forma a delimitar os espaços entre “ele” (o opressor, porque pertencente à hegemonia superior, condição culturalmente garantida) e o “outro” (o oprimido, porque pertencente à minoria, assim classificada porque culturalmente inferior). Assim, os limites apontados nas informações transmitidas através do livro didático são, por vezes, explicitados por ações definidas pela (e para a) escola.

---

<sup>75</sup> Refiro-me à Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências” (DOU nº 8, 10/1/2003, Seção 1, p. 1), regulamentada pelas Diretrizes Curriculares, cujo parecer de aprovação traz, no intertítulo “Questões Introdutórias”: “[...] Nesta perspectiva, **propõe à divulgação e produção de conhecimentos e formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial- descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada** (Parecer nº 003/2004 de 10/03/2004).

Nesse sentido, é possível considerar que a proposta curricular de uma escola, na medida em que descreve os parâmetros estabelecidos quanto à prática pedagógica, bem como evidencia a proposta teórica que os alicerça e os objetivos que pretende alcançar, permite-nos perceber, em muitos casos, a **indiferença** para com a **diferença** explicitada nas ações ali definidas, resultantes, por vezes, da escassez de informações de seus próprios elaboradores que lhes impede, ou dificulta, por assim dizer, a compreensão da diferença, de seu significado, bem como dos significados e categorias que dele derivam ou a ele se relacionam.

Dessa forma, questões intrínsecas a outras culturas, como: reconhecimento da diferença; diversidade cultural; valorização das diferentes culturas; construção e/ou afirmação da identidade étnica e a própria formação para o exercício da cidadania, são minimizadas ou ignoradas. E, uma vez que não são problematizadas, acabam por passar despercebidas nos conteúdos dos livros selecionados, “repassados” aos educandos sem qualquer mediação e incorrendo em conseqüências, muitas já conhecidas. Dadas as questões que permeiam o livro didático e as que a ele se relacionam, impõe-se como discussão fundamental a sua utilização, em relação ao espaço escolar e à função social que se lhe atribui, refletindo sobre

[...] como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão, bem como as fronteiras raciais e étnicas entre os diferentes grupos sociais que ali interagem e estão representados. Os livros didáticos constituem a instância mais visível, a mais óbvia e, por enquanto, mais explorada desse processo de inclusão/exclusão [...] (MEYER, 2003, p.81)

Explorada, no sentido de ter servido (e ainda servir) aos propósitos de subjugação de culturas consideradas inferiores, como um poderoso instrumento de perpetuação de uma história contada pela ótica dos (que assim se julgavam) vencedores e “legitimada” por argumentos sustentados cientificamente na escola, num paulatino reforço à concepção de que os povos minoritários, porque inferiores, têm como única alternativa de aceitação e sobrevivência a aproximação do padrão daqueles que os subjugaram, ou seja, o “padrão ocidental”.

A limitação apontada, que certamente não é a única, vem provocando implicações na proposta curricular de escolas ocidentais, por desconsiderar as “[...] influências recíprocas entre diferentes culturas, tempos históricos e espaços sociais estratificados; da existência de múltiplos significados [...] [num] ambiente escolar não homogêneo, mas híbrido e plural.” (TURA, 2005, p.165).

No caso das escolas indígenas, essa questão é reforçada pela probabilidade do impacto (negativo) que o caráter estereotipante dos conteúdos apresentados pelos livros didáticos pode causar aos seus alunos; senão pelas próprias lacunas históricas que não lhes permite perceberem-se como sujeitos da história, porque personagens minimizados num enredo (re)escrito, que os inscreve como meros figurantes numa história que também é a sua história.

Como, então, deve ser mediada, na escola indígena, essa relação professor/aluno/livro-didático/ valores culturais? Mediação, considerando a **im**-possibilidade de negação ou exclusão do livro didático ou de seus conteúdos, porque embora seja um instrumento passível de ser colocado a serviço de ideologias pautadas em princípios contraditórios aos ideais de uma educação democrática, a qual tem como condição intrínseca a compreensão da diferença, só atenderá aos propósitos homogeneizantes se utilizados de forma a não permitir uma leitura crítica e a percepção das lacunas históricas. O que implica no compromisso pedagógico da escola, enquanto espaço onde eclodem as relações sociais e culturais e onde as representações, resultantes dessas relações, evidenciam-se.

Dois abordagens ilustram essa questão, nas falas das professoras Édina de Souza e Zélia Benites:

[...] Muitas vezes é o aluno que direciona o trabalho do professor, só que aí, tem professor que se acomoda no livro didático, que não é o caso daqui, do ensino diferenciado, porque eles não tem livro didático. O livro didático, eles constrói com a criança, com o que a criança fala, com as questões que ela levanta, eles constrói os texto didático. E os livros que a prefeitura manda eles usa pra cortar palavra e cortar figura [risos], pra cortar figura e cortar palavrinha.[...] <sup>76</sup>

Assim... como material de apoio, pra saber a história dos não indígenas, da cultura não indígena a gente usa o livro, mas, eu... a gente trabalha mais com o valor da cultura, a importância de valorizar, de se valorizar, colocar a criança para se valorizar, né? Porque não adianta você ser uma pessoa muito bem... eu falo, assim, de classe, ter uma boa condição... Se você não sabe a sua cultura você não é... nada. <sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> Édina de Souza. Escola Francisco Hibiapina em 06/07/2007. Fonte gravada em formato mp3.

<sup>77</sup> Prof<sup>a</sup>. Zélia Regina Benites Duarte Franco. Depoimento concedido em 06/06/2008. Escola Ara Porã. Fonte gravada em formato mp3.

A primeira abordagem, identificada na fala da Prof<sup>a</sup> Édina, particulariza-se pelo “desvalor” do livro didático não específico, ao qual ela atribui uma função “descartável” já que sua inutilização não resultará em “prejuízo” para os alunos que virão ou para o acervo da escola, vez que os conteúdos que veicula são irrelevantes e não atendem aos interesses dos alunos. Relewa observar, contudo, e que a Prof<sup>a</sup> não menciona, o fato de que, mesmo no ensino diferenciado, ainda se observa a utilização do livro didático – não específico – sobretudo nos anos finais do 1º segmento do ensino fundamental (4º e 5º ano), quando o ensino se volta para a língua portuguesa. Nesse caso, ainda que essa prática seja provocadora de certo “incômodo” à professora, é inevitável que pensemos que não se trata, afinal, ao menos por ora, de material “descartável” que só serve a recortes.

A 2ª abordagem apontada me possibilitou diferenciá-las e/ou categorizá-las, pelo posicionamento que as particularizam, a fala da Prof<sup>a</sup> Zélia não nos leva a suspeitar que ela teça considerações de desprezo pelo livro didático, mas, ao contrário, aponta para a utilização reflexiva deste, como um material de apoio que requer que se compreenda suas limitações, de forma que as lacunas, sobretudo as que trazem implicações para os povos indígenas e sua história, não sejam evidenciadas, ou mesmo que sejam preenchidas.

A consideração dos livros didáticos, portanto, enquanto apenas um entre os tantos instrumentos didáticos possíveis, e não o único e nem o principal, mostra depender da assunção de compromisso que deve ser assumido coletivamente e, pela própria natureza didático-pedagógica desses livros, implica no diálogo entre o que ali está posto e os demais conhecimentos, o que representaria um caminho para a reescrita da sua história de modo a incluir os valores culturais próprios dos povos indígenas, por vezes negligenciados, porque

[...] é inevitável o diálogo entre artefatos culturais, fragmentos de discursos e tempos diversos que se interpenetram, numa dinâmica que produz o híbrido e conecta diferentes espaços semânticos nas ‘margens deslizantes do deslocamento cultural’ como propôs Bhabha (1998:46). Enfim, com assento na cultura escolar e diante de um poder cada vez mais difuso e de identidades fragmentadas [...] [que] propõe um sujeito educativo que é, ao mesmo tempo, criativo, híbrido, reativo e construtor de significados. Um sujeito que, diante da dominação, inventa o riso, faz a comédia, apela para o grotesco e, às vezes, produz a tragédia. (TURA, In: LOPES & MACEDO, 2005, p.170-1)

Entenda-se que meu objetivo, aqui, é o de compreender/descrever a relação da trajetória dessa escola (Tengatuí Marangatú) com um projeto maior de construção da autonomia que eclode, por sua vez, na proposta de ensino diferenciado, entendida como tarefa só possível de ser cumprida pelos próprios indígenas, seja no âmbito da idealização, seja no

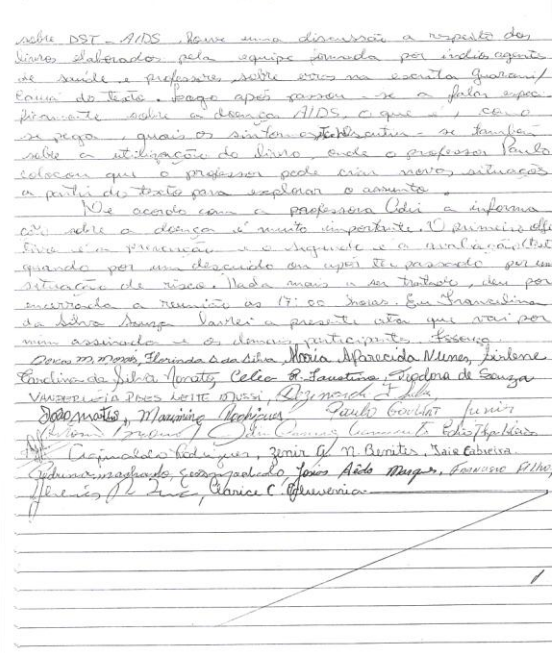
da gestão ou na definição das estratégias e procedimentos didático-pedagógicos. Se, conforme anunciado nos documentos elaborados pela escola (Regimento Escolar e PPP), o que se pretende é uma educação intercultural, como foram definidas as ações educativas que concorrerão para que essa educação não seja, a exemplo do que se observa na realidade educacional brasileira, uma educação “de papel”?

É nesse sentido que procuro fazer a relação das reflexões e estudos com as intenções expressas nos documentos. A título de exemplo, têm-se a ênfase na utilização da língua materna, cujo código **oral** é de domínio da grande maioria dos Guarani-Kaiowá da aldeia. Esse domínio, ao ser inserido na escola, requer elementos para sua sistematização, um “tratamento pedagógico”<sup>78</sup>, a fim de se adequar às normas do código escrito e ainda tornar possível a associação com a língua portuguesa pela compreensão das diferenças lingüísticas entre elas. A ênfase, então, no ensino bilíngüe, conforme observada nos documentos que oficializam as ações desenvolvidas na escola é fruto de estudos e reflexões, que não só consideraram o seu papel para a valorização cultural, mas, também, os aspectos práticos/técnicos necessários para o seu registro escrito, conforme demonstrado na Ata de nº 53/98:

<p style="text-align: center;">Ata nº 53</p> <p style="text-align: center;">41</p> <p>Aos vinte e um de agosto de hum mil novecentos e noventa e oito reuniram-se nas dependências da Escola Tengatui Marangatu às sete horas e trinta minutos, o diretor da escola, professores, supervisores, técnica da Secretaria Municipal de Educação representante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, professora Adir Casaro Nascimento e lingüistas, professores Audrey Taylor e João Teylor os quais foram convidados para participar desta sessão de estudo para passar noções básicas da língua Guarani Caiuá, bem como as diferenças lingüísticas entre essas línguas e a língua portuguesa. A professora Audrey Taylor também é alfabetizadora. De acordo com a professora Audrey o alfabetizador tem que achar o melhor meio para que a criança aprenda. Foi colocado pelos professores João Taylor e Audrey a diferença entre português e Caiuá. Em relação à fonética (sons da língua) a professora colocou que na língua caiuíá não tem f, l e z. A língua caiuíá/guarani possui seis (6) vogais – a, e, i, o, u, y. A nasalização no guarani/caiuíá é um pouco diferente do português e a tónica recai sempre na última sílaba. Na língua caiuíá não há consoantes juntas como no português. O professor colocou também sobre a questão do singular e plural na língua caiuíá/guarani. De</p>	<p style="text-align: center;">Ata nº 53</p> <p>Aos vinte e um de agosto de hum mil novecentos e noventa e oito, reuniram-se nas dependências da Escola Tengatui Marangatu às sete horas e trinta minutos, o diretor da escola, professores, supervisores, técnica da Secretaria Municipal de Educação, representante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, professora Adir Casaro Nascimento e lingüistas, professores Audrey Taylor e João Teylor os quais foram convidados para participar desta sessão de estudo para passar noções básicas da língua Guarani Caiuá, bem como as diferenças lingüísticas entre essas línguas e a língua portuguesa. A professora Audrey Taylor também é alfabetizadora. De acordo com a professora Audrey o alfabetizador tem que achar o melhor meio para que a criança aprenda. Foi colocado pelos professores João Taylor e Audrey a diferença entre português e Caiuá. Em relação à fonética (sons da língua) a professora colocou que na língua caiuíá não tem f, l e z. A língua caiuíá/guarani possui seis (6) vogais – a, e, i, o, u, y. A nasalização no guarani/caiuíá é um pouco diferente do português e a tónica recai sempre na última sílaba. Na língua caiuíá não há consoantes juntas como no português. O professor colocou também sobre a questão do singular e plural na língua caiuíá/guarani. De</p>
---	---

<sup>78</sup> Expressão utilizada por Nascimento (2000, p.169)



 <p>     sobre DST - AIDS. Houve uma discussão a respeito dos      livros elaborados pela equipe formada por índios agentes      de saúde e professores sobre erros na escrita Guarani/      Kaiua do texto. Logo após passou-se a falar especifi-      camente sobre a doença AIDS, o que é, se o      se pega, quais os sintomas, etc. Também se falou      sobre a utilização do livro, onde o professor Paulo      colocou que o professor pode criar novas situações      a partir do texto para explorar o assunto.      De acordo com a professora Adir a informação      sobre a doença é muito importante. O primeiro alvo      livro é a prevenção e o segundo é a avaliação deste      quando por um descuido ou após ter passado por um      situação de risco. Nada mais a ser tratado, deu por      encerrada a reunião às 17:00 horas. Eu Francelina      da Silva Souza lavrei a presente ata que vai por      mim assinada e os demais participantes.      Participantes: Francelina da Silva Souza, Maria Aparecida Nunes, Silvana      Francelina da Silva Souza, Celso B. Santos, Suelma de Souza      Vitoriano, Paulo César, etc.      Francelina da Silva Souza   </p>	<p> <b>acordo com a professora Adir é importante definir para que usar a língua Guarani/caiua na alfabetização; pois ela pode usada com muitas intenções. Para a professora Audrey os alunos Guarani/Caiua deve ser alfabetizado primeiramente na língua e depois transferir esse conhecimento para o português e acrescentar o que for preciso como as outras letras do português que não há na língua Caiua/Guarani, ou seja, é importante alfabetizar primeiro em uma língua para depois em outra língua.</b> No período vespertino dando continuidade ao encontro de hoje, com capacitação sobre DST-AIDS, houve uma discussão a respeito dos livros elaborados pela equipe formada por índios agentes de saúde e professores sobre erros na escrita guarani/caiua do texto. Logo após <b>passou-se a falar especificamente sobre a doença AIDS, o que é, como se pega, quais os sintomas, etc. discutiu-se também sobre a utilização do livro, onde o professor Paulo colocou que o professor pode criar novas situações a partir do texto para explorar o assunto.</b> De acordo com a professora Adir a informação sobre a doença é muito importante. O primeiro alvo livro é a prevenção e o segundo é a avaliação deste quando por um descuido ou após ter passado por um situação de risco. Nada mais a ser tratado, deu por encerrada a reunião às 17:00 horas. Eu Francelina da Silva Souza lavrei a presente ata que vai por mim assinada e os demais participantes.   </p>
--	--

As questões priorizadas acerca do ensino bilíngüe apontam para a importância atribuída, não só à linguagem escrita para a perpetuação de sua história e da sua cultura, como também, e especialmente, ao aprendizado da língua portuguesa, para o qual os estudos e as reflexões parecem converter, aspecto observado nas atas e nos demais documentos, corroborado pelas falas dos professores entrevistados. Mas, embora não tenha se mostrado contraditório, há que se considerar outras questões, de importância mesma e a ele relacionadas, fundamentais às discussões em curso.

Entre as questões relacionadas ao aprendizado da escrita, consta no texto da mesma ata, e que classifiquei como um ir além dos aspectos práticos que envolvem a questão da língua, uma observação da Prof<sup>a</sup>. Adir Casaro Nascimento<sup>79</sup> sobre a necessidade de se definir **para quê** usar a língua materna na alfabetização, já que sua utilização pode encobrir, ideologicamente, outras intenções. A observação, embora registrada, não traz maiores detalhes sobre o que a ela se seguiu, mas, pertinentemente, sugere reflexões, considerando o momento e as novas configurações que ali, então, se instalavam.

<sup>79</sup> Conforme registrado na Ata nº 53/98

Um novo quadro era, então, traçado ancorado na possibilidade de exercício de autonomia, num momento que tem como marco referencial a assunção de serem, os próprios indígenas, idealizadores e gestores de seus projetos. Esse novo quadro levou-os à construção de hipóteses acerca das transformações passíveis de ocorrer, via escola, forjadas nas relações configuradas pelas novas diretrizes definidas e, a partir das quais, estabeleceram-se como prioridade as questões de ordem pedagógica. Entretanto, não se desconsideraram, por assim dizer, a participação de membros da comunidade nas discussões, legitimando o caráter coletivo da construção do projeto da escola pretendida, em cujo processo todas as vozes foram ouvidas, como demonstrado na ata, não numerada, datada de 3 de abril de 1998, sobre a qual são tecidas as considerações a seguir.

A ata faz referência, entre outras de igual pertinência, à discussão estabelecida na escola, a partir do teor apresentado no “seminário indígena”, em referência ao “1º Encontro de Educação Escolar Indígena da América Latina”<sup>80</sup> sobre o qual, conforme registrado, foi traçado um paralelo entre o vivenciado/apreendido no evento e a realidade da escola. O evento, inédito, sobretudo para os povos indígenas da região (Centro-Oeste), foi bastante representativo, e resultou em valorosa contribuição para as reflexões acerca da educação escolar indígena, num momento marcado pela incidência de projetos educativos, em curso ou em processo de construção, enfim (e, por certo, tardiamente) pensados **para e pelos** indígenas, contexto que pode bem ser ilustrado pela Escola Tengatuí.

Pensar um projeto de futuro, especialmente no âmbito da educação, voltado para os povos indígenas em questão, requer negociações a partir dos elementos que lhes imprime a sua singularidade, tarjada pelas múltiplas relações estabelecidas interna e externamente. Assim, buscar a compreensão de como foi pensado o seu projeto educativo, requer a identificação dos elementos e relações que perpassam o processo de sua construção e com os quais a negociação se mostre necessária.

Evidencia-se, nesse processo, a definição das ações na escola, em comemoração ao Dia do Índio, cujas orientações seguem, na superfície, os parâmetros próprios da escola ocidental à qual se credita parcela significativa da imagem estereotipada dos indígenas, construída nas ações, das quais o exemplo mais eficiente é a comemoração do Dia do Índio. Por vezes, única data em que, no contexto dessa escola, o índio é lembrado, em geral, de

---

<sup>80</sup> 1º Encontro de Educação Escolar Indígena da América Latina/MS, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro Universitário de Dourados/CEUD, em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco - UCDB e com o Conselho Indigenista Missionário - CIMI - de Dourados. Dourados-MS, Centro Universitário de Dourados/CEUD, 23 a 27 de março de 1998.

forma quase caricatural, nas “homenagens” que concorrem, eficazmente, para a manutenção do estereótipo que os homogeneiza e os qualifica como eternos selvagens. Essa prática mereceu reflexões de Gonsales e Levischi que recomendam que “se a dobradinha fazer cocar de cartolina e pintar o rosto dos alunos é a principal forma de comemorar o Dia do Índio na sua escola, como diz uma recente propaganda de TV, ‘está na hora de rever seus conceitos’ [...]” (s/d, s/p)<sup>81</sup>.

No contexto da Escola Tengatú, essa ação assume um significado perpassado pela especificidade que permite questionar o próprio significado da data que lhes presta homenagem. Definida por quem? Com que intenções?

A recomendação de institucionalização do "Dia do Índio" tinha por objetivo geral, entre outros, outorgar aos governos americanos normas necessárias à orientação de suas políticas indigenistas. Já, em 1944, o Brasil celebrou a data, com solenidades, atividades educacionais e divulgação das culturas indígenas. Desde, então, existe a comemoração do "Dia do Índio", às vezes, estendida por uma semana, a "Semana do Índio".<sup>82</sup>

Tem-se por certo que a data foi plenamente assumida pela escola, onde se observam organizações diversificadas para a sua comemoração, de acordo com o momento. Assim, por vezes seguiu os parâmetros das escolas ocidentais, por vezes as comemorações se estenderam por toda a semana (O PPP prevê a ocorrência da Amostra Cultural na Semana dos Povos Indígenas) e, atualmente, conforme observado nos dois últimos anos, as comemorações

<sup>81</sup> [http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=revista\\_educarede.especiais&id\\_especial=5](http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=revista_educarede.especiais&id_especial=5)

<sup>82</sup> [http://www.museudoindio.gov.br/template\\_01/default.asp?ID\\_S=33&ID\\_M=132](http://www.museudoindio.gov.br/template_01/default.asp?ID_S=33&ID_M=132)

Em 1940, o 1º Congresso Indigenista Interamericano, reunido em Patzcuaro, México, aprovou uma recomendação proposta por delegados indígenas do Panamá, Chile, Estados Unidos e México.

Essa recomendação, de nº 59, propunha:

1. o estabelecimento do Dia do Índio pelos governos dos países americanos, que seria dedicado ao estudo do problema do índio atual pelas diversas instituições de ensino;
2. que seria adotado o dia 19 de abril para comemorar o Dia do Índio, data em que os delegados indígenas se reuniram pela primeira vez em assembléia no Congresso Indigenista. Todos os países da América foram convidados a participar dessa celebração.

Pelo Decreto-lei nº 5.540, de 02 de junho de 1943, o Brasil adotou essa recomendação do Congresso Indigenista Interamericano. Assinado pelo Presidente Getúlio Vargas e pelos Ministros Apolônio Sales e Oswaldo Aranha, e o seguinte o texto do Decreto:

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, e tendo em vista que o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, reunido no México, em 1940, propôs aos países da América a adoção da data de 19 de abril para o "Dia do Índio", decreta:

Art. 1º - considerado - "Dia do Índio" - a data de 19 de abril.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

se deram somente no Dia do Índio contando com a participação de membros da comunidade, pais de alunos ou não, oferecendo atividades durante todo o dia que incluem jogos, atividades educativas, palestras com a participação de membros da comunidade, etc.

A mesma ata (transcrita a seguir) faz referência à presença do Cacique Getúlio na reunião, convidado para “intermediar” os estudos lingüísticos (tupi guarani), convite relevante posto que, entre a origem das categorias identificadas e os conceitos que a partir delas foram construídos, a **diferença** requisitada pelas populações indígenas nos projetos de escolas, até então, mostrava-se proeminente, sobretudo como instrumento da (re)afirmação da identidade e da construção da autonomia.

<p>21</p> <p>No dia três do mês de Abril de Mil novecentos e noventa e oito. O diretor João Machado abriu a reunião, inicialmente administrativa, dizendo da necessidade de fazermos uma Comissão de Estudos para o Seminário de Educação Indígena. Em seguida foi abordado assuntos referente o dia do índio as comemorações e os professores envolvidos nas organizações. O diretor João Machado deu ênfase ao calendário da hora atividade negociada com a Secretaria Municipal de Educação, cujas datas foram fixas no quadro Negro e também se encontram com os supervisores e diretor. Abordou-se também a educação indígena que um grupo de voluntários iria desenvolver em trabalho educativo, uma preparação para o ano de 99. Em seguida foi consedido um espaço para discussão da bilíngüe, onde todos deram opinião fazendo um paralelo entre o seminário indígena e a realidade da nossa escola. A professora Célia Maria redigiu as falas, com objetivo de se criar um documento que conclui a idéia e os anseios da comunidade. Registrando também a presença do Cacique Getúlio que foi convidado para intermediar o grupo de estudo e tupi guarani, usando a palavra disse que seria bom não mecher com a estrutura da escola, mas, que viesse um ensino diferenciado, comendo os poucos, fazendo esperiencias em seguida a professora Zelia usou a palavra dizendo que a criança deveria aprender a falar primeiro a sua língua e segundo, a língua portuguesa, que eles sabem descrever relatos em sua língua e não em português. As nove horas e quarenta minutos iniciamos o planejamento pedagógico dividindo por série com acompanhamento dos supervisores. Fica registrado também que a reunião deste dia comessou as sete horas e vinte minutos com o termino as doze horas. Por ser verdade lavrei a presente ata vai assinada por mim e corpo docente diretor e demais presentes.</p>	<p>No dia três do mês de Abril de Mil novecentos e noventa e oito. O diretor João Machado, abriu a reunião, inicialmente administrativa, dizendo da <b>necessidade de fazermos uma conclusão do primeiro Seminário da Educação Indígena. Em seguida</b> foi abordado assuntos referente o dia do índio as comemorações e os professores envolvidos <b>nas organizações.</b> O diretor João Machado deu ênfase ao calendário da hora atividade negociada com a Secretaria Municipal de Educação, cujas datas foram fixas no quadro negro e também se encontram com os supervisores e diretor. Abordou-se também a educação indígena que um grupo de voluntários iria desenvolver em trabalho educativo, uma preparação para o ano de 99. <b>Em seguida foi consedido um espaço para discussão da bilíngüe, onde todos deram opinião</b> fazendo um paralelo entre o seminário indígena e a realidade da nossa escola. A professora Célia Maria redigiu as falas, com objetivo de se criar um documento que conclui a idéia e os anseios da comunidade. <b>Registrando também a presença do Cacique Getúlio que foi convidado para intermediar o grupo de estudo e tupi guarani,</b> usando a palavra disse que seria bom não mecher com a estrutura da escola, mas, que viesse um ensino diferenciado, comendo os poucos, fazendo esperiencias em seguida a professora Zelia usou a <b>palavra dizendo que a criança deveria aprender a falar primeiro a sua língua e segundo, a língua portuguesa, que eles sabem descrever relatos em sua língua e não em português.</b> As nove horas e quarenta minutos iniciamos o planejamento pedagógico dividindo por série com acompanhamento dos supervisores. Fica registrado também que a reunião deste dia comessou as sete horas e vinte minutos com o termino as doze horas. Por ser verdade lavrei a presente ata vai assinada por mim e corpo docente diretor e demais presentes.</p>
<p>cia o planejamento pedagógico dividindo por série com acompanhamento dos supervisores. Fica registrado também que a reunião deste dia comessou as sete horas e vinte minutos com o termino as doze horas. Por ser verdade lavrei a presente ata vai assinada por mim e corpo docente diretor e demais presentes.</p>	<p>* Referência ao 1º Encontro de Educação Escolar Indígena da América Latina. Dourados, UFMS - Centro Universitário de Dourados, 23 a 27 de março de 1998.**</p> <p>** Publicação resultante do evento: <b>CADERNOS CEDES. Educação indígena. UNICAMP:</b></p>

Campinas, 1999, dez, nº 49.

### Diferença que, conforme alerta Bhabha,

[...] não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 1998, p. 20-21. Grifos do autor).

Até que essa autoridade seja conferida, num espaço em que ela depende de um pensar, e mesmo de avaliar, a relação risco/benefícios, não só as intenções e as assessorias foram consideradas, mas também a opinião dos que, de certa forma, representam a comunidade e se relacionam ao percurso do ensino diferenciado na escola.

A autonomia que permeia a oferta do ensino diferenciado imprime uma nova configuração para a escola e, consideradas as discussões iniciais, as observações e a assessoria buscada, em 18 de setembro de 1998, a escola Tengatuí registra em ata a sua proposta de ensino diferenciado, oficializando-a.

<p style="text-align: center;">Ata nº 056/98</p> <p>Cos dezoito dias do mês de setembro de hum mil novecentos e noventa e oito reuniram-se nas dependências da escola Tengatuí Marangatu o diretor da escola, supervisores, professores, técnicas da Secretaria Municipal de Educação, representante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A reunião iniciou-se com a exposição do plano de trabalho do dia. Em seguida informações técnicas foram repassadas aos professores. Foi repassado também ao grupo conteúdo do encontro sobre Educação indígena que aconteceu em Campo Grande, onde houve a participação de alguns professores da nossa escola. A professora Luciene, técnica da SEME, colocou que a Secretaria Municipal de Educação dará total apoio aquilo que a escola e comunidade decidir. A SEME ajudará nos encaminhamentos da parte legal se a escola decidir por uma educação diferenciada. A professora Marilete colocou sobre a dificuldade que encontra em sua sala de aula pois os alunos não dominam o português. A professora Vânia da aldeia Panambizinho fala de sua experiência de ensino na língua em sua escola que vem dando bom resultado. Segundo a professora Leni, os alunos da extensão Agostinho ao entrar na escola tem muita dificuldade em se</p>	<p style="text-align: center;">Ata nº 056/98</p> <p>Aos dezoito dias do mês de setembro de hum mil novecentos e noventa e oito reuniram-se nas dependências da escola Tengatuí Marangatu o diretor da escola, supervisores, professores, técnicas da Secretaria Municipal de Educação, representante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A reunião iniciou-se com a exposição do plano de trabalho do dia. Em seguida informações técnicas foram repassadas aos professores. Foi repassado também ao grupo conteúdo do encontro sobre Educação indígena que aconteceu em Campo Grande, onde houve a participação de alguns professores da nossa escola. <b>A professora Luciene, técnica da SEME, colocou que a Secretaria Municipal de Educação dará total apoio aquilo que a escola e comunidade decidir.</b> A SEME ajudará nos encaminhamentos da parte legal se a escola decidir por uma educação diferenciada. A professora Marilete colocou sobre a dificuldade que encontra em sua sala de aula pois os alunos não dominam o português. A professora Vânia da aldeia Panambizinho fala de sua experiência de ensino na língua em sua escola que vem dando bom resultado. Segundo a professora Leni, os alunos da extensão Agostinho ao entrar na escola tem muita dificuldade em se</p>
---	--

<p style="text-align: center;">44</p> <p>reunião das 10:00 hs às 11:00 hs a participação de representantes da comunidade (Lideranças) foi aberto o espaço para a participação dos mesmos. O diretor aproveitou a presença dos participantes da comunidade para expor sobre o sub-projeto de resgate e incentivo da cultura indígena a ser desenvolvido em novembro. O diretor colocou que este sub-projeto faz parte do Projeto Escolar para este ano. As lideranças consideraram dizendo que é muito importante pois os alunos a comunidade não pode esquecer da tradição indígena e devem valorizar a sua cultura. O chefe do posto da reserva indígena de Dourados, Alexandre, disse que apóia tudo o que se faz para resgatar a cultura, mas a FUNAI não tem condições de ajudar financeiramente, mas os recursos materiais e humanos que tem está a disposição. Segundo o senhor Assunção é importante resgatar a cultura na escrita e na prática. O professor Josias, presidente da A.P.M. deu sugestão de fazer uma promoção para arrecadar dinheiro para o dia da criança. Essa idéia foi aceita por todos os que estavam presentes. Na continuidade do encontro, à tarde, a professora Adir esclareceu mais sobre ensino diferenciado. Ficou fechado nesta reunião que a partir do ano que vem as extensões e algumas salas de escola Tengatú-Polo trabalhará com este tipo de ensino, ou de ensino no pré e primeira série será na língua com acompanhamento de alguém que entenda do assunto e curso de capacitação não só para os professores índios que estiverem interessados. Definimos ainda os meses e datas para o início do curso de capacitação que será 28 de novembro, 5 e 12 de dezembro e última semana de janeiro podendo estas datas sofrer alterações de acordo com o ministrante do curso. Houve sugestões do que queremos aprender no curso como: Gramática e Ortografia, lendas e mitos, números e tradição. Nada mais a ser tratado deu por encerrada a reunião às dezessete horas. Em Francelina da Silva da</p> <p>eu lavrei a presente ata que vai assinada por mim e os demais participantes. <del>Assunção, Getulio, Josias, Pires, Celia R. Laurêncio, Tereza de Souza, Francelina da Silva, Maria Aparecida Alves, Alice M. Marques, Lígia S. da Silva, Carlos M. de Jesus, Airiméia V. Francisca Calvino, Amos Machado, Galene Carolina de Silva, Arnaldo Josias, Aida Margar, Encarnação dos Reis, Edina Machado</del></p>	<p>alfabetizar em português; por isso é preciso ter uma proposta diferenciada para esta escola. Os professores da escola Araporã colocaram ao grupo as suas propostas de capacitação (aos professores) na língua. Segundo ele o ensino deve ser na língua e o português somente oral. Segundo a professora Adir a assessoria as extensões para o ensino na língua devem ser oficializados pois é de responsabilidade do poder público. Em relação ao curso de capacitação para o ensino na língua mais professores se interessaram. Como estava previsto nesta reunião das 10:00 hs às 11:00hs a participação de representantes da comunidade (lideranças) foi aberto o espaço para a participação dos mesmos. O diretor aproveitou a presença dos representantes da comunidade para expor sobre o sub-projeto de resgate e incentivo da cultura indígena a ser desenvolvido em novembro. O diretor colocou que este sub-projeto faz parte do Projeto Escolar para este ano. As lideranças consideraram dizendo que é muito importante pois os alunos, a comunidade não pode esquecer da tradição indígena e devem valorizar a sua cultura. O chefe do posto da reserva indígena de Dourados, Alexandre, disse que apóia tudo o que se faz para resgatar a cultura, mas a FUNAI não tem condições de ajudar financeiramente, mas os recursos materiais e humanos que tem está a disposição. Segundo o senhor Assunção é importante resgatar a cultura na escrita e na prática. O professor Josias, presidente da A.P.M. deu sugestão de fazer uma promoção para arrecadar dinheiro para o dia da criança. Essa idéia foi aceita por todos os que estavam presentes. Na continuidade do encontro, à tarde, a professora Adir, esclareceu mais sobre ensino diferenciado. <b>Ficou fechado nesta reunião que a partir do ano que vem as extensões e algumas salas da Escola Tengatú-Polo trabalhará com este tipo de ensino, ou seja, o ensino no pré e primeira série será na língua com acompanhamento de alguém que entenda do assunto e curso de capacitação não só para os professores índios que estiverem interessados.</b> Definimos ainda os meses e datas para o início do curso de capacitação que será 28 de novembro, 5 e 12 de dezembro e última semana de janeiro podendo estas datas sofrer alterações de acordo com o ministrante do curso. Houve sugestões do que queremos aprender no curso como: Gramática e Ortografia, lendas e mitos, números e tradição. Nada mais a ser tratado deu por encerrada a reunião às dezessete horas. Eu Francelina da Silva Souza lavrei a presente ata que vai assinada por mim e os demais participantes. <b>(Grifos meus)</b></p>
--	--

Releva a observância, a ata citada, dos limites que seu texto acaba por apontar, percebidos na relação com a própria concepção posta pela escola sobre “diferenciado”, conforme destacado no texto. Penso ser conveniente/relevante aqui um pequeno retorno ao histórico da presença da escola nesse espaço, que adentra nas comunidades indígenas “recheada” de intenções e objetivos, muito claros para os que concederam aos índios esse “privilégio”, porém, nem sempre esclarecidos, nem sempre evidenciados pelos responsáveis pelas definições das normas e dos projetos educativos voltados para essas escolas, no exercício, legalmente legítimo, da autonomia lhes outorgada. Autonomia, até então, jamais delegada aos índios.

Para os índios, portanto, trata-se de algo novo, processo cuja assunção e exercício requer compreensão, e cujas intenções e objetivos devem ser construídos paulatinamente, ação para a qual contam com alguns séculos de desvantagem. É nesse sentido que aponto os limites observados no texto, destacando três questões as quais considere fundamentais: 1) o ensino bilíngüe direcionado apenas à Educação Infantil e à primeira série do Ensino Fundamental – ambas de contexto alfabetizante –; 2) a referência à necessidade de “[...] acompanhamento de alguém que entende do assunto” e 3) à necessidade de capacitação de professores, “[...] não só para os professores índios que estiverem interessados”. Corroborar minha inquietação com relação aos limites apontados e, de certa forma, pode ser justificadora, a observação de Pacheco e Pereira, como segue:

Visto que o Estado continua a ter um papel determinante na configuração de políticas educacionais centralistas, ocorre nas escolas um processo de emergência de identidades locais, cuja afirmação depende de um sentido mais amplo de reivindicação, do “regresso aos actores colectivos”, na expressão de Bourdieu (2001). Para Touraine (1984, p.14), isto se faz através da história e das organizações num clima de incerteza e na interdependência entre sistema e acção, na medida em que se trata tanto de “um actor social como de um cidadão em que o seu desenvolvimento pessoal é inseparável do progresso social. A liberdade do indivíduo e a sua participação colectiva aparecem indissociáveis”. (PACHECO E PEREIRA, 2007, p.384)

Com relação à limitação do ensino bilíngüe à alfabetização, importa lembrar a relevância atribuída ao aprendizado da língua indígena, enquanto instrumento de construção/afirmação da identidade, função que, no contexto escolar, requer o planejamento de ações que atendam ao projeto de futuro que se pretende, ou seja,

[...] mesmo reconhecendo o papel limitado da escola, se nela a língua indígena não for colocada em primeiro plano, não apenas como língua de alfabetização ou instrumento transitório de instrução, mas também, entre outras coisas, como objeto de estudo e de intervenção consciente *in vitro*, com ações concretas e permanentes dirigidas à ampliação e desenvolvimento do código oral e escrito, no sentido da criação de habilidades acadêmicas em todos os conteúdos curriculares, etc [...]; se não se ‘equipar’ [...] a língua indígena para cumprir essa nova função social – de língua ‘escolar’ – seu espaço se tornará cada vez mais insignificante, até sua extinção pura e simples no processo escolar de *transição* – por mais que isso seja negado –, tão antigo quanto a colônia, para a escola ‘nacional’ [...] (MONSERRAT, 2006, p.136-7)

Creio que a advertência de Monserrat demonstra os limites implícitos nessa questão, o que me leva ao segundo limite apontado, o qual se relaciona, diretamente, às “novas” funções assumidas pelos indígenas, agora gestores de seus projetos, aos quais cabe a definição dos objetivos da escola. Insere-se, aqui, toda uma história de dominação, de sujeição a projetos educativos impostos e total ausência de autonomia sobre esses, condição pretérita no momento então vivenciado pela escola Tengatuí, mas perpassado pelos limites historicamente construídos e as implicações que deles podem decorrer, conforme aponta D’Angelis:

[...] Ocorre que ‘escola’ é instituição que deseja importar ou imitar dos não-índios, e os assessores não-índios devem colaborar com aquelas sociedades indígenas, fazendo com elas um trabalho importantíssimo de antropologia às avessas: revelar aos índios o funcionamento da escola dos ‘brancos’. Isso é fundamental para que as sociedades indígenas decidam claramente sobre o que desejam. [...] se desejarem apenas alfabetizar seus filhos e conhecer os instrumentos da aritmética que lhes ajude nos seus negócios com os ‘brancos’, acabem ‘ganhando’ um pacote que inclui a escolarização nos moldes da nossa sociedade [...] (D’ANGELIS, 1997, p.162)

O que nos leva ao terceiro limite apontado, a “capacitação dos professores” que deverão atuar no ensino diferenciado, sejam eles índios ou não. Nesse sentido, convém lembrar que no momento em que essa decisão é registrada o quadro docente da escola contava, ainda, com professores não-índios lotados pelo município e por vários professores índios “leigos” que, embora no exercício da docência, cursavam na época o antigo magistério (2º Grau), muitos ainda nas séries iniciais, e sem contar com qualquer oferta ou programa de formação específica para o magistério indígena, situação que configura-se como relevante limitação diante do proposto pela escola, entre os demais elementos que compõem, não só



para essa escola, mas, de forma geral, o quadro a ser considerado para a organização de um ensino diferenciado, intercultural, específico e bilíngüe, conforme aponta Luciano:

Um novo sistema educacional pautado nos pressupostos da interculturalidade e da plurietnicidade se faz urgente para superar os atuais pontos de estrangulamento do processo de educação escolar indígena, quais sejam: ausência de mecanismos administrativos/burocráticos para a implementação de escolas indígenas autônomas e diferenciadas e ausência de recursos financeiros orçamentários específicos destinados à educação escolar indígena (**formação adequada de recursos humanos, contratação de assessorias específicas e qualificadas**, produção de materiais didáticos também específicos, construção e manutenção das escolas). (LUCIANO, 2006, p.169. Grifos meus)

Os anos de estudo e de assessorias buscados pela escola, de forma a alicerçar a sua proposta de ensino, ainda hoje é fato bastante presente no discurso dos que participaram, efetivamente, desse processo e que, por sua vez, legitimam as impressões registradas nas atas, como demonstra a fala da Prof<sup>a</sup> Teodora de Souza, ao se propôr discorrer sobre o ensino diferenciado na Escola Tengatú:

[...] **E resultou, nesses dois anos de assessoria, um projeto que é até hoje chamado de Projeto de Ensino Diferenciado, mas eu, particularmente, já mudo o nome. Eu falo que é um projeto de educação escolar indígena, né, diferenciada, específica e intercultural.** [...] Então, durante 2 ou 3 anos, foi feito assim, um investimento pra construir a escola nesses pontos, porque nós tínhamos uma escola chamada de Tengatú Marangatú, e todas as outras, em outros espaços, eram extensões, né, com apenas duas salas, assim, banheiros muito precários, salas muito precárias e precisava melhorar a estrutura das escolas. A demanda é muito grande, as crianças fora da escola era muito grande.[...] No nosso caso, lá tem outro público, outros segmentos e **também** as comunidades indígenas. **Precisa ter coragem pra fazer, se você não tiver, você não faz.** [...] <sup>83</sup> (Grifos meus)

Com a determinação e a “coragem”, como posta pela professora, o ensino diferenciado na Escola Tengatú segue a sua trajetória, e seu projeto, alicerçado nos estudos e discussões que precederam a reorganização do ensino na Escola Tengatú, é elaborado, a fim de traçar as suas diretrizes. Para além de intenções meramente pedagógicas, o Projeto Proposta de Ensino Diferenciado para a Escola Tengatú, ainda que direcionado para uma parcela/segmento da população discente, traz em seu bojo uma gama de intencionalidades que

---

<sup>83</sup> Universidade Católica Dom Bosco. Fala proferida na Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade – UCDB – abril de 2006. Fonte gravada.

envolvem concepções e categorias como: identidade, cultura, autonomia, cidadania e sustentabilidade que, se não explícitas, expressam-se nas entrelinhas, sobretudo por ser parte de uma leitura que não se mostra possível de ser feita desvinculada do PPP ou mesmo do Regimento Escolar, documentos já abordados, anteriormente, neste estudo.

### 3.4 O Projeto “Proposta de Ensino Diferenciado”

O ensino diferenciado oferecido na Escola Tengatú Marangatú, atualmente, concentra-se na extensão Francisco Hibiapina e na extensão Y’Verá. A elaboração de um projeto como o proposto pela Escola Tengatú requer reflexões que apontam para um projeto de futuro, vez que não se trata de proposta cujos resultados podem ser avaliados em curto prazo. Nesse sentido, considerei pertinente para a análise do projeto a fala da Prof<sup>a</sup> Teodora, que traduz, não só a intencionalidade da proposta de ensino diferenciado, como a proposta de ensino pensada para a escola, de forma global:

[...] que que é essa educação que nós temos, a educação familiar, né, que os colegas falaram muito [referindo-se a outros palestrantes indígenas]; que que é essa educação escolar, como é que deve ser essa educação escolar, que o professor pensa, né, que projeto de futuro que a gente pensa, que comunidade que a gente quer, né? [...] nas leis que fundamentam a educação escolar indígena, um dos princípios é a interculturalidade, então, que interculturalidade é essa? [...]é tudo enquadrado, né, então a gente tem que ter coragem pra discutir e fazer mudanças, né? [...] pra nós, assim, o que nós estamos discutindo na escola é que a cultura indígena, ela tem que ser o eixo central, né, da nossa construção de educação escolar. [...]tudo que é diferente provoca polêmica, né? E é um trabalhão até pra gente fazer as pessoas entenderem isso, né? [...] Então, se é intercultural, se é específica, se é diferenciada, a gente tem que discutir o que é tudo isso daí. Por isso que eu falo, lá na reserva indígena de Dourados, a gente tá nesse processo de discussão, de reflexão, de elaboração [...].<sup>84</sup>

Releva, especialmente, na fala da Prof<sup>a</sup> Teodora, o fato de a proposta estar ainda em discussão, em processo de reflexão, mas requer a atenção para a intenção expressa, inicialmente, no projeto “Proposta de Ensino Diferenciado” que anuncia como objetivo:

Dar oportunidade a criança de cursar o ensino fundamental utilizando sua língua materna, e de **fazer da língua indígena [não só] um instrumento de defesa mas**

---

<sup>84</sup> Prof<sup>a</sup> Teodora de Souza. Universidade Católica Dom Bosco. Fala proferida na Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade – UCDB – abril de 2006. Fonte gravada.

**um meio de garantir a manutenção do processo cultural de seu povo.** Destacando que o ensino na língua materna faz com que o aluno tenha uma aprendizagem e **um entendimento mais aprimorado e facilitado tendo em vista sua familiaridade e dando-lhes maior segurança e contribuindo para diminuição da repetência e evasão escolar** (s/p) (Grifos meus).

A observância da ênfase às questões da valorização da língua indígena, em resposta à sua inserção no processo ensino-aprendizagem, seguida da hipótese de solução para a problemática da repetência e da evasão escolar impõe uma interpretação que extrapole os seus limites, ou seja, a leitura das entrelinhas, somente possível pelo reconhecimento do espaço local, pela leitura das atas e dos documentos, já mencionados (Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico), e pelas intenções expressas nesses instrumentos legais, bem como nos depoimentos dos que vivenciaram a trajetória de sistematização dessas intenções, o que tornará possível compreender a ambivalência que perpassa as duas categorias apontadas no documento, ambas em relação, compondo a definição das metas que se pretende alcançar.

Conforme Rosa Helena Dias da Silva<sup>85</sup>,

[...] os programas de escolarização deveriam fazer parte de um projeto mais amplo, valorizando os índios e sua cultura. [...] a problemática indígena tem causa num quadro sociopolítico, cultural e ideológico, e é neste âmbito de complexidade que deverá ser equacionada [...].

[no ensino diferenciado] [...] O saber é entendido como processo contínuo, que não se esgota, mas se constrói e reconstrói sempre. Valoriza-se assim o que é próprio de cada povo, **o que contribui no processo da auto-estima e afirmação de identidade**, partindo dos etnoconhecimentos para então, acrescentar novas noções e conceitos. O conhecimento é visto como forma de ampliação do mundo, reafirmando primeiramente a própria cultura, sem se fechar em sua experiência. (s/p. Grifos meus)

Nesse sentido, parece-me interessante, considerando que a abordagem, aqui, reporta-se à gênese da proposta da escola, sistematizada, no âmbito de suas intenções, no projeto em questão, a fala de um professor guarani citada em um artigo de Bizoni<sup>86</sup>, que descreve, porque considerada bem sucedida, a experiência de uma escola indígena diferenciada no estado do Rio de Janeiro:

<sup>85</sup> SILVA, Rosa Helena Dias da. Não é fácil ser professor: projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas. Artigo disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigo147.html>. Acesso: abril de 2008.

<sup>86</sup> BIZONI, Alessandra Moura. Educação Indígena: A lição de uma escola preocupada com o coletivo, a diversidade e o meio ambiente. Disponível em: [http://www.folhadirigida.com.br/htmls/hotsites/suplemento\\_2007/Cad\\_08/Pag\\_92b.html](http://www.folhadirigida.com.br/htmls/hotsites/suplemento_2007/Cad_08/Pag_92b.html). Acesso: junho de 2008.

Fiquei triste quando estudei numa escola não indígena e fui reprovado. Aqui, não fazemos isso. **Se fizermos isso com um aluno guarani, ele vai e não volta mais para a sala de aula.** Quando vemos que tem um aluno que é mais fraquinho, o elogiamos muito. Ele se sente valorizado. **A criança está vindo aqui para fortalecer a cultura, então, não podemos dizer que uma é nota dez, outra é nota três.** (s/p. Grifos meus)

A relevância que me permitiu ilustrar a ambivalência que aponto na proposta da escola Tengatú com a experiência de uma escola cujo contexto é ímpar, a exemplo de toda e qualquer escola indígena, centra-se na pertinência do sentido apontado na fala do professor, do que se coloca como diferenciado, que bem traduz o sentido expresso pela escola Tengatú, sobretudo nas atas analisadas nesse estudo, em relação ao ensino diferenciado.

A organização do texto do projeto de ensino diferenciado detalha, ponto a ponto, o que o justifica, bem como os objetivos e os procedimentos (incluindo calendário, avaliação, recursos humanos, materiais e didáticos), e os projetos de ensino de cada área de conhecimento que compõe a grade curricular de ensino e a definição dos conteúdos. Na Justificativa, o projeto Proposta de Ensino Diferenciado faz referência à atividade de pesquisa, de caráter obrigatório e que significa a busca de informações na comunidade, junto aos mais velhos, a fim de que os professores possam elaborar materiais didáticos específicos para o trabalho em sala de aula. Há também a referência aos resultados parciais do trabalho diferenciado desenvolvido no ano de 1999 (o projeto data de 2000):

<p>PROJETO</p> <p>"PROPOSTA DE ENSINO DIFERENCIADO."</p> <p><small>ELABORADO EM: JANEIRO DE 2008</small></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>JUSTIFICATIVA</u></b></p> <p>Com base na Ata n.º 56/98, da reunião da dia 18/09/98, onde ficou registrado as solicitações dos pais e professores, da necessidade do ensino diferenciado para comunidade caiuí e guarani, tendo como língua materna o "guarani" e que naquele momento esta referida clientela por não Ter um atendimento específica, apresentava alto índice de invasão e repetência.</p> <p>Considerando seu universo cultural, religioso e econômico, ficou definido que na escola "Tengatui Marangatu" haveria a partir de 1999 uma sala de Educação infantil e nas extensões a alfabetização seria na língua materna(guarani), respeitando o próprio processo cultural do referido povo. Observamos também que a língua materna estaria presente em todos os momentos da Educação Infantil e das séries iniciais, sendo que a língua portuguesa seria sempre a Segunda língua.</p> <p>Durante o ano de 1999+, a proposta acima citada foi desenvolvida, com êxito, no entanto, os professores tiveram uma dedicação muito acima das 22h/a semanais para poderem elaborar suas propostas e atividades junto aos alunos, pais e professores da própria escola. Assim, a produção do próprio material didático específico, e diferenciado; o seu projeto de ensino a relação comunidade interna (escola) e comunidade externa (da reserva) propiciou um ensino de qualidade e diminuiu as dificuldades anteriormente registradas.</p> <p>Estas explicitações justificam a necessidade justificam a necessidade premente de um aumento da carga horária do professor que hoje tem um contrato de 22h/a semanais, para 32h/a semanais igual ao do Programa de Aceleração, tendo em vista a necessidade de maior dedicação para o ensino destes referidos professores. Destacamos assim que 10h/a serão destinados à pesquisas, planejamentos em conjunto, oficinas de material didático e o contato diário com os pais dos alunos.</p> <p>Como neste projeto "Ensino Diferenciado" existe um professor coordenador torna-se necessário o acréscimo de suas h/a contratuais para poder atender 3 (três) Aldeias: (Bororó, Jaguapiru, Panambizinho, esta última distante 40 KM), onde existem 4(quatro) extensões (Agostinho, Araporã, Yverá e Panambizinho).</p> <p style="text-align: right;"><i>Elk.</i></p>
--	--

A proposta de ensino diferenciado, segundo exposto no PPP, foi uma iniciativa dos próprios professores da escola que concluíram que "[...] para a comunidade indígena a escola tem que ser na própria língua com a qual a criança chega falando na escola, aquilo que ela trás de casa" (PPP, s/p).

Antes desse ensino ter início na escola, e uma vez garantida a sua oferta, como demonstrado pela Ata de n° 056/98, sua importância se evidenciou pela presença em reuniões que se seguiram de autoridades e lideranças da RID, como as representadas pelas figuras dos capitães Luciano Arévalo, da Aldeia Bororó e de Ramão Machado, da Aldeia Jaguapiru. Com uma realidade em que a figura do capitão<sup>87</sup> é proeminente e tem lugar em todas as tomadas de

<sup>87</sup> Segundo Pereira (2007), "A capitania implicou na escolha de um índio nomeado para o cargo pelo Chefe de Posto do SPI. Sua incumbência era manter a ordem interna e cuidar para que todos se envolvessem nas atividades planejadas pelo órgão indigenista ou por outras agências indigenistas associadas aos objetivos do

decisões, a escola, entendida como um espaço de exercício de poder, apresenta-se como preocupação, diante da possibilidade de construção de uma autonomia que pode, de certa forma, “ameaçar” a ordem estabelecida. Havia que, portanto, se compreender as mudanças que se estabeleciam ali.

<p style="text-align: center;">49</p> <p style="text-align: center;">Ata nº 063/98</p> <p>Os vinte e três dias do mês de dezembro de hum mil novecentos e noventa e oito reuniram-se na Escola Tengatú Marangatu para a última sessão de estudos do ano de 98 - o diretor a escola, os supervisores, professores, técnica da SEME professora Luciene Martins Rocha e a professora Adir Casaro Nascimento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro Universitário e convidados que coordenam as sessões de estudos deste ano. Esteve também outra técnica da SEME, professora Seila. O diretor deu início a reunião colocando o plano de trabalho do dia. Em seguida passou a palavra para a professora Adir que falou do encontro que participou em Brasília e nos apresentou e fez colocações sobre o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas e outros livros que recebeu no encontro. A professora dirigiu documento, ou seja, o referencial é muito sério, vai exigir muita estrutura e mudança de postura. Foi entregue pela professora Adir um esquema do Referencial e uma discussão mais profunda ocorreu a respeito do mesmo. Foi esclarecido para os professores que o ensino na língua materna é para fortalecer a identidade e criar instrumentos de autonomia. A professora Adir enfatizou muito a questão dos Temas Transversais, os quais formam a base de projetos políticos que sustentará a construção curricular nas escolas indígenas brasileiras. Foi muito destacado também dentro do referencial a avaliação que deve ser através de observação contínua com registro, produções e trabalho e auto-avaliação. Para terminar esta parte a professora Luciene da SEME fez uma avaliação oral dos nossos encontros destacando os pontos positivos e negativos. Quanto aos pontos positivos a professora destacou a presença dos professores nos encontros, mas colocou também a questão do horário como ponto negativo, pois durante o curso não foi muito participativo. A professora disse ainda que faltam mais participações no sentido de as pessoas expor mais suas ideias. Um outro ponto positivo que a professora destacou foi sobre a cultura</p>	<p style="text-align: center;">Ata nº 063/98</p> <p>Aos vinte e três dias do mês de dezembro de hum mil novecentos e noventa e oito reuniram-se na Escola Tengatú Marangatu para a última sessão de estudo do ano de 98, o diretor da Escola, os supervisores, professores, técnica da SEME professora Luciene Martins Rocha e a Professora Adir Casaro Nascimento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Centro Universitário de Dourados que coordenou as sessões de estudos deste ano. Esteve presente também outra técnica da SEME, professora Seila. O diretor deu início a reunião colocando o plano de trabalho do dia. Em seguida passou a palavra para a professora Adir que falou de um encontro que participou em Brasília e nos apresentou e fez colocações sobre o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas e outros livros que recebeu no encontro. <b>A professora disse que o documento, ou seja, o referencial é muito serio, vai exigir muita estrutura e mudança de postura. Foi entregue pela professora Adir o esquema do Referencial e uma discussão mais profunda aconteceu para o respeito do mesmo. Foi esclarecido para os professores que o ensino na língua materna é para fortalecer a identidade e criar instrumentos de autonomia.</b> A professora Adir enfatizou muito a questão dos Temas Transversais, os quais formam a base do projeto político que sustentará a construção curricular nas escolas indígenas brasileiras. Foi muito destacado também dentro do referencial a avaliação que deve ser através de observação contínua com registro, produções e trabalho e auto-avaliação. Para terminar esta parte a professora Luciene da SEME fez uma avaliação oral dos nossos encontros destacando os pontos positivos e negativos. Quanto aos pontos positivos a professora destacou a presença dos professores nos encontros, mas colocou também a questão do horário como ponto</p>
---	---

órgão indigenista oficial. O capitão e seus auxiliares estavam imbuídos de uma autoridade considerada fundamental para que o Chefe de Posto assegurasse o cumprimento de suas ordens. O controle interno da população era fundamental para obrigar as diversas comunidades recolhidas na reserva a se conformarem e a aderirem aos projetos idealizados pelo SPI/FUNAI e pelas demais instituições indigenistas” (p.11-12). A figura do capitão é, ainda hoje, presente nas aldeias de Dourados, mas, conforme é possível observar, embora seja “autoridade” reconhecida e respeitada, não se percebe demonstrações de que seja uma figura “temida”, condição que perdurou por muitos anos, certamente pela sua ligação com os que respondiam pelas instituições indigenistas e pela “lealdade” a esses e aos seus interesses.

deixar e deve haver mudança no mesmo pela Escola. Em seguida a professora Adir também fez uma avaliação do trabalho e destacou como pontos positivos a abertura da escola para o tipo de trabalho que foi desenvolvido este ano. A professora Adir disse que não sentiu muito no grupo a ansiedade de estudar. Segundo a professora, se o trabalho tiver contido de dentro ser mudado a metodologia de trabalho como atividades em grupo para maior participação das pessoas que dev não esperar mais suas idéias. Nesta reunião foi apresentado ainda pela Escola a proposta de ensino diferenciado para ser discutido no grupo. De acordo com a professora Adir, objetivo maior no projeto deve passar pela questão da identidade e autonomia. Ficou claro também que deve-se dar prioridade ao estudo do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Tivemos também nesta reunião a presença do chefe da FUNAI, ou seja, chefe do posto da FUNAI da aldeia de Dourados, Sr. Alexandre Croner de Abreu, capitão do Bororó Luciano Arévalo, Capitão do Jaguapiru Ramão Machado. O chefe disse que a FUNAI está a disposição da Escola e de tomar principalmente a questão da regularização dos registros dos alunos. Fica registrado também a presença da professora Maria Alice como representante da professora Carolina Aparecida dos Santos Teixeira, diretora do Departamento de Educação / SEME. Foi reivindicado pela Chefe de Educação do núcleo da FUNAI que também estava presente, professora Célia Maria a solicitação de fazer da extensão Panambizinho uma Escola; pedido reforçado pelos professores que a Vânia. A professora Adir reivindicou mudanças no calendário com abertura para sessão de estudo. Nada mais a ser tratado deu-se por encerrada esta reunião. Eu Francelina da Silva souza lavrei a presente ata que vai assinada por mim e demais participantes. Francelina da Silva Souza  
 em tempo: antes de seguir as assinaturas foi lembrado a ausência de registro sobre

50

a criação, a partir do ano de noventa e nove de uma 5ª série nesta Escola, atendendo assim ao pedido feito pela comunidade em uma reunião do dia 17/12/98. Garantiu o encontro dos professores que trabalham nas comunidades indígenas jurisdicionadas ao NALD (Núcleo de Apoio Local de Dourados) (o em) em duas datas: fevereiro e outubro com duração de 5 dias. Houve também avaliação feita pela professora sobre o projeto de assessoria desenvolvido durante este ano em parceria da SEME e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A avaliação foi feita por escrito. Assinada, além da professora Célia Maria, da Direção, também pelos professores: Célia Regina Santos, Edio Felipe de Abreu, Elizabeth Veiros

negativo, pois durante o curso não foi muito respeitado. A professora disse ainda que faltou mais participação no sentido de as pessoas expor mais suas idéias. Outro ponto positivo que a professora destacou foi sobre o calendário onde houve mudança no mesmo pela Escola. **Em seguida a professora Adir também fez uma avaliação do trabalho e destacou como ponto positivo a abertura da escola para o tipo de trabalho que foi desenvolvido este ano.** A professora Adir disse que não sentiu muito no grupo a ansiedade de estudar. Segundo a professora, se o trabalho tivesse continuidade em grupos para maior participação das pessoas que deverão expor mais suas idéias. **Nesta reunião foi apresentado ainda pela Escola a proposta de ensino diferenciado para ser discutido no grupo. De acordo com a professora Adir o objetivo maior no projeto deve passar pela questão da identidade e autonomia.** Ficou claro também que deve-se dar prioridade ao estudo do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Tivemos também nessa reunião a presença do chefe da FUNAI, ou seja, chefe do posto da FUNAI da aldeia de Dourados, Sr. Alexandre Croner de Abreu, **capitão do Bororó Luciano Arévalo, Capitão do Jaguapiru Ramão Machado.** O chefe disse que a FUNAI está a disposição da Escola e destacou principalmente a questão da regularização dos registros dos alunos. Fica registrado também a presença da professora Maria Alice como representante da professora Carolina Aparecida dos Santos Teixeira, diretora do Departamento de Educação / SEME. Foi reivindicado pela chefe de educação do núcleo da FUNAI que também estava presente, professora Célia Maria a solicitação de fazer a extensão Panambizinho uma escola; pedido reforçado pelos professores Izaque e Vânia. A professora Adir reivindicou mudanças no calendário com abertura para a sessão de estudo. Nada mais a ser tratado deu-se por encerrada esta reunião. Eu Francelina da Silva Souza lavrei a presente ata que vai assinada por mim e demais participantes. Em tempo: antes de seguir as assinaturas foi lembrado a ausência do registro sobre a criação, a partir do ano de noventa e nove de uma 5ª série nesta Escola, atendendo assim ao pedido feito pela comunidade em uma reunião do dia 17/12/98. Garantiu o encontro dos professores que trabalham nas comunidades indígenas jurisdicionadas ao NALD (Núcleo de Apoio Local de Dourados) (o em) em duas datas: fevereiro e outubro com duração de 5 dias. Houve também avaliação feita pelos professores sobre o projeto de assessoria desenvolvido durante este ano em parceria da

	SEME e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A avaliação foi feita por escrito. (Grifos meus)
--	---

Entenda-se que, para além das questões que giravam em torno do ensino-aprendizagem e da valorização cultural, o contexto que caracterizava o momento se configurava por questões de toda a ordem que indicavam, para alguns, a necessidade de uma certa atenção à independência/autonomia possível de ser conquistada via escola. O texto da ata 63/98 registra, nesse sentido, a orientação para que se ampliem as discussões e o incentivo para que cada um exponha suas idéias. Observa-se, ainda, a atenção à questão da identidade e da autonomia que deve perpassar o projeto, e à priorização do RCNE/Indígena. Com tantos elementos novos adentrando o cotidiano da RID, as eminentes transformações se mostravam envolvidas por uma aura de perigo para os que exerciam o poder ali, sobretudo por se tratar de um poder exercido de forma excessiva, ou, abusivamente, arbitrária.

No espaço em que se situam as escolas Tengatú Marangatú e a extensão Francisco Hibiapina são freqüentes as lembranças relacionadas, antes da criação da Escola Tengatú, ao exercício de poder pelo, então, capitão, posto ocupado na época por Ramão Machado que, “[...] Como capitão, impôs métodos militares [...] criando uma cadeia para quem desobedecesse a suas ordens” (PREZIA, 2006, p.42). Embora freqüentes, não me cabe citá-las, porque, ainda hoje, as referências, as lembranças a esse respeito, quando relatadas, o são, metaforicamente, em caráter “extra-oficial”, portanto, não autorizadas.

O momento, contudo, garantia à escola o exercício de autonomia e apontava para a possibilidade de se afirmarem como indígenas, não mais sujeitos a interesses (ou mesmo vítimas desses) que, dentro da aldeia, contavam com muitos aliados e para os quais a escola não havia sido, até então, fator de “interferência”.

A garantia que, naquele momento, possibilitou as mudanças observadas na escola, teve origem na legislação, precisamente, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), quando, pela primeira vez na história, os povos indígenas têm reconhecidos os seus direitos, enquanto cidadãos, de viverem a sua diferença, a sua identidade étnica, após uma longa espera de 500 anos<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> A Constituição Federal de 1988 reconhece aos índios, no Art. 231, o direito a sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras. No Art. 210, lhes garante o direito de uma educação específica, diferenciada e bilíngüe, respeitados os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.



Ao texto constitucional, seguem-se vários dispositivos legais que, em cumprimento do preconizado pela CF/88, normatizam e regulamentam a escola diferenciada, de acordo com as diretrizes traçadas para a educação escolar indígena, então inserida no sistema nacional de educação.<sup>89</sup>

Considerados todos os obstáculos, entre os quais não se pode desconsiderar os que se relacionam ao “temor”, pode-se dizer, de represálias passíveis de prejudicar famílias ou grupos, ou mesmo os representantes destes, instala-se ali o ensino diferenciado e, com ele, uma evidente expectativa nas mudanças para as quais ele, hipoteticamente, apontava, bem como na certeza de confirmação dessas hipóteses.

A escola não se limitou a fazer uma experiência apenas com os respaldos buscados nos estudos e nas assessorias. É claro que se deve considerar que cada escola se compõe em realidade ímpar, para a qual as ações e estratégias educativas devem ser, particularmente, pensadas, mas experiências anteriores acerca desse ensino já eram fato no país e na região. Assim, mesmo que já oficializado o ensino diferenciado na escola, informações sobre experiências anteriores foram buscadas, a fim de se observar os resultados até então, como registra a ata nº 60/98, que documenta a visita de professores à Aldeia Tey Kue, em Caarapó, onde o ensino diferenciado já vinha sendo oferecido e cuja avaliação

---

<sup>89</sup> Em 1991, pelo Decreto Presidencial nº 26, retira da FUNAI a competência da coordenação das ações para a Educação Escolar Indígena, que passa a ser de competência do MEC, a quem cabe subsidiar as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as quais é delegada autonomia para a definição de ações, em consonância com as orientações e definições normatizadas pelo MEC. Em 1996, é sancionada a Lei nº 9394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que versa no art.78, que a educação para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe e no art. 79, prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino através dos estados ou municípios. Em 1998, o MEC elabora o RCNE/Indígena, com função formativa, a fim de subsidiar a prática educativa de professores e profissionais da educação em áreas indígenas, atendendo os anseios e expectativas de cada comunidade. Em 1999, o Parecer 14/99 propõe ao CNE normas para o funcionamento e normatização do currículo em escolas indígenas e, em consonância com a Constituição Federal de 1988, reconhece as diferenças etnoculturais e lingüísticas na sociedade brasileira, bem como a necessidade de promover uma educação intercultural que contribua para a formação do cidadão crítico no meio em que vive. Segue-se ao parecer, a Resolução CEB nº03/99, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172 - MEC/CNE – que pretende universalizar o ensino em diversos níveis e, com relação à educação escolar indígena, procura fortalecer e garantir o aperfeiçoamento e o reconhecimento das experiências em curso nas áreas indígenas, para a construção de uma educação diferenciada e de qualidade para os povos indígenas. Em nível local, é criado no Mato Grosso do Sul, em 1992, por meio da Secretaria de Estado de Educação, o Núcleo de Educação Escolar Indígena, com funções executivas operacionais, o qual iniciou os primeiros contatos com as várias etnias e professores índios e não-índios atuantes nas aldeias do Estado. Em 1999, pelo Decreto Nº 9.607, foi criada na Secretaria de Estado de Educação, a Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação, à qual se vincula a Gestão de Processos em Educação Escolar Indígena. Recentemente, tem-se a Deliberação CEE/MS Nº 6767, de 25 de outubro de 2002, que fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas; para oferta da Educação Escolar Indígena, mediante os fundamentos da Lei nº 9.394/96, na Resolução/CBE/CNE nº 03/99, no Decreto Estadual nº 10.734/02, Lei nº 10.172/01 e considerando os termos da indicação CPLN/CEE/MS nº 038/02, aprovada em Sessão Plenária de 25/10/02. (SORATTO, 2007)

positiva, desses professores, reforçou as hipóteses iniciais, delineadas na proposta desse ensino na escola Tengatuf.

<p style="text-align: center;">Ata nº 060/98</p> <p>Cos doze dias do mês de Dezembro de hum mil novecentos e noventa e oito às sete horas e trinta minutos deu-se início a reunião de hoje que tem como objetivo avaliar o ano letivo de 1998 e também elaborar os exames finais. A reunião iniciou com a fala do diretor João Machado expondo o plano de trabalho do dia e a seguir secretário da escola tomou a palavra dando algumas explicações aos professores em relação ao exame final. Em seguida o professor Josias, presidente da A.P.M. fez colocação sobre as compras com a verba do FNDE/MEC. Outro assunto mencionado foi sobre aceleração da aprendizagem. O diretor e os professores que participaram do curso de capacitação sobre o programa falaram a respeito do mesmo acordo com a capacitação recebida. Houve também a apresentação do calendário escolar 1999, pelo diretor com abertura para algumas mudanças. Foi apresentada também pela supervisora Francelina, a projeção da quantitativo de alunos, turmas e vagas nas diferentes formas de organização do ensino para 1999. Em seguida iniciou-se uma avaliação mais profunda a respeito do ano letivo de 98 e foram colocadas as ações que deram resultados e que podem ser melhoradas. Foi colocado também sobre as ações que não deram certo e sugestões foram apresentadas pelo grupo para melhoria do trabalho. Os principais pontos discutidos nesta avaliação foram: pedagogia usada durante o ano, sessão de estudo, hora atividade. Professores de cada série falaram sobre o desenvolvimento do seu trabalho durante o ano e os resultados obtidos. Quanto à sessão de estudo e hora atividade os professores disseram que gostariam que continuasse pois este ano foi muito positivo e contribuiu muito no nosso trabalho. Os auxiliares de serviços gerais também tiveram espaço para falar sobre o seu trabalho que foi desenvolvido neste ano. Retomando sobre a parte pedagógica, a professora Leni relatou sobre a visita que ela e outros professores fizeram à Caarapó nas salas que vem sendo desenvolvido um trabalho diferenciado, ou seja, na língua indígena onde ela observou que vem dando bom resultado rendimento e interesse dos alunos. A assessoria da UFMS, proporcionou-nos uma melhor capacitação e habilidades no desempenho das nossas atividades pedagógicas e ao mesmo tempo clareou nos horizontes no qual a Escola avançou principalmente nos meios sociais da comunidade (principalmente) na parte de cultura e tradições. Uma das ações marcantes foi a 1ª amostra cultural no qual a escola recebeu moção congratulações da Câmara Municipal de Dourados através de seus vereadores e presidente. Para encerrar a parte da avaliação o diretor colocou que no ano que vem a meta da Escola será Ensinar Pra Valer e aprender pra valer! que se resume na produtividade dos professores e o alto índice de aprovação com domínio das habilidades para o ingresso na série seguinte ou para sua própria vivência. A última atividade realizada neste dia foi a elaboração de exames finais. Nada mais a ser tratado deu-se por encerrada a reunião. Eu, Francelina da Silva Souza, lavrei a presente ata que vai assinada por mim e os demais participantes. Josias, Celso Reginaldo Justino, Edson Bipe, Luiz Carlos, Márcio Rodrigues, Dirceide Rodrigues, João Pedro, Felipe, P. S. e Maria Marques Renato, João, Aldo, Maria, Maria Aparecida, Milton, Marcos, Manoel, Glorinda S. da Silva, Luciene, Eduarda, Aline, Martins, Marcelo, Gláucia, Eliete M. Marques.</p>	<p style="text-align: right;">Ata nº 060/98</p> <p>Aos doze dias do mês de dezembro de hum mil novecentos e noventa e oito às sete horas e trinta minutos deu-se início a reunião de hoje que tem como objetivo avaliar o ano letivo de 1998 e também elaborar os exames finais. A reunião iniciou com a fala do diretor João Machado expondo o plano de trabalho do dia e a seguir secretário da escola tomou a palavra dando algumas explicações aos professores em relação ao exame final. Em seguida o professor Josias, presidente da A.P.M. fez colocação sobre as compras com a verba do FNDE/MEC. Outro assunto mencionado foi sobre a aceleração da aprendizagem. O diretor e os professores que participaram do curso de capacitação sobre o programa falaram a respeito do mesmo acordo com a capacitação recebida. Houve também a apresentação do calendário escolar 1999, pelo diretor com abertura para algumas mudanças. Foi apresentada também pela supervisora Francelina, a projeção do quantitativo de alunos, turmas e vagas nas diferentes formas de organização do ensino para 1999. Em seguida iniciou-se uma avaliação mais profunda a respeito do ano letivo de 98 e foram colocadas as ações que deram resultados e que podem ser melhoradas. Foi colocado também sobre as ações que não deram certo e sugestões foram apresentadas pelo grupo para melhoria do trabalho. <b>Os principais pontos discutidos nesta avaliação foram: pedagogia usada durante o ano, sessão de estudo, hora atividade.</b> Professores de cada série falaram sobre o desenvolvimento do seu trabalho durante o ano e os resultados obtidos. Quanto à sessão de estudo e hora atividade os professores disseram que gostariam que continuasse pois este ano foi muito positivo e contribuiu muito no nosso trabalho. As auxiliares de serviços gerais também tiveram espaço para falar sobre o seu trabalho que foi desenvolvido neste ano. <b>Retomando sobre a parte pedagógica, a professora Leni relatou sobre a visita que ela e outros professores fizeram à Caarapó nas salas que vem sendo desenvolvido um trabalho diferenciado, ou seja, na língua indígena, onde ela observou que vem dando bom resultado, rendimento e interesse dos alunos.</b> A assessoria da UFMS, proporcionou-nos uma melhor capacitação e habilidades no desempenho das nossas atividades pedagógicas e ao mesmo tempo clareou nos horizontes no qual a Escola avançou principalmente nos meios sociais da comunidade (principalmente) na parte de cultura e tradições. <b>Uma das ações marcantes foi a 1ª amostra cultural no qual a escola recebeu moção congratulações da Câmara Municipal de Dourados através de seus vereadores e presidente.</b> Para encerrar a parte da avaliação o diretor colocou que no ano que vem a meta da Escola será Ensinar Pra Valer e aprender pra valer! Que se resume na produtividade dos professores e o alto índice de aprovação com domínio das habilidades para o ingresso na série seguinte ou para sua própria vivência. A última atividade realizada neste dia foi a elaboração de exames finais. Nada mais a ser tratado deu-se por encerrada a reunião. Eu, Francelina da Silva Souza, lavrei a presente ata que vai assinada por mim e os demais participantes. (Grifos meus)</p>
---	--

O ensino diferenciado na Aldeia Tey Kuê, segundo fala do Prof. Eliel<sup>90</sup>, teve início em 1997 e o mesmo professor afirma que, hoje, olhando em volta, ele percebe que houve avanço na aldeia no sentido de que a escola deu retorno, deu respostas, embora afirme que a realidade dentro da comunidade seja ainda “espinhosa” e justifica: “[...] A questão da prática, na escola, é lenta e muito trabalhosa, mas deve fazer com que as pessoas reflitam”, observação pertinente às demais escolas indígenas, independentes de suas particularidades.

### 3.4.1 O ensino diferenciado na Escola Tengatú Marangatú: a proposta é posta em prática.

O desenvolvimento do projeto de ensino diferenciado na Escola Tengatú requeria, ainda, algumas decisões para as quais se manteve a mesma metodologia utilizada no percurso das reflexões que culminaram na aprovação da proposta, ou seja, discussão coletiva com representantes da escola e da comunidade. Os parâmetros definidos para esse ensino foram registrados na ata de nº 01/99, que documenta a primeira reunião do ensino diferenciado da Escola Tengatú Marangatú.

<p style="text-align: right;">1</p> <p style="text-align: center;">Ata nº 01/99</p> <p>Os vinte e sete dias do mês de janeiro de hum mil noventa e sete e noventa e nove às oito horas e vinte minutos iniciou-se nas dependências da Escola Municipal Tengatú Marangatú a primeira reunião sobre ensino diferenciado com a participação de professores Caiúá/Guarani e representantes da comunidade. No primeiro momento a professora Edina de Souza disse que deveria ouvir os linguistas para dar suporte aos pedagógicos e que também não poderia deixar de ouvir as famílias e trazer para prática o que se vive nas casas dia-a-dia. O diretor João Machado disse que precisa começar o uso da linguagem oral e escrita como pré-alfabetização. A professora Leni de Souza questionou se há verba para investir no ensino diferenciado. Entre as sugestões surgiu a proposta para a primeira série: introdução da língua usual oral e da escrita; textos produzidos pela comunidade (representantes) identificando os diferentes sons e ortografia da língua guarani/Caiúá e português. Textos produzidos pela comunidade, reproduzido pelos professores e alunos, interpretação de texto, oralmente, por escrito e através de desenho. A conclusão que se teve é que a diferença de conteúdos entre o pré-escalar e primeira série está nos níveis de exploração dos conteúdos. Foi definido que o trabalho terá início a partir de palavras geradas nas narrativas pela própria criança. No segundo momento estiveram presentes o Sr. Salvador e esposa, Sr. Celso e esposa. O Sr. Celso disse que a primeira palavra que os evangelos dizem em suas casas é <i>manay</i>. Perguntando os participantes concordaram que dev. se ter uma maior dedicação com o <i>cauiúá</i> pois são a maioria e são novadores. No dia vinte e nove de janeiro esteve presente a chefe de Educação do Núcleo da FUNAI professora Celina Maria que deixou claro a disposição da FUNAI para</p>	<p style="text-align: right;">Ata nº 01/99</p> <p>Aos vinte e sete dias do mês de janeiro de hum mil noventa e nove e noventa e nove às oito horas e vinte minutos iniciou-se nas dependências da Escola Municipal Tengatú Marangatú a primeira reunião sobre o ensino diferenciado com a participação de professores Caiúá/Guarani e representantes da comunidade. No primeiro momento a professora Edina de Souza disse que deveria ouvir os linguistas para dar suporte aos trabalhos pedagógicos e que também não poderia deixar de ouvir as famílias e trazer para a prática o que se vive nas casas dia-a-dia. O diretor João Machado disse que precisa começar o uso da linguagem oral e escrita como pré-alfabetização. A professora Leni de Souza questionou se há verba para investir no ensino diferenciado. Entre as sugestões surgiu a proposta para a primeira série: introdução da língua usual oral e da escrita; textos produzidos pela comunidade (representantes) identificando os diferentes sons e ortografia da língua guarani/Caiúá e português. Textos produzidos pela comunidade, reproduzido pelos professores e alunos, interpretação de texto, oralmente, por escrito e através de desenho. A conclusão que se teve é que a diferença de conteúdos entre o pré-</p>
---	---

<sup>90</sup> Conforme fala proferida em 20/06/2006, na Universidade Católica Dom Bosco. Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade. Atividade de extensão do Programa de Mestrado em Educação – UCDB – 19 a 23 de junho de 2006. Fonte gravada.

<p>que o ensino diferenciado nesta escola venha se concretizar da melhor qualidade possível, também tendo em vista a UNIGRAN está a disposição para fazer uma parceria em orientação educacional e na área de agricultura. O grupo decidiu fazer planejamento semanal pois acham que é mais flexível. Eu, Francelina da Silva Souza, lavrei a presente ata que vai assinada por mim e os demais presentes: Valério, Francelina da Silva Souza, Vitoria Oliveira.</p>	<p>escolar e primeira série está nos níveis de exploração dos conteúdos. Ficou definido que o trabalho terá início a partir de palavras geradoras vivenciadas pela própria criança. No segundo momento estiveram presentes o Sr Salvador e esposa, Sr Valério e esposa. A D. Sônia disse que a primeira palavra que as crianças dizem em suas casas é mama-y. Prosseguindo os participantes concordaram que deve-se ter uma maior dedicação com o caiúá pois são a maioria e conservadores. No dia vinte e nove de janeiro esteve presente a Chefe de Educação do Núcleo da FUNAI professora Celia Maria que deixou claro a disposição da FUNAI para que o ensino diferenciado nesta escola venha se concretizar da melhor qualidade possível, lembrou também que a UNIGRAN está a disposição para fazer uma parceria em orientação educacional e na área de agricultura. O grupo decidiu fazer planejamento semanal pois acham que é mais flexível. Eu, Francelina da Silva Souza, lavrei a presente ata que vai assinada por mim e os demais presentes.</p>
--	---

O ensino diferenciado não impõe a obrigatoriedade de que o aluno falante da língua indígena o tenha como única opção. No momento da matrícula, o aluno pode optar pelo aprendizado somente na Língua Portuguesa, ou pelo ensino diferenciado e, em geral, segundo informações da escola, cabe aos pais essa decisão. Da mesma forma, a qualquer momento se pode requerer a transferência para o ensino diferenciado ou não-diferenciado, conforme seja o caso. Tem-se como única possibilidade restritiva a disponibilidade de vagas.

Num espaço composto por três etnias, cabe à escola atender a demanda da comunidade, cuja característica multiétnica teve também participação nas razões que levaram à oferta desse ensino, inicialmente, como “[...] um projeto assim, de experimentação, onde as crianças falantes da língua Guarani- Kaiowá eram alfabetizados na língua indígena [...]”<sup>91</sup>, fala consubstanciada pelos textos documentais.

De acordo com as informações obtidas na escola, esse ensino tem como público alvo os Guarani-Kaiowá (G/K), por serem os mais apegados às tradições e falantes da língua indígena. Esse apego às tradições é fator justificador da “carência” de escolaridade, como afirma a professora Teodora de Souza: “[...] Os guarani-kaiowá são os menos escolarizados. E... eles encontram muitas barreiras, né, muitos conflitos. Primeiro porque o guarani-kaiowá é o que mais fala a língua indígena, aí ele vai pra escola, falante da língua, ele vai lá e só estuda português”.<sup>92</sup>

<sup>91</sup> Teodora de Souza. Fala proferida na Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande, abril de 2006. Fonte gravada.

<sup>92</sup> Depoimento concedido na SEMED, em 13/03/2007. Fonte gravada em formato mp3.

A etnia Guarani-Kaiowá, como já exposto, é também a que representa o maior número no contingente populacional da RID, mas cabe à escola, em especial a Tengatú, a oferta de um ensino que atenda as três diferentes etnias, para tanto, oferecendo tanto o “ensino na língua”, para os falantes da língua indígena, como o “ensino no português”, para os não-falantes da língua indígena e os que assumem a preferência pelo ensino não diferenciado, mesmo que falante da língua indígena. Não se observa, contudo, qualquer rigidez com relação aos educandos de um ou de outro ensino, cuja matrícula não se atém apenas à língua, mas ocorre, também, por outras razões, que nada têm a ver com a preferência por esse ensino, mas resultante de uma combinação de fatores diversos.

Há a questão de irmãos que estudam em séries diferentes, nem sempre com vaga disponível no mesmo período para a mesma proposta de ensino acabando por, ao menos um deles, ser matriculado no ensino diferenciado para que possa acompanhar o(s) irmão(ões). E mesmo a predisposição de alguns alunos, em geral G/K, que, ao se perceberem com dificuldades, nem sempre relacionadas ao ensino-aprendizagem, mas, por vezes, à metodologia de ensino utilizada pelo professor, ou mesmo ao relacionamento professor-aluno, requerem a transferência de um ensino para o outro<sup>93</sup>. Assim, o “trânsito” na escola entre as duas ofertas de ensino é considerável, e pode concorrer para o surgimento de alguns problemas, como observa a professora Francelina de Souza<sup>94</sup>:

[...] Uma outra dificuldade que eu percebi no projeto é que os alunos que entraram, desde o pré, não tiveram aquela seqüência, do pré pro primeiro, pro segundo... Às vezes entrava no pré e no 1º ano diferenciado e no 2º ano ele ia pro português de novo, né? [...]matricula no diferenciado por falta de vaga, também questão que o pai quer que o filho estude no mesmo período, tem tudo isso... [...]essa questão do período ele muda muito, do português pro diferenciado, do diferenciado pro português. [...]Só que aí, quando acontece isso, que é do diferenciado e vai pro português, acaba prejudicando porque quebra essa continuidade do projeto, né? E isso influencia na produtividade.<sup>95</sup>

Entenda-se que a fala da professora, embora indique a preocupação com os dados estatísticos indicadores da produtividade dos alunos, sobre os quais esperam-se resultados

<sup>93</sup> Essas informações foram obtidas na Secretaria da Escola. Situação semelhante à relatada foi por mim observada em 06/03/2007, quando um aluno do ensino diferenciado chegou à Secretaria solicitando transferência para outra sala. Sua justificativa foi não ter gostado do “jeito” do professor.

<sup>94</sup> Professora Francelina de Souza é indígena da etnia Terena e exerceu o cargo de Coordenadora do Ensino Diferenciado na Escola Tengatú Marangatú, tendo participado de todo o processo que precedeu a oferta desse ensino. Atualmente atua, ao lado da Professora Teodora de Souza, na Divisão de Assuntos Indígenas da Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED.

<sup>95</sup> Depoimento concedido na SEMED, em 13/03/2007. Fonte gravada em formato mp3.

favoráveis, traz, também, nas entrelinhas, todo o contexto em que esse ensino foi pensado, cujos resultados vinculam-se, ainda hoje, na continuidade, no desenvolvimento de suas ações de modo a concorrer para o alcance das metas definidas no projeto. Pauto minha análise no sentido de que

Essas determinações devem ser traduzidas na busca de se fazer a crítica da escola indígena para além da perspectiva reprodutivista. É preciso, na formação dessas competências, que o discurso de respeito às diferenças não seja encoberto por um discurso pedagógico que silencie as tramas do tecido social, entretecido pela cultura e pelas relações de poder (NASCIMENTO, 2000, p.171).

Em meio a essas relações, encontra-se, com certeza, a obrigatoriedade de se apresentar uma estatística com resultados favoráveis, o que me leva a concluir que a fala da professora, anteriormente citada, é justificadora mais no sentido de que não se julgue, equivocadamente, esse ensino por questões de menor relevância, mas que se considere a sua proposta pelo que ela representa: um caminho para que os indígenas se afirmem como tais, na construção de sua autonomia.

Os registros e as falas que os corroboram, demonstram a seriedade que permeou o processo da oferta do ensino diferenciado na escola Tengatuí, cuja busca por informações se revestiram de uma pertinência que indicava a sua expansão para além da alfabetização, para as séries subseqüentes, em que pese a resistência demonstrada por pais de alunos, e mesmo por alguns professores, contrários a proposta desse ensino, conforme indicam os dados obtidos por Souza (2005), através de aplicação de questionário pré-elaborado<sup>96</sup> a cinco professores que vivenciaram a proposta de ensino diferenciado, desde a sua idealização. Entre as informações solicitadas, quanto à aceitação da proposta surgiram as seguintes respostas:

PROF. 1: No início houve dificuldade de não aceitação

PROF. 2: 60% da comunidade aprova e aposta no programa.

PROF. 3: No início não, porque muitas pessoas pensavam que isso seria retroceder (o índio voltar atrás).

PROF. 4: Em partes. Vejo que é pelo motivo da falta de um trabalho de conscientização e esclarecimento sobre a importância desse projeto de ensino.

---

<sup>96</sup> O questionário aplicado foi instrumento de pesquisa para elaboração de TCC, no curso de Pedagogia da UNIGRAN. Dez cópias foram distribuídas, mas apenas cinco retornaram. O questionário apresentava 11 questões, previamente elaboradas pelo acadêmico-pesquisador, as quais obtiveram parecer favorável de três professores do curso, além da solicitação de identificação do entrevistado, que incluía: nome, etnia, formação, local de formação, cargo exercido no momento e tempo de atuação na escola. As respostas aqui transcritas, referem-se a questão nº 5: “A proposta foi bem aceita pela comunidade (pais e alunos?)”. As identidades foram aqui preservadas, por opção pessoal.

PROF. 5: No início não, porque os pais não entendiam direito o que é ensino diferenciado.

Corroborando os resultados obtidos por Souza, observa a Prof<sup>a</sup>. Teodora de Souza:

[...] não podia nem se ouvir falar em educação escolar indígena que achava que era uma educação de outro mundo, **uma educação de retrocesso, de atraso, de voltar ao passado** e coisa e tal, né. Tamanha era a idéia que se tinha só, apenas de um modelo de educação, né, que é essa educação não indígena, formal, como modelo de toda escola brasileira e também modelo das escola nas aldeias indígenas.

[...] Quando falavam na educação indígena era o fim do mundo, né. [...] Na época nós éramos professoras na escola da aldeia, e nós, eu mais ela [referindo-se à professora Francelina de Souza] e mais duas professoras, nós colocamos que nossa escola precisa de assessoria pra esclarecer os profissionais da educação que a educação escolar indígena não é uma questão de retrocesso, muito pelo contrário, é uma questão de avanço<sup>97</sup> (Grifos meus).

E ainda a Professora Francelina de Souza, quando lembra:

No início, foi difícil, né? Nós tivemos, é... 3 anos de discussões, de reflexões com os pais, com a assessoria da Prof<sup>a</sup> Adir, e... os pais eram contra mesmo, não queriam que os alunos aprendessem a língua, eles falavam que os filhos tinham que aprender o português, que era mais interessante pra eles, futuramente, né. Mas, hoje, eu vejo assim que os pais também mudaram bastante...<sup>98</sup>

Dadas as questões já abordadas neste estudo, demonstradoras da visão estereotipada conferida aos indígenas e o impacto dela decorrente nesses povos, essa resistência pode ser compreendida no sentido de que o ensino diferenciado, no 1º momento, significava algo menor, mais próximo do índio e, portanto, menor. Daí a rejeição<sup>99</sup>. Rossato aborda, no contexto da RID, essa questão:

[...] Na opinião da maioria dos informantes escolarizados, seus pais queriam que eles estudassem *para mexer com lápis e papel, para aprender ler, escrever, falar Português; saber escrever o nome; saber contar, para não ser passado pra trás*. Nota-se que não se preocupavam muito com as competências desenvolvidas na

<sup>97</sup> Universidade Católica Dom Bosco. Fala proferida na Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade – UCDB – abril de 2006. Fonte gravada.

<sup>98</sup> Depoimento concedido na SEMED, em 13/03/2007. Fonte gravada em formato mp3.

<sup>99</sup> Conforme fala da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adir Casaro Nascimento proferida em 20/06/2006, na Universidade Católica Dom Bosco. Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade. Atividade de extensão do Programa de Mestrado em Educação – UCDB – 19 a 23 de junho de 2006. Registro escrito de forma não literal.

escola, a não ser em “aprender Português” e “fazer contas”, que eram as que os pais consideravam necessárias naquele momento para resolver as suas necessidades imediatas no convívio com a sociedade majoritária. (p.83)

[...] Outro pai, demonstrando uma visão mais conjuntural da situação nas reservas, dizia: “[...] *agora na aldeia já tá difícil, a gente tem que procurar um meio, porque mais tarde vai acabar o serviço, vai acabar tudo e como que a gente vai viver?*”.

(ROSSATO, 2002, p.84-5. Grifos da autora)

“Dribladas” as resistências, sobressai a compreensão da diferença que permeou a proposta do ensino diferenciado na escola percebida nas intenções, para a qual recorro novamente aos estudos de Souza (*op cit*), observando as respostas à questão<sup>100</sup> sobre a razão que levou a escola Tengatú a, naquele momento, propor esse ensino:

PROF. 1: As discussões/reflexões a respeito da importância, valor, respeito e fortalecimento da cultura indígena.

PROF. 2: **Alto índice de repetência, evasão** e falta de compreensão entre professores e alunos.

PROF.3: **O grande índice de evasão e repetência entre as etnias guarani nhandeva e guarani kaiowá falantes da língua indígena** e também após esclarecimentos dos professores como um direito do aluno(a).

PROF.4: A escola implantou o ensino diferenciado devido a dificuldade que vinha encontrando para trabalhar somente na língua portuguesa com os alunos que têm como língua materna o guarani. Foi pensado também na valorização da cultura e tradição indígena.

PROF.5: Pois na língua os alunos entendiam melhor o professor, tanto como no diálogo, na conversa entre professor e aluno. (professor falante da língua). (Grifos meus)

Se as respostas, de um lado, corroboram o já exposto sobre a importância conferida à reprovação e à evasão, de outro demonstram a compreensão do ensino diferenciado como instrumento para o fortalecimento da cultura, para a construção da identidade e para a assunção do reconhecimento do ser índio, o reconhecimento da diferença como passo primeiro para a construção da autonomia, no sentido desse “auto-reconhecimento”. Creio que a fala de Anastácio Peralta, indígena da etnia guarani, permita a compreensão dessa questão por um “atalho” que só mesmo a fala espontânea de um indígena é capaz de nos proporcionar:

[...] A influência do branco, religião, sobretudo, entrou na identidade indígena e bagunçou tudo. [...] Não é lei que diz quem eu sou. O índio tem que saber que ele é importante, independente das leis. Daí a importância das pesquisas e da escrita pro conhecimento dos elementos que caracterizam minha origem. [...] Se o índio não está feliz com ele mesmo, não adianta estudo algum. Ele às vezes tem uma vida boa,

<sup>100</sup> Questão nº 2: “O que levou a escola a implantar essa modalidade de ensino?”



tem estudo, e tudo, mas pensa: ah! Mas eu sou índio, né? Podia ser loiro de olho azul... [risos]. É a insatisfação do índio que leva a praticar coisas negativas, coisas ruins<sup>101</sup>.

É possível, então, concluir, que a construção das identidades na/pela sociedade traduz-se por características inclusivas/excludentes que delimitam as fronteiras. Assim, o reconhecimento da diferença pode ser visto como força potencializadora de um debate que, na perspectiva da diferença, questiona e exige enfrentamento e negociação (BHABHA, 1998).

Resta buscar entender, em que medida a concepção inicial da diferença, quando do projeto proposto, ainda permeia a dinâmica desse ensino na escola, considerando o momento atual e as dificuldades e expectativas em torno dessa prática, no sentido do que observa Nascimento:

A diferença não pode ser tomada como uma abstração na caracterização de uma sociedade mais ampla, manipulada por mecanismos que mascaram as contradições de sua existência, mas como uma categoria subjacente à construção das relações sociais, das atividades humanas, e que precisa ser cientificamente estudada em cada realidade para que sua história de existência possa ser o eixo norteador da organização e dos fins de *cada* escola nas comunidades indígenas (NASCIMENTO, 2000, p. 207. Grifos da autora).

Compreender como se dá esta prática requer adentrar no espaço da extensão Francisco Hibiapina, onde é oferecido pela Escola Tengatuí Marangatú, atualmente, o ensino diferenciado.

### 3.5 O ensino diferenciado na Escola Tengatuí Marangatú: a extensão Francisco Hibiapina

Foto 6 - Fachada: Escola Extensão Francisco Hibiapina

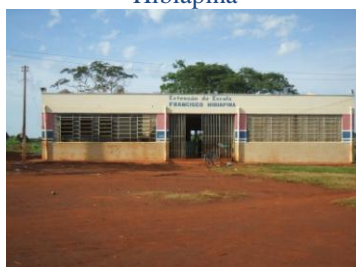


Foto: Eliana Cury – junho de 2007

<sup>101</sup> Fala proferida em 20/06/2006, na Universidade Católica Dom Bosco. Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade. Atividade de extensão do Programa de Mestrado em Educação – UCDB – 19 a 23 de junho de 2006. Fonte gravada.

Foto 7 - Extensão Francisco Hibiapina. À sua esquerda, prédio edificado em madeira, com cobertura de sapé, onde é oferecido, provisoriamente, o Ensino Médio. No detalhe, a identificação dessa escola



Foto: Eliana Cury. Maio/2007

Como foi possível observar, é dada uma grande ênfase, no ensino diferenciado, ao ensino na língua indígena, seguido da possibilidade de revitalização e/ou manutenção dos conhecimentos tradicionais, em relação direta com a atividade de pesquisa, a qual se impõe como o alicerce desse ensino, “[...] Porque os professores desse projeto do ensino bilíngüe, eles têm um acréscimo de carga horária pra ... pra se dedicar ao estudo, à pesquisa e à sistematização da pesquisa”<sup>102</sup>. A atividade de pesquisa se constitui como atividade fundamental para o cumprimento de um dos objetivos da proposta, a valorização cultural e, como resultado desta, a construção e/ou afirmação da identidade, pela busca dos conhecimentos tradicionais, que muitos afirmam estarem, paulatinamente, sendo esquecidos. “[...] É o objetivo maior do ensino diferenciado: o fortalecimento da identidade, da língua, da cultura, por ex., por mais que ele não vai voltar a viver a cultura tradicional, ele vai saber a sua história que é uma página em branco da história, um rompimento [...]”<sup>103</sup>.

Conta-se, para isso, com a hora-atividade remunerada, como já observado, sobre cuja função a professora Francelina de Souza informa<sup>104</sup>:

[...] é hora-aula do 6º ao 9º nono ano. No ensino diferenciado, do 1º ao 5º ano, no período oposto ao da sala de aula, né? Pras pesquisa. [...] Então, na hora-atividade deles na escola, eles planejam, né, essas hora atividade e... planejam a pesquisa deles, o que que eles vão fazer na comunidade, a temática, e vão na casa dos alunos, conversa com o pais, com o aluno, aí eles voltam pra escola e na hora-atividade eles sistematizam essa pesquisa e a partir daí que surgem os temas também, outros temas, né? Eles elegem..., faz um planejamento, vai pra comunidade e nessa

<sup>102</sup> Professora Francelina de Souza. SEMED, 13/03/2007. Fonte gravada em formato mp3

<sup>103</sup> Fala do Professor Aguilera de Souza em 13/06/2007, em espaço informal, fora da aldeia. Registro escrito.

<sup>104</sup> Professora Francelina de Souza. SEMED, 13/03/2007. Fonte gravada em formato mp3

pesquisa surgem bastante temas, sobre moradia, plantas medicinais, é... muitos outros temas.

Outro ponto a ser considerado na proposta diz respeito ao conceito de interculturalidade, muito freqüente nas discussões observadas na escola e cuja consideração, observada tanto nas reflexões, quanto nas questões que envolvem a prática em sala de aula é, insistentemente, cobrada dos professores que atuam no ensino diferenciado. Assim, observa-se que a interculturalidade, enfaticamente alardeada na proposta, em relação direta com o ensino bilíngüe, se mantém nos discursos que orientam esse ensino (dos idealizadores da propostas e dos que vivenciaram a sua trajetória).

A inquietação que leva à constante reflexão, contudo, mostra ter sua origem na compreensão dos professores acerca do significado do conceito de interculturalidade, que nem sempre demonstra concordância com o que a proposta preconiza, um ensino que não se limite a ser apenas bilíngüe, mas que busque a construção da autonomia e o exercício da cidadania, como meta a ser alcançada. Nesse sentido, o ensino na língua indígena não pode ter um fim em si mesmo, mas deve ser considerado como um instrumento – eficaz – para a formação do sujeito indígena, de forma a que este possa se considerar apto para o exercício de cidadão participativo no desenvolvimento do país, do seu país, de forma autônoma. Para tanto, não basta ser apenas um professor bilíngüe, mas, além dessa qualificação, há que se ter compromisso profissional, como ponto de partida. Considerando as cobranças e inquietações observadas a esse respeito, mostrou-se premente elucidar até que ponto a proposta, no âmbito de sua operacionalização, vem dando conta das premissas intrínsecas à interculturalidade.

A interculturalidade prevê, no âmbito de sua conceituação, o reconhecimento do direito à diferença e se opõe a toda e qualquer forma de discriminação e desigualdade social. Supõe ainda a promoção de relações dialógicas e igualitárias entre grupos culturalmente diferentes trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. É processo permanente, sempre inacabado, que vai além da coexistência pacífica num mesmo território. “[...] A educação em contextos interculturais é pensada, então, como fluxos de conhecimentos, que transitam entre fronteiras móveis e sempre recriadas” (SILVA, 2001, p.14). De modo que a interculturalidade não seja entendida como mera tradução, mas como interlocução de diferentes conceitos e conteúdos.

Pensando num ensino diferenciado como uma alternativa, grosso modo, “emergente”, coube-me, penso, nesse momento, a análise do ensino diferenciado como um processo que ainda não permite inferir resultados que recaiam sobre as conquistas futuras de espaços em que se evidencie a sua influência e/ou a garantia destes pela formação diferenciada, sobretudo nos espaços extra-aldeia. Mas, sem dúvida, pode-se inferir sobre o seu papel na construção da identidade desses sujeitos sob a perspectiva da valorização de sua própria cultura, em que pesem as relações provocadoras de mudanças na organização sócio-cultural desses, bem como no seu processo de aprendizado.

[Foto 8]<sup>105</sup>

Na prática, o que se busca, grosso modo, segundo as leituras dos documentos da escola, abordados neste estudo<sup>106</sup>, é a interação dos alunos e da escola com a comunidade. Segundo as orientações que recebem, os professores devem trazer para a sala

Foto 8 - Alunos 4º ano / Matutino – Escola Hibiapina – Aula ao ar livre. 11/09/2007



Foto: Eliana Cury

de aula os conhecimentos históricos- geográficos locais, com vistas a que as crianças compreendam o seu mundo atual. Essa compreensão dá, ou dará, conta de fazer com que assumam a sua identidade e, ainda, exerçam os papéis sociais almejados ou que, ao menos, tenham sua competência reconhecida para esse exercício? Em que medida a compreensão da interculturalidade influencia a prática desses professores? Afinal, são professores, na grande maioria, que tiveram toda a sua formação escolar na escola ocidental, salvo os que hoje freqüentam cursos de formação específica, como o oferecido pelo Projeto Ará Verá<sup>107</sup>. Como

<sup>105</sup> A foto ilustra um dia de aula em que faltou energia na escola. A sala conta com pouca iluminação, devido a um anexo construído nos fundos do prédio que obstrui a passagem da luz do sol. A luz elétrica, então, é essencial nas salas “de fundo”, mesmo em dias ensolarados. A opção de dispensar os alunos não foi considerada e a aula ocorreu normalmente, sob uma grande árvore ao lado da escola, para onde os alunos levaram suas cadeiras.

<sup>106</sup> Regimento Escolar; Atas; Projeto Político Pedagógico; Projeto Proposta de Ensino Diferenciado.

<sup>107</sup> O “Projeto Ára Verá-Curso Normal em Nível Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá”, iniciado em 1999, trata-se de um curso de magistério específico e diferenciado com objetivo de habilitar professores kaiowá/guarani para educação infantil, educação no ensino fundamental e educação nas comunidades indígenas. O curso se propõe a “contribuir para que estes professores possam participar da construção da Escola Indígena no seu contexto cultural, propiciando uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe, valorizando as contribuições desta sociedade indígena nas diversas áreas do conhecimento e garantindo, ao mesmo tempo, os conhecimentos universalmente construídos pela humanidade”. O Projeto Ára Verá é uma parceria do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul com os

vem sendo desenvolvido o trabalho desses professores, frente à exigência, ou necessidade, de uma educação intercultural, específica e diferenciada?

A participação em uma reunião do ensino diferenciado, ocorrida no espaço da Escola extensão Francisco Hibiapina, agendada pela coordenadora desse ensino – Prof<sup>a</sup> Édina de Souza – forneceu-me elementos de valor imensurável para a elucidação dessas e outras questões. Ao mesmo tempo, me permitiu uma certa visão dos conflitos e das problemáticas que, ora emergem, ora persistem no cotidiano do ensino diferenciado, exigindo elucidações, ou mesmo a definição de ações que se sobreponham às limitações impostas – de ordem legal ou de ordem pedagógica.

Foto 9 - Reunião do Ensino Diferenciado presidida pela Prof<sup>a</sup> Edina de Souza, Coordenadora do Ensino Diferenciado. Extensão Francisco Hibiapina



Fotos: Eliana Cury – 01/05/2007

**Pauta da reunião, exposta no quadro-negro (na foto acima, à direita):**

1. Rever a prática na sala de aula
2. Educação diferenciada?
3. Compromisso profissional
4. Perfil do profissional indígena
5. As dificuldades no processo de aprendizagem
6. Por que o meu aluno não aprende?

A pauta da reunião, exposta no quadro-negro, por si só, compõe um quadro, de certa forma, peculiar, cuja leitura, ao adentrar na sala, me levou à percepção de que se tratava de um momento envolto por uma certa urgência<sup>108</sup>. Há tempos buscava a oportunidade de

---

municípios do cone sul do estado e apoio da Universidade Católica Dom Bosco e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Desde 1995, este projeto vem sendo solicitado pelo *Movimento dos Professores Guarani/Kaiova*. (ROSSATO, 2002, p.26. Grifos da autora.)

<sup>108</sup> Relevante observar que minha presença na reunião, como em qualquer outra ocasião, jamais mostrou indicativos de constrangimento. A reunião seguiu o seu curso e um único momento demonstrou que minha

identificar as dificuldades que, como em qualquer situação que envolva o processo ensino-aprendizagem, se configuravam no ensino diferenciado<sup>109</sup>. Uma vez que o direcionamento imposto pelo questionamento prévio, na forma de instrumentos pré-elaborados não eram, para mim, uma opção, esse foi um momento, verdadeiramente, privilegiado para o levantamento de muitas das informações que buscava.

Ao que parece, a pauta da reunião, como demonstrada na transcrição que acompanha o registro visual da reunião, acima exposto, foi pensada e construída de acordo com o que defino, pessoalmente, de roteiro pré-textual, ou seja, não só como um ponto de partida, mas como um roteiro que assegure o desenvolvimento coerente do texto que se pretenda construir. Não houve espaço reservado para “assuntos diversos”, como também não houve, conforme observei, fragmentação na fala da Prof<sup>a</sup> Édina de Souza que, no papel de coordenadora do ensino diferenciado, cuidou para que as questões mais relevantes fossem discutidas no tempo ali disponível<sup>110</sup>. As falas dos professores, porém, a qualquer momento em que se manifestassem eram sempre respeitadas.

Assim, a reunião teve início com o discurso da Prof<sup>a</sup>. Édina chamando a atenção dos professores sobre a avaliação permanente de sua prática, que não deve perder o sentido diferenciado, o que só é possível mediante a reflexão como exercício, porque,

[...] quando a gente sai de casa a gente deixa 2, 3 filhos só, e quando a gente sai da sala de aula a gente deixa 35, 40 crianças.

[...] E... eu acho que esse diferenciado mesmo, de qualidade, de prazer pra criança aprender, a gente tem que pensar muito bem, muitas vezes, e ler muito texto. Vocês têm muito texto que lê na faculdade, vamo trazer também pro colega, prá gente ta lendo junto. Texto na área da educação.<sup>111</sup>

---

presença foi percebida e/ou considerada, quando a Prof. Édina solicitou a alguns professores que preferiam se expressar na língua guarani, que falassem em português, a fim de que eu pudesse compreendê-los: “- [...] gente, vamos respeitar a professora que está aqui hoje e que não fala guarani. Falem em português, por favor!” Não fosse por essa observação eu poderia, facilmente, me considerar invisível ali, naquele momento, em que as questões em pauta tinham total prioridade.

<sup>109</sup> As dificuldades, a mim, se configuraram como inquietações, na medida em que ouço, também, as inquietações de alguns professores, inesperadas, mas pertinentes ao estudo. As dificuldades relatadas renderam, inclusive, tema para trabalho de conclusão de curso, da acadêmica do curso de Pedagogia da UNIGRAN, Carlene Rodrigues, indígena Guarani, professora do ensino diferenciado na Escola Tengatú Marangatú, extensão Francisco Hibiapina.

<sup>110</sup> A reunião ocorreu no dia 01/06/2007, no período da manhã, no horário letivo. O respeito ao limite de horário de trabalho pode ser facilmente observado entre os professores da escola Tengatú e das suas extensões. O mesmo rigor dispensado ao horário inicial do trabalho é observado quanto ao horário de seu término.

<sup>111</sup> Fala proferida em reunião do ensino diferenciado ocorrida em 01/06/2007, na Escola Francisco Hibiapina. Registro gravado em formato mp3.

Seguem-se à fala da professora vários comentários simultâneos. Professora Édina, então, retoma a discussão sobre a concepção de ensino diferenciado. Aliás, ela insiste nessa questão afirmando ser fundamental que os professores tenham clara a compreensão sobre o significado do ensino diferenciado:

[...] O diferenciado, esse que passou aí, não é esse que a gente quer. Isso daí, chegou nesse ponto, porque – foi o que o Maximino colocou do ensino e o Aguilera falou... – que a própria instituição tira o nosso tempo de pensar, é o que eu falo, na Tengatúí tamém. Gente!, a escola tem que parar pra discutir, pra achar um caminho pra sala de aula, e essa reunião era pra ter acontecido no começo do ano... Mas, então... É esse diferenciado que a gente quer? É claro que não é. Não é esse, porque é como se a gente tivesse formando nossos filhos. Tá certo, a 2ª série vai começar a falar na língua... Quantas vezes nós pedimos prá secretaria [SEMED], nós pedimos pra historiador, pessoas que fizeram mestrado e doutorado, que levou nossas idéias pra fora, pra trazer um lingüista aqui pra estudar, pra achar como se entrar na língua portuguesa, porque eles têm instrumento científico que a gente não tem – ainda. Nós nunca conseguimos. A gente ta encontrando as coisas, por luta... é... sozinhos. É... sozinhos, e a gente precisa dessa orientação, desse embasamento teórico, da pesquisa científica...

A crítica da Prof<sup>a</sup> Édina com relação ao modelo de ensino diferenciado, de acordo com sua concepção pessoal, pauta-se nas interferências da SEMED, não só quanto à imposição do calendário, mas pela utilização de material didático não específico, ou seja, com o uso excessivo do livro didático<sup>112</sup> e com a metodologia de ensino dos professores, problemáticas, segundo a professora, resultantes da influência, também, das orientações da SEMED.

[...]Quando dá um livro didático pra eles olhar, em português, que a gente tem lá... Eu sempre falo, o livro lá da Tengatúí é pra cortar letra e cortar figura. É bom nós ta dando os livros pra eles olhar, porque criança gosta de olhar figura também, e eles tem contato com a unidade das letras, de acordo com o objetivo da aula dela [professora]. É... então, e eles gostam disso daí [referindo-se aos textos em guarani trabalhados em sala, com histórias coletadas na comunidade] porque faz parte da história oral, da oralidade dele, porque quando dá um livro em português, é mesma coisa que comer comida sem sal... não é nada... Não tem uma ligação com eles, com a história deles. Ao menos que o texto dado pra ele vai trazer alguma coisa que chama a atenção dele.

A partir daí, segue a reunião, de certa forma, em diálogo contínuo, mas sem perder de vista a pauta definida. Parece haver muitas dúvidas quanto ao ensino bilíngüe e

---

<sup>112</sup> A escola recebe da Secretaria Municipal de Educação, a exemplo das demais escolas da rede, os livros didáticos para uso dos professores e dos alunos. O material não é específico para as escolas indígenas.

quanto ao material utilizado, e que, em verdade, remetem-se ao próprio sentido de diferenciado entendido pela escola:

[...[ Como o Lúcio falou, né? “Eu entendo só em guarani”. Agora, por quê ficou assim? Será que, prá ele, não ta faltando esse embasamento teórico que o científico tem, o lingüista tem, pra ensinar a gente como fazer? É que nem fazer um [não entendível], bom, é bom, a gente pega tudo. Então, é essa a questão, não é fechar Lucio – agora eu vou dá só em português. Não! Agora que você vai ter que dar em guarani, muito mais... Prá você recuperar muitos textos que você tinha, muitos textos que você constrói no cotidiano da sala de aula. Por isso eu falei: pega um caderninho, faz um caderninho tudo de texto, que pode ser publicado como coleção, gente, como coleção. Todos os textos em guarani e mesmo de texto em português.

Ao que parece, as expectativas, diante do observado, movimentam-se em torno de capacitar os sujeitos para os quais é oferecido esse ensino e da maneira como esse é oferecido, de modo a instrumentalizá-los para responder às exigências impostas pelo momento. Percebe-se que há uma grande valorização dos conhecimentos próprios de sua cultura, de forma a garantir a construção ou reafirmação de sua identidade. Entende-se, então, que os conhecimentos tradicionais garantirão a sua assunção do ser índio, ao mesmo tempo em que lhe garantirão a assunção de seus valores para a conquista de novos e/ou diferentes espaços.

Sabe-se que toda ação educativa carrega em seu fazer as características do contexto sociocultural, as necessidades e possibilidades do momento, as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas, que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo, nem que o todo seja visto como uma síntese provisória das circunstâncias parciais do momento. Os professores indígenas, então, vivem um duplo desafio: formar para a sociedade ocidental e ainda garantir o exercício de seu papel na comunidade a qual pertencem (SORATTO, 2003).

Há uma orientação que se estende do 1º ao 5º ano desse ensino sobre o trabalho que o professor deve desenvolver. Da mesma forma, cobra-se uma certa lealdade dos professores com relação aos procedimentos definidos para sua operacionalização. Em alguns momentos, observei essa cobrança como retorno ao fato de que todos ali “têm voz” e que essa é sempre respeitada, negociação fundamental, segundo alguns, para o alcance dos objetivos propostos que prevêm o trabalho coletivo. Coletivo num contexto que envolve, não só a comunidade escolar, mas toda a comunidade que compõe a aldeia, fonte de informação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula,



[...] e neste caso estamos, com relação ao estabelecimento da diferença na escola indígena, diante de um conflito na maioria das vezes velado: tanto ‘prioridades sociopolíticas’ como ‘discurso de ordem intelectual’ passam pelas relações de poder, pela necessidade de hierarquizar saber e conhecimento (NASCIMENTO, 2004, p.151)

As manifestações dos diversos professores presentes, que teciam comentários entre eles sobre o exposto pela Prof<sup>a</sup> Édina, sobretudo com relação à metodologia de ensino, e as reações por mim observadas, indicaram tratar-se de um momento na escola (Hibiapina) em que se discutia essa questão, porém, apenas por um grupo e não pela totalidade do corpo docente. Embora não seja possível negar a pertinência, no contexto de uma escola diferenciada, da preocupação com a prática metodológica, também não é possível ignorar que, enquanto espaço institucional, a escola indígena, uma vez que vinculada ao sistema nacional de ensino, encontra-se na retaguarda dos documentos legislativos que a regulamenta, logo, também do poder coercitivo dessa regulamentação, exigindo uma “[...] rearticulação de discursos heterogêneos que produziram efeitos profundos no sistema educativo, criando novos sujeitos da determinação curricular [...] e instituindo novas lógicas e legitimidades dentro do currículo” (DUSSEL, 2005, p. 74).

E mais, se a legislação que regulamenta a educação escolar indígena é, ela própria, contraditória, como também as orientações curriculares específicas, as escolas indígenas não poderiam ser diferentes. Como afirma Nascimento,

[...] Essas contradições, ressignificadas por novos mecanismos de poder, criam nas comunidades indígenas a expectativa por uma escola que possa reconstruir sua dignidade e emancipação, mas que, ao mesmo tempo, não consegue desembaraçar-se de questões burocráticas dependentes, pela própria legislação, muito mais de competência e decisões políticas do que de novas regulamentações (NASCIMENTO, 2004, p.163).

Assim, a escola indígena, a exemplo das demais escolas, é também um espaço de contradições. As inquietações dos professores da Tengatuí, nesse sentido, são, de certa forma, procedentes, mas não podem se render ao equívoco de que a independência por eles almejada para a organização plena da educação escolar, possa ser alcançada de imediato, ou mesmo em curto prazo, consideradas as relações que se entrelaçam em seu contexto. E, recorrendo mais uma vez às reflexões de Nascimento, há que se considerar que,

Por outro lado, a defesa de uma escola indígena vinculada a um sistema separado corre o risco de social e politicamente (inclusive com relação à inclusão nas políticas públicas) propiciar um falso reconhecimento, impondo às comunidades indígenas danos irreparáveis de exclusão, de uma forma de etnocentrismo e retardamento no alcance dos direitos já adquiridos. Corre-se o risco de um tratamento desigual para justificar e respeitar a diferença (Idem, 2004, p. 160).

Dessa forma, penso que deve/deverá a escola, no exercício de sua autonomia, mediar os conflitos que emergem da relação biunívoca de seus propósitos educativos com os limites burocráticos (os quais não podem ser ignorados), de modo a respeitar as normas legais que lhes são intrínsecas sem, no entanto, “se curvar” aos limites didático-pedagógicos percebidos nas entrelinhas dos documentos que regulamentam a educação escolar indígena e das diretrizes que orientam as suas ações.

Parece que a Prof<sup>a</sup> Édina, ao tecer suas críticas ao ensino diferenciado, não se preocupou, ao menos no discurso daquele momento, com as questões apontadas, as quais não podem ser desconsideradas, sobretudo pela ênfase em torno da definição dos conteúdos, quando sua fala desqualifica os textos didáticos disponibilizados pelo município e exalta a fundamentalidade da produção de material específico. A necessidade e a importância da produção, pelos próprios indígenas, desse material, da sistematização dos saberes tradicionais, é inegável. Tanto quanto a mediação dos conteúdos “universais”, os quais não podem ser ignorados, se o que se pretende, entre outros objetivos, é instrumentalizar o indígena, via escola, para o exercício da cidadania na sociedade nacional.

Nesse sentido, as falas do Prof. Maximino, em dois momentos, na referida reunião e, posteriormente, na Escola Ara Porã, ilustram essa questão e demonstram que cada discussão, cada discurso, se constrói numa dinâmica que os fazem próprios do momento. Na reunião, corroborando a fala da Prof<sup>a</sup> Édina, o Prof. Maximino defende que na seleção de conteúdos deve-se priorizar os saberes tradicionais atrelados às temáticas que, contemporaneamente, emergem do cotidiano da aldeia e entre os seus argumentos elege uma situação para exemplificá-los:

[...]Em relação a como ele brincava antigamente, porque os pais ensinavam as brincadeiras prá eles, né? Então, isso era assim que... era algo que, assim que... que

ele aprendia, ao mesmo tempo que, né? Ele sabia que futuramente ele ia usar aquilo. No caso, como ele falou, quando ele ia fazer arapuca. É... ensinar, o pai dele ensinou a fazer arapuca e ele armava no terreiro, né? E começava a pegar rolinha. Aquilo era... é... uma brincadeira prá ele, mas de certa forma, ele viu que na vida adulta... ele viu, realmente, que aquela brincadeira que o seu pai ensinou, serviria pra sua própria sustentabilidade. Não só isso... uma coisa da nossa vida que ele falou, que eu acho interessante, ele falou assim, né? Que quando a gente era criança, os pais ensinavam muito fazer tipos de armadilha, tudo bem! Aí, ele falou: por quê que o tatu esconde embaixo da... da armadilha? Muitas vezes, não é por causa da alimentação, é porque a noite ele procura um lugar escuro pra se esconder e devido a isso ele é capturado. Mas, só que, antes de levar isso pra... pra cá, pra coisa da alimentação, tudo isso era feito ali, na brincadeira. Então, que aconteceu? Eu tenho coletado vários tipos de... de armadilha [fala de modelos idealizados pelos indígenas], pra cada tipo de animais, maiores e menores e, muitas vezes, você faz isso e leva pra sala de aula e a criança, assim... fica paralisada, fica escutando assim que... ela se interessa. Por quê? Porque é uma coisa que faz parte da realidade dela, mesmo que não faz mais, mas no passado... ela ouviu dos pais isso... tudo isso... [nesse momento, muitas falas simultâneas demonstrando anuência à fala do professor]. E que muitas vezes, não acontece isso. Não acontece... Porque as veiz, muitas coisas que ta sendo trabalhado, né, não ta tendo aquela coisa de aprofundar, né?<sup>113</sup>

Em momento posterior, com relação a abordagem dessa mesma questão, de como são trabalhados os saberes tradicionais em sala de aula, esse mesmo professor, o Prof. Maximino, observa:

Bom, no Hibiapina, p. ex., a gente ainda trabalha com pesquisa, dos assuntos relacionados à aldeia, né? Mas, não está só na história da aldeia, né, porque hoje a gente tem outra visão, né? A gente ficar só estático, só dentro da aldeia, só nos conhecimentos tradicionais... a gente começou a discutir também que, além desse conhecimento, né, o aluno tem que saber também os conhecimentos universais, né? O que ta acontecendo... Pouco tempo atrás a gente começou a observar isso...<sup>114</sup>

Questão, aliás, prevista no Projeto Proposta de Ensino Diferenciado, como já demonstrado, mas, ao que parece, freqüentemente “revisitada”, o que não é de todo mal, mas que como todo e qualquer elemento que compõe o ensino diferenciado, requer que seja pensada na totalidade das relações espaço/tempo que perpassam o espaço da aldeia.

As questões de ordem pedagógica, independente dos fatores que caracterizam o conjunto do qual são parte, recaem sempre sobre o professor, um dos principais envolvidos no processo de construção da escola indígena diferenciada. A legitimidade das propostas curriculares que definem o propósito dos projetos educativos, reconhecida pelo caráter coletivo de sua construção depende, de certa forma, para a sua concretização, do trabalho

<sup>113</sup> Professor Maximino Rodrigues. Reunião do ensino diferenciado. Escola Francisco Hibiapina, 01/06/2007.

<sup>114</sup> Professor Maximino Rodrigues. Escola Araporã, 20/05/2008. Fonte gravada em formato mp3.

compromissado do professor que, no espaço da sala de aula é gestor e protagonista de suas ações, como afirma Bandeira<sup>115</sup>:

É necessária a consciência de que o professor está implicado na dinâmica do poder em suas salas de aula e que esta implicação [...] é crucial em termos de que os conhecimentos veiculados, produzidos, legitimados em aula reforcem a auto-estima, a consciência de direitos, a cidadania. (BANDEIRA, s/d, s/p)

Centra-se aí o respeito que se espera perceber aos princípios formulados para o ensino diferenciado, no caráter coletivo desses, no “engajamento” desses professores ao projeto proposto. Voltando à pauta da reunião, “Perfil do profissional indígena”, discussão que se estendeu até o final da reunião assumindo uma “aura” de importância que, de certa forma, corroborou minhas impressões sobre ser esse, afinal, o objetivo principal da reunião, para o qual se fez necessária toda a discussão introdutória. A Prof<sup>a</sup> Édina faz a chamada para a discussão de forma a colocar em pauta as inquietudes percebidas no ensino diferenciado quase que de uma só vez, inquirindo a fala dos presentes e considerando o tempo restante para o encerramento da reunião:

Essa questão aqui, é uma coisa que nós sempre tamo levando no conselho didático-pedagógico. Se nós queremos uma educação diferenciada de qualidade, se nós temos tudo essa preocupação que nós tamos falando hoje, nós também queremos um profissional indígena qualificado. Porque não é o que a secretaria ta fazendo com a gente. É... sabe? Na minha opinião, a escola ta servindo como emprego, que coloca pessoas... Tá certo, nós temos colegas aqui que foi da 1ª turma do Ará Verá, né? Já faz... quanto? Cinco anos que já se formaram, né? E... se formaram, né, mas vocês sabem que, depois de formado, o quanto de dificuldade vocês tiveram na sala de aula, o quanto vocês não aprenderam nada no Ará Verá, quando vêm prá sala de aula. Aprenderam muito pouquinho, porque o tempo de ensinar é pouco tamém. Aí, colocar uma pessoa que nem terminou, p. ex., o ensino fundamental, e no ensino médio... e já ta... já assumiu uma sala de aula, e logo na 1ª série... Vocês têm experiência de alfabetização, do quanto é difícil de alfabetizar, mesmo com formação. Então, essa questão aqui é muito complicada, que a secretaria ta tentando impor. Por que na Tengatuí eles barra e não deixa? Por que só aqui pode? Então, essa questão do profissional indígena, nós indígenas também temos que valorizar nossa classe. Quando vocês trabalharam em alguma instituição, até assumir a sala de aula? [parece se dirigir a alguns professores, em particular].

O posicionamento contrário em relação ao Projeto Ará Verá, assumido pela Prof<sup>a</sup> Édina, não pode ser generalizado e se configura como um dos elementos “divisores” que caracterizam o antagonismo de concepções, nesse caso, as relacionadas à formação de

---

<sup>115</sup> BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Formação de professores índios: limites e possibilidades.** Artigo disponível em: [www2.seduc.mt.gov.br/publicações/Word/indigena/artigo\\_mariadelourdesbandeira.doc](http://www2.seduc.mt.gov.br/publicações/Word/indigena/artigo_mariadelourdesbandeira.doc)

professores, que resultam, pode-se dizer, em “disputas” entre grupos, no contexto da educação escolar. Assim, de um lado se observa uma crítica à essa formação específica, cujos argumentos diferem-se entre os que se posicionam contrários ao projeto Ará Verá, ora considerado como uma imposição a mais, sobre o qual não foram consultados; ora por considerarem um “atalho” no processo de escolarização e, ainda, de forma implícita, por ser atribuída ao projeto Ará Verá a razão de uma certa desvalorização daqueles com formação não específica. De outro lado, observa-se a defesa categórica da formação específica possibilitada pelo projeto, considerada imperiosa para a eficácia do ensino-aprendizagem diferenciado.

Essa “linha divisória” percebida entre os que atuam no ensino diferenciado na aldeia pode ser facilmente percebida nos discursos. Se na sua fala a Prof<sup>a</sup> Édina se mostra um tanto reticente quanto ao Ará Verá, a Prof<sup>a</sup> Zélia, ao contrário, mostra-se claramente favorável ao projeto e aos seus resultados:

E quando a gente começou a trabalhar no projeto, de trabalho de ensino de pesquisa na escola, na época, [...]lá na escola, eles já trabalhava... começou a trabalhar no projeto, né, e a gente via dificuldade neles porque eles estudava numa faculdade que... não... não trabalhava, assim, os conteúdo que poderia trabalhar com a realidade, né? Então... aí eles... a gente via muita dificuldade mesmo, porque eles não tinham como elaborar um projeto pra trabalhar com os alunos, como ele vai trabalhar... [...]

[...] Então, e eles começaram a trabalhar... Quando a gente trabalhou na Tengatuí, a gente... **Foi difícil, né, porque eles têm uma visão diferente de nós que tivemos uma capacitação de professores diferente deles, né,** porque a gente sabia, né, a gente pensava na nossa comunidade, a gente não tem aquela visão, né, de formar o aluno, assim...<sup>116</sup> (Grifos meus)

No momento em que, na reunião referida, a discussão gira em torno da formação do professor, as reflexões que se me impõem beiram o intrigante. Percebi um misto de cobrança e provocação no ar que me pareceram querer atingir um alvo específico. A professora parece, nesse momento, mais querer ouvir do que falar, e atinge o seu objetivo porque, imediatamente à sua fala, ouve-se a manifestação de um professor ao fundo da sala dando início ao seguinte diálogo:

---

<sup>116</sup> Prof<sup>a</sup>. Zélia Regina Benites Duarte Franco. Depoimento concedido em 06/06/2008. Escola Ara Porã. Fonte gravada em formato mp3.

Professor<sup>117</sup> – É o meu caso, né?

Édina – É, é o seu caso, mas não é só o seu caso, tem outros casos.

Professor – Só que é o seguinte, no caso, eu deixo 3 filhos e venho prá escola...

Édina – É... mas as crianças ficam sem aula [parece haver uma cobrança com relação á faltas desse professor]

Professor – Que nem eu falei, eu vou fazê o possíve, que nem eu falei pra ... [nome de alguém, incompreensível], ta com dois anos que eu to de experiência, mas pelo que eu to vendo, é uma questão de responsabilidade **mesmo**, né?

Édina – Exatamente!

Professor – Então, assim, né, não é pra vir como um emprego prá mim... Muito bom! Mas, no meu caso, eu não to formado – ainda – é um emprego prá mim, tá! Só que, aí, eu entendo que é um emprego, só que se eu quero uma coisa melhor, é claro que eu vou batalhar, porque você vê, né? Tem muitas pessoas que falaram que não ta nada aqui [mostra a sala de aula], não ta nada aí [aponta pra pauta no quadro], mas, e daí? É o meu querer, e eu quero... quero chegar...

Édina – Então, por isso Marcelo, que você sempre tem que ta buscando a experiência dos colegas. Se os outros... [pausa, pensativa...] você tem tempo, você vai, você vai trabalhar.

Interessante observar que, com relação ao professor citado no diálogo, parcialmente, transcrito ouvi enfáticos elogios, especificamente sobre a sua atuação docente que mereceu o adjetivo “excelente”, o que contraria os argumentos que “condenam” o atalho propiciado pela formação específica. O diálogo que se estabeleceu desencadeou várias manifestações corroborando que trata-se de uma inquietude que não é privilégio da coordenação, mas provocadora de discussões “nos corredores”, de cobranças da coordenação, porque não se aceita, facilmente, como pude perceber, que a criança tenha dificuldade de aprendizagem, mas afere-se ao professor, e/ou à sua prática, as situações de dificuldade observadas o que, contudo, não se pode considerar como “deficiências” metodológicas fruto de uma ou outra formação.

Observa-se que, a todo momento, explícita ou implicitamente, estabelecem-se novas categorias que, por sua vez, sugerem novas reflexões e que, de forma frustrante, eu diria, não contam com tempo e espaço suficientes nesse estudo, porque revestidas de estatuto próprio, que requer tempo e espaço também próprios, como é o caso da expectativa delegada por esses indígenas, em particular, e, com certeza, por muitos outros, aos programas e projetos, sobre os quais são construídas hipóteses e metas de acordo com suas concepções, seus valores e suas crenças, as quais entendem que devam estar “estampadas” em qualquer medida que se proponha beneficiá-los.

E é aí, justamente, que se instala a inquietação acerca das expectativas referidas, que urge de reflexão, porque embora se busque atender, satisfatoriamente, o requerimento e as

---

<sup>117</sup> Professor Marcelo. Indígena guarani. Professor do ensino diferenciado na Escola Francisco Hibiapina.

necessidades claramente manifestas pelos membros dessas comunidades, trata-se de um projeto – de formação específica para professores indígenas – que representa um avanço, sem dúvida, e que conta com a efetiva participação de muitos sujeitos indígenas. Contudo, me parece recomendável que se reflita quanto à atribuição de responsabilidade ao projeto, quando os resultados se apresentam indesejáveis, ou insatisfatórios. Insatisfatórios para quem? Para o que? Por quê?

Instala-se, aí, na busca das respostas a essas questões, a compreensão das relações que se estabelecem no espaço da aldeia, logo, também no espaço escolar, um complexo jogo que implica em disputas políticas e relações de poder, próprio das organizações sociais, inclusive a dos povos indígenas. Requer considerar que:

[...] as instituições da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social. Por essa razão, é necessário desenvolver programas que adequem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia... Nessa perspectiva, pedagogia e cultura podem ser vistas como campo de luta que interagem. (GIROUX e McLAREN, *apud* BANDEIRA, s/d, s/p)

Anunciando o encerramento da reunião, a Prof<sup>a</sup> Édina sugere a elaboração de um documento com os resultados da reunião, para que a suspensão das aulas seja justificada para a SEMED, esclarecendo:

Inclusive, essa parada, hoje [das aulas], a secretaria não ta nem sabendo, porque eu pedi pra diretora e a diretora ta que meio na saia justa também, né?  
A gente podia fazer um documento aqui e agora, que eu sei que não vai dar tempo, mas depois a gente faz com o Maximino e o Aguilera e eu passo pra vocês e mando pra secretaria justificando a parada e já comunicando a próxima reunião. Pode ser? Só que aí a gente tem que repor, e aí, dia 22 [data provável para a próxima reunião] a gente faz outro documento, pra depois repor.

A dependência da escola à SEMED e as críticas sobre os limites que essa dependência impõe se mostram, nesse momento, inquestionáveis. Com esse esclarecimento, a Prof<sup>a</sup>. Édina encerra a reunião, solicitando aos professores que os trabalhos em sala de aula sejam discutidos coletivamente, definindo essa questão já como pauta das próximas reuniões, para o que se faz necessário que cada professor traga as atividades desenvolvidas em sala de aula e as produções dos alunos resultantes dessas, a fim de que se busquem, coletivamente, as

soluções para as dificuldades apresentadas, seja por parte dos professores, seja por parte dos alunos, como demonstrado na fala transcrita a seguir:

E outra coisa que eu tenho prá falar pra vocês: aqui ninguém tá pra falar mal de ninguém, não é pra ninguém ficar sentido, eu também erro e... em serviço, mas nunca é tarde pra retomar. Traz gente, um levantamento do aluno de vocês, que nem foi feito aqui, todo mundo traz. Então, gente, faz, cada um de vocês, porque a gente vai ter que bater, assim, nas dificuldades. Faz um ditado pra criança e a gente vai, no coletivo, a gente vai ta debatendo pra encontrar a solução, pra ta combatendo, pra ta diminuindo essa questão, ta? [...]traz o documento, pra gente ta debatendo...

Perceba-se que a Prof<sup>a</sup> Édina tenta incentivar alguns professores a buscarem assessoria para suas dificuldades. De outro lado, a referência remonta ao trabalho coletivo que acontecia na escola, denominado “oficina pedagógica”, até 2005, atividade prevista no projeto de ensino diferenciado. Essas oficinas consistiam em um momento em que todos os professores do diferenciado, com todo o material produzido até ali, de professores, de alunos, os relatórios de pesquisa e o material sistematizado para as aulas (ilustração abaixo), reuniam-se para discussão acerca dos temas trabalhados por cada um e da metodologia utilizada, “[...] Pra ajudar quando vê algum problema, pra dar idéias, pra discutir como foram feitas as pesquisas, quem visitaram [...]”<sup>118</sup>, proporcionando, assim, uma contribuição coletiva em que os temas, os procedimentos e as possíveis dificuldades são listados e discutidos.

As justificativas quanto à revogação desse momento direcionam-se, negativamente, à SEMED, a quem se atribui a “culpa” por alguns problemas que poderiam ser superados pelas discussões coletivas ocorridas nessas oficinas. Ao mesmo tempo, são expostas algumas das razões que levaram a secretaria a reconsiderar a sua relevância, entre as quais, a paralisação das aulas para que essas pudessem acontecer. Previstas, inicialmente, para acontecer em horário extra-aula, em geral aos sábados, questionei sobre o argumento apresentado e me esclareceram que, aos sábados, um número ínfimo de professores comparecia, por muitos professores não considerarem ser sua obrigação, vez que a atividade não ocorria em seu horário de trabalho.

E, mais uma vez, evidencia-se, aqui, a ênfase no compromisso profissional. Cobra-se, assim, de certa forma, um engajamento de todos os envolvidos com o ensino diferenciado aos princípios de sua proposta que exige o comprometimento coletivo, como demonstra a fala da Prof<sup>a</sup>. Teodora de Souza:

---

<sup>118</sup> Fala do Professor Aguilera de Souza em 13/06/2007, em espaço informal, fora da aldeia. Registro escrito.



Porque os professores desse projeto do ensino bilíngüe, eles têm um acréscimo de carga horária pra apenas cumprir (...fala muito baixa, impossível compreender) pra se dedicar ao estudo, à pesquisa e à sistematização da pesquisa. Então, mas a gente tem que ta cobrando, né Francelina? Porque se a gente não vai na aldeia cobrar dos professores, eles também não fazem. Então, tem que ir lá cobrar, né? Cobrar assim, no bom sentido, construir com eles, ver, olhar com eles, organizar com eles, como é que vai ser feito esse trabalho.<sup>119</sup>

Evidencia-se, nas falas das professoras uma clara diferença de posicionamentos quanto a questão apontada. De um lado a fala da Prof<sup>ª</sup> Teodora indicando a necessidade de cobranças constantes acerca do compromisso dos professores, de outro a fala da Prof<sup>ª</sup> Édina que considera as questões burocráticas como um obstáculo para as discussões coletivas: “[...] Porque a SEMED fala que não pode dispensar aluno pra completar dias letivos, e faz oito anos que eu falo: a escola tem que parar pra discutir os problemas da escola, enquanto não parar pra discutir os problemas da escola, a escola vai sempre ta patinando, ela não vai conseguir avançar.”<sup>120</sup>

Creio que, em relação às críticas dirigidas à secretaria, releva considerar o que infere Nascimento:

[...] Há que se entender que o controle social passa por questões burocráticas, financeiras, políticas e, por fim, pedagógicas. Quando os índios (enquanto comunidade e não apenas alguns profissionais da escola) tiverem a autonomia da autogestão, de quem ou onde buscariam os ensinamentos, a experiência para exercerem funções burocráticas? No interior das comunidades ou nos gabinetes dos órgãos públicos? Terão os índios acesso à cultura das instituições ou a elementos capazes de produzir um novo modelo de instituição? Se têm, onde as aprenderam? [...] (NASCIMENTO, 2000, p. 176)

Em vários momentos a Prof<sup>ª</sup>. Édina expôs a sua opinião sobre compartilhar conhecimentos, sobre ser esse o verdadeiro sentido de se buscar conhecimentos, qualificação e informações fora da aldeia, ou seja, de que esses, ao serem adquiridos, sejam compartilhados, a fim de que todos se beneficiem, todos cresçam juntos. Há uma defesa explícita, na fala da professora, à busca de estudos e de leituras como caminho que levará à autonomia, a “[...] projetar neles a importância do estudo. Projetar neles a importância do

<sup>119</sup> Teodora de Souza. Fala proferida em 20/06/2006, na Universidade Católica Dom Bosco. Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade. Atividade de extensão do Programa de Mestrado em Educação – UCDB – 19 a 23 de junho de 2006. Fonte gravada.

<sup>120</sup> Prof<sup>ª</sup>. Édina de Souza. Depoimento concedido na Escola Francisco Hibiapina em 06.07.07. Fonte gravada em formato mp3.

estudo e... que eles tinham que estudar porque seria o guia do povo...[...]"<sup>121</sup>. Essa é a consciência que ela afirma esperar que seja internalizada por todos os que atuam no diferenciado, de modo a refletir em sua prática.

### **3.5.1 A prática do ensino diferenciado na Escola Tengatuí Marangatú – extensão Francisco Hibiapina: língua indígena, conhecimentos tradicionais e o espaço da sala de aula**

A prática do ensino diferenciado requer, além de contínuas reflexões, a criação de metodologias e estratégias, também diferenciadas. A atividade de pesquisa, conforme apontam o PPP e Projeto de Ensino Diferenciado, é atividade fundamental para a prática diferenciada, porque é através dela que são, ou devem ser, coletados os dados acerca dos saberes e conhecimentos tradicionais, posteriormente sistematizados para o trabalho em sala de aula. Para as sociedades indígenas, a preservação da identidade étnica significa a garantia da própria existência e a escola passa a ser, nessa perspectiva, espaço positivo para sua construção, reconstrução e/ou preservação, ancorada, pode-se dizer, na pesquisa. Como se dá, na prática, essa atividade? Como ela é inserida no cotidiano da sala de aula?

Foto 10- Sala de aula – 1º ano / Escola Francisco Hibiapina / março - 2007



Foto: Eliana Cury

122

---

<sup>121</sup> Idem. A fala, na totalidade, informa que o fragmento citado tem como referência as orientações recebidas de seu pai, Marçal de Souza, as quais ela se empenha, seguindo seu exemplo, em transmitir.

Sabe-se que essa atividade tem como prerrogativa a valorização de sua cultura, a busca/manutenção de informações que não podem ser perdidas, de forma a dar suporte à crença de que se a identidade indígena não fizer parte do futuro que se espera construir com essa educação, não há sentido numa escola diferenciada. Nesse sentido, buscar informações nos relatos dos mais velhos e a possibilidade de escrever, eles mesmos, a sua própria história, a história tradicional, coloca-se como exercício fundamental para a legitimação da prática docente diferenciada.

A busca dessas informações consiste, em geral, em certa peregrinação dos professores pela aldeia em visita aos indígenas mais velhos, aos anciões, ou mesmo aos que ocupam posições de liderança como caciques e rezadores. As informações coletadas são registradas pelos professores e sistematizadas de forma a se configurarem como tema a ser trabalhado em sala de aula. Esse trabalho abrange todos os anos do ensino diferenciado, tendo como diferencial apenas o registro das discussões, dos resultados dessas, apontados nas produções/representações dos alunos, por desenhos, por texto escrito, ou por ambos.

Mas, não só a escola, na figura dos professores, sai em busca de dados. Há momentos em que alguns membros da comunidade são convidados para irem à escola a fim de fornecer informações sobre costumes, tradições, crenças, mitos, linguagem, etc. E, sobre essa questão em particular, imediatamente me vem à memória a fala de Anastácio Peralta, quando questionado justamente sobre se ocorre ou não essa prática na escola: “Não se pode invadir o limite das coisas, tomar o espaço de outros. Cada coisa tem seu lugar e sua hora. Pode levar as crianças pra casa de reza, pros caciques, mas não se deve tomar o espaço do outro: professor é professor, pai é pai”<sup>123</sup>. Na mesma vertente da fala de Anastácio, e em fala proferida no momento mesmo, observa Nascimento, em fala que, embora já anteriormente citada neste estudo, permito-me repetir, aqui, dada a sua relevância, que “[...] o conhecimento indígena não está sistematizado para ser trabalhado na escola, então, ele entra perifericamente [...]”<sup>124</sup>.

Como se dá essa trajetória? Como se movimentam esses professores a fim de garantir o caráter intercultural da educação, sobre cuja dinâmica, atuam, ora como roteiristas,

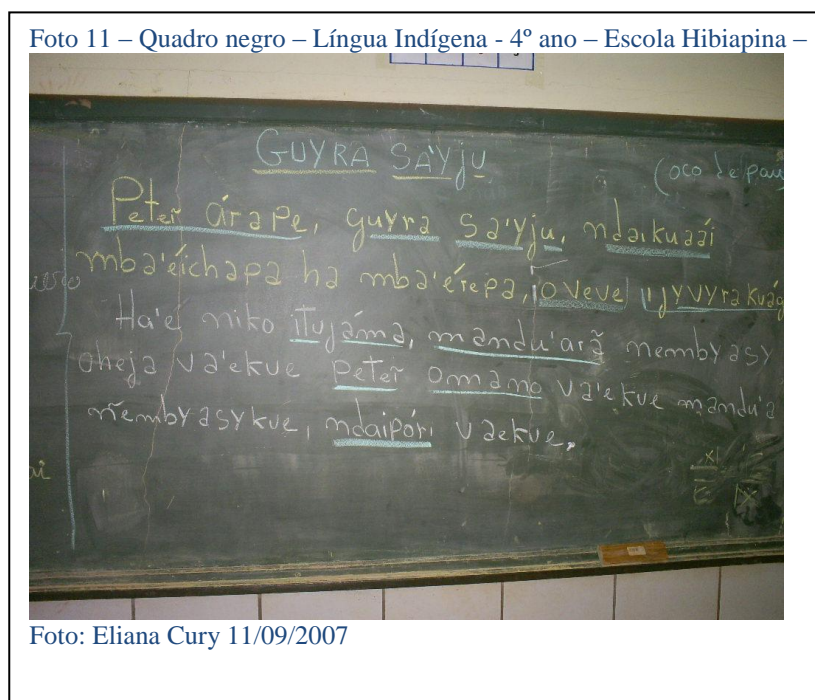
---

<sup>122</sup> Releva esclarecer, que a diferença da terminologia utilizada na referência das fotos, indicando o **ano/série** de que se tratam, dá-se em função da data em que a foto foi tirada – antes de 2006, utilizo a terminologia **série**; após 2006, utilizo a terminologia **ano** – devido a mudança na organização do Ensino Fundamental que, conforme a Lei nº 11.274 de fevereiro de 2006, tem a sua duração alterada de oito para nove anos, não mais chamados, após a aprovação da lei, de séries, mas de anos.

<sup>123</sup> Universidade Católica Dom Bosco. Fala proferida na Disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade – UCDB – abril de 2006. Fonte gravada.

<sup>124</sup> Idem.

ora como protagonistas, ora como “figurantes” – componentes do grande grupo que compõe esse cenário?



### 3.5.1.1 A dinâmica da pesquisa e a sistematização dos dados coletados – os caminhos do professor diferenciado da Extensão Francisco Hibiapina

O “pano de fundo” da atividade de pesquisa na prática do ensino diferenciado é, sem dúvida, a preservação de conhecimentos que devem ser transmitidos de geração em geração. Se o contexto atual levou à percepção de que essa premissa encontra-se, de certa forma, em risco, leva-nos, na mesma medida, à compreensão sobre a transmissão desses conhecimentos se configurar como um dos princípios definidos na proposta do ensino diferenciado. De um lado, tem-se a escola como espaço que possibilita o alcance dessas informações a um grande número de indivíduos, mas, de outro, tem-se a escola como espaço que, por excelência, proporciona o acesso aos conhecimentos – historicamente acumulados – de forma sistematizada.

Os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, uma vez considerados como uma lacuna no “rol” dos conhecimentos ditos universais, impõem que se considere os caminhos para sua sistematização que não se limitam à atividade de pesquisa, e/ou à busca de informações que, conforme afirmam os indígenas – sujeitos do estudo – não podem e não devem ser perdidas. Mas, uma vez oferecidas no espaço da sala de aula, há que se considerar

o sentido que assumem, já que fora de seu contexto (de transmissão) tradicional. Muitos são os elementos que permeiam esse processo, alguns já citados, que concorrem para dificuldades e inquietações observadas pelos professores, seja pelas transformações espaço-geográficas, seja pelo perigo de apresentar um caráter folclorizado, ainda que involuntariamente, porque conseqüente de uma trajetória histórica que delineou o contexto em que a escola surge, segundo informa Brand:

[...] junto com a perda do território, vieram as escolas e as Igrejas Evangélicas, em especial as Igrejas Neopentecostais, preocupadas em ajudar os índios a viverem, ou melhor, a sobreviverem em um cenário no qual o seu modo de vida e seus saberes historicamente acumulados pelos antepassados tornaram-se supérfluos e imprestáveis [...].

[...]Ao serem arrancados de seus espaços e terem seu território tradicional descaracterizado e ocupado pelos seus "contrários", na expressão de Rafael Brites, da aldeia Paraguassu, as sociedades indígenas tiveram "arrancados" também seus marcos e apagados muitos rastros de apoio à sua memória histórica [...] (BRAND, s/d, p.3. Grifos do autor).

Os “rastros apagados” são, sem dúvida, justificadores da inquietação relatada, informalmente, por uma professora do ensino diferenciado, quanto às informações resultantes do trabalho de pesquisa: “ – eu não sei, às vezes eu nem sei o que é verdade e o que não é, aí dá até medo de repassar certas coisas pras crianças”<sup>125</sup>. A professora, sujeito da realidade descrita por Brand, tem como base para a sua inquietação as limitações que, segundo ela mesma justifica, se constituíram pelo “temor” internalizado pelos mais velhos, que se viram obrigados a “policiar” hábitos e tradições e, ainda, por não considerarem que as novas gerações os compreendam, afirmação a qual outros professores são concordes. Pode-se considerar, ainda, a esse respeito, o que observa Pereira:

[...] os antropólogos constatarem em estudos em diversas partes do mundo que a tradição se atualiza pela recriação e não pela repetição de processos idênticos. Assim, o que está em causa é a atualização de processos sociais identificados como mais próximos ou mais distantes do que consideram ser o modelo tradicional. [...] (PEREIRA, 2004, p.329)

---

<sup>125</sup> Diálogo informal, em junho de 2006. Registro escrito. A professora, em questão, não será identificada em respeito à discricção sugerida por ela própria.

Há que se considerar, ainda, uma outra implicação apontada por Pereira, sobre o “confronto” observado entre “os velhos e os jovens” que pode interferir na atividade de pesquisa dos professores:

[...] Os líderes tradicionais acusam os jovens de ‘seguirem a cabeça dos brancos’ por absoluta falta de conhecimento dos valores e da sabedoria herdada dos antigos. [...] Os líderes jovens geralmente freqüentaram a escola, passaram pelo processo de escolarização e falam bem o português, por essas características são percebidos pelos velhos como ‘parecidos com os brancos, já pegou caneta, já acompanhou o pensamento deles’. (PEREIRA, 2004, p.333)

[...] Visitar uma pessoa é demonstrar a intenção de com ela estabelecer ou intensificar a proximidade, além de ser um gesto de reconhecimento social, mas sempre implica num risco, porque se a experiência for mal sucedida, a situação final caracterizará constrangimento e maior distanciamento social. (Idem, 2004, p.336)

Assim, percebe-se que a atividade de pesquisa, embora emoldurada por claros objetivos na proposta de ensino diferenciado da escola, como já exposto, não se furta das teias de relações que caracterizam a realidade contemporânea da aldeia e se mostra como mais um desafio a ser transposto.

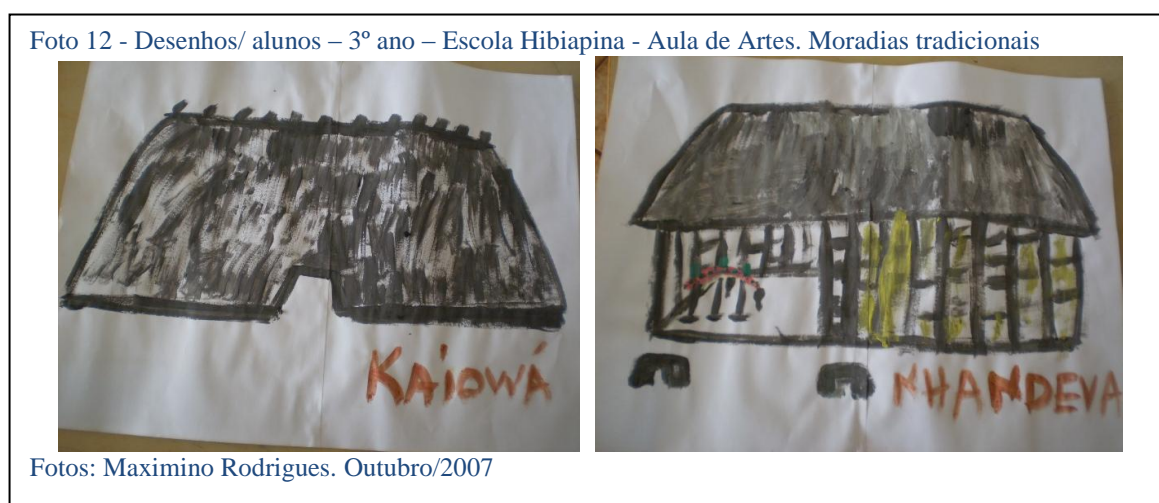
A descrição de como se dá a busca dessas informações – a atividade de pesquisa – momento que precede o trabalho em sala de aula, não conta com muitas variações nos relatos dos professores abordados, os quais seguem as orientações expressas no PPP para o cumprimento dessa atividade. Nem todos, contudo, fazem referência a eventuais dificuldades vivenciadas quando da coleta de dados, ou no momento de transmissão, no trabalho em sala de aula. Para alguns, entretanto, as dificuldades se configuram como inquietações para as quais a elucidação é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado, conforme foi possível observar<sup>126</sup>, dado o compromisso e a fidelidade aos princípios do ensino diferenciado, exigidas, pode-se dizer, pela proposta da escola.

Propondo-me descrever como se dá a trajetória dessa atividade, procuro, num primeiro momento, abordar o processo de pesquisa a partir da busca desses professores às informações pertinentes à temática definida para o trabalho em sala de aula. A definição dessa temática, segundo informam, se dá, no mais das vezes, coletivamente, em interação com os

---

<sup>126</sup> As dificuldades do professor do ensino diferenciado, especificamente com relação ao desenvolvimento do trabalho deste, dada a sua importância, definiu-se como temática de Trabalho de Conclusão de Curso, exigência para a licenciatura do curso de Pedagogia, por parte de uma professora do ensino diferenciado da escola, Carlene Rodrigues, indígena guarani, cuja trajetória de vida se deu, desde o seu nascimento, na RID; e a trajetória escolar, integralmente, na escola ocidental.

alunos. Não há uma regra fixa para isso, mas, em geral, conforme foi possível concluir, parte de situações do dia-a-dia da aldeia e, sobre essas, faz-se a relação com valores e costumes tradicionais da cultura guarani. Essa definição se dá também em cumprimento aos conteúdos elencados no planejamento dos professores, relativos a cada área/disciplina, que envolvem a identidade indígena, as moradias tradicionais, os costumes, e as práticas tradicionais de sobrevivência, como a caça e a pesca.



Abordam-se questões próprias do indígena guarani, por professores, também guaranis, mas que têm, amplamente justificada, a atividade de pesquisa, visto que, conforme relato de uma professora da escola:

[...] Como muitos indígenas, mesmo tendo nascida e criada, e morando até hoje na Reserva Indígena deixei de aprender e praticar muitas coisas, ou seja, não me deram oportunidade para integrar-me totalmente nas práticas culturais da comunidade. Como na dança, no canto, na produção de artesanatos etc. Sendo que na família havia pessoas com esses conhecimentos, mas que por falta de entendimento dos meus pais sobre a sua importância deixou de ensinar a mim e aos meus irmãos. O que me restou foi a prática de falar na língua guarani [...]. (RODRIGUES, 2006, p. 26)<sup>127</sup>

Como se vê, para além da transmissão, via escola, dos conhecimentos tradicionais, a atividade de pesquisa, resguardadas as dificuldades a ela inerentes, anteriormente abordadas, revela-se como fonte de conhecimentos também para os professores

<sup>127</sup> RODRIGUES, Carlene. **Ensino Diferenciado:** Um desafio aos professores indígenas Guarani/Kaiowá da Escola Municipal Tengatui Marangatu, extensão Francisco Hibiapina. Dourados, MS: UNIGRAN, 2006 (Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Pedagogia).

que atuam no ensino diferenciado, quando na condição de sujeitos que compartilham o mesmo espaço e possuidores das mesmas lacunas creditadas às crianças, seus educandos, as quais lhes cabe preencher. Essa mesma professora descreve, em estudo desenvolvido por ela, como se desenvolve o processo de pesquisa, como segue:

[...] os professores na prática buscam a interação com os alunos e a comunidade. Buscam trabalhar trazendo para a sala de aula os conhecimentos históricos geográficos locais como parte essencial para compreender o seu mundo atual, através das ações de pesquisa, tendo como fonte e estímulos alguns membros da comunidade, como: membros da comunidade, caciques, anciãos, pais e lideranças (Idem, 2006, p.22).

[...] Os professores, para realizarem a pesquisa, a maioria se organizam em grupo para sair na comunidade no período oposto do trabalho. Organizam-se dessa forma para garantir a segurança e facilitam o trabalho contribuindo com o informante da comunidade, evitando que se torne repetitivo e cansativo para ele (Idem, 2006, p.29).

Os temas que envolvem o trabalho de pesquisa, porém, nem sempre se limitam à informações consideradas tradicionais, mas, por vezes, devem atender a orientações específicas da SEMED, de forma a contemplar o que se impõe como relevante para o espaço e o momento vivenciado. Qualquer que seja o tema da discussão, entretanto, é sempre registrado, seja pelos professores, seja pelos alunos, conforme o relato da professora a seguir:

[...] Os alunos e professores coletam dados para serem elaborados, a partir de diferentes formas de registros da memória oral.

Esses saberes são registrados e refletidos em diversos níveis, por meio da escrita de documentos, como são os memoriais, os relatórios de atividades, os diários de classe, os planejamentos. Realizam-se, também, por meio de atividades educacionais orientadas pela Secretaria Municipal de educação. Nelas, os professores se desenvolvem ao longo do ano por meio de estudos autônomos e independentes, relativos aos conteúdos de interesse das pesquisas e das produções de materiais didáticos. E, dessa forma, não é só a escola que vai para a comunidade. Alguns membros da comunidade são convidados para fazer relatos sobre diversas informações, como: costumes, tradições, crenças, mitos, linguagem, etc. (Idem, 2006, p.22-23)

[...] Isso depende do tema em que a professora pretende abordar com os alunos em sala de aula. Também são convidados alguns membros da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) para dar palestras, relacionada ao tema SAÚDE. Os professores, dessa forma, procedem no trabalho para desenvolverem a aprendizagem das crianças e as mesmas produzem textos, frases e desenhos, etc. [...] (Idem, p.24)

O registro dos alunos, acerca da temática discutida, dá-se de diferentes formas, pela produção de textos, ou de desenhos. A representação destes temas através de desenhos se dá em todos os anos do ensino fundamental, mas, em especial, nos anos iniciais, principalmente quando as crianças ainda não dominam a escrita. Contudo, a forma de registro,



se por desenho ou por texto escrito, depende da área em que se trabalha no momento. Se a discussão se estabelece no momento em que se desenvolvem atividades referentes à educação artística, propõe-se a representação por desenhos ou por pinturas; se a discussão acontece no momento em que as atividades se voltam para o aprendizado da linguagem escrita, o registro é feito pela produção de texto. Essa condição, por vezes, aplica-se também nas salas em que as crianças ainda não dominam a escrita, nesse caso, sua fala é registrada pelo professor e o texto que dela resulta é utilizado, posteriormente, como material didático, como relata a Professora Édina de Souza<sup>128</sup>:

[...] quando fala sobre a questão da terra, aí eles ... problematiza com os alunos, aí vão falando e eles vão respondendo, aí, aqui é 1ª série, né, e o professor registra. Aquilo... em cima da fala da criança o professor registra e aí ele mostra pra criança que aquilo que ele falou, na oralidade, né, e que tem o registro. Aí ele vai trabalhar a alfabetização em cima daquilo ali. Aí se vê lá [aponta para um papelógrafo fixado no canto do quadro negro]: *ROIKOHA, ROIKOHA, ROIKOHA*... vai repetindo, e aí vai trabalhando a família silábica desses textos...

Foto 13 - Papelógrafo - Sala de aula – Extensão Francisco Hibiapina - 1º ano B – Prof. Lúcio Cáceres

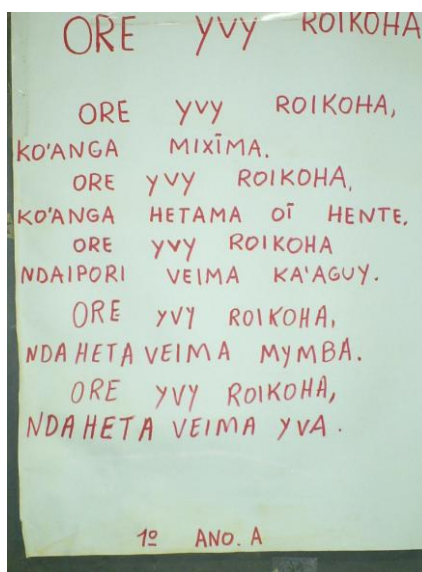


Foto: Eliana Cury. 06/07/2007

Nas séries seguintes, os registros, sejam escritos, ou sejam por desenhos, resultantes das discussões do momento, demonstram as representações das crianças acerca da temática proposta e se constituem, por sua vez, em acervo didático de muitos professores que

<sup>128</sup> Profª. Édina de Souza. Depoimento concedido na Escola Francisco Hibiapina em 06.07.07. Fonte gravada em formato mp3.

os mantêm arquivados, em acervo próprio, para utilização em anos posteriores. Os trabalhos são expostos na sala de aula, atendendo a sugestão/orientação registrada no Projeto de Ensino Diferenciado: “[...] entendemos que as salas de aula deverão ser somente para o Ensino Diferenciado, pois como no ensino fundamental, o material confeccionado pelos alunos deverá estar exposto para uma constante visualização.” (s/p). Dessa forma, observa-se nas salas de aula, com exceção das salas do 4º e 5º anos, as paredes repletas de trabalhos produzidos por alunos:

Foto 14 - Trabalhos de alunos expostos em sala de aula – 2º e 3º ano – Escola Hibiapina



Foto: Eliana Cury – Julho/2007

Foto 15 - Trabalhos de alunos expostos em sala de aula – 2º e 3º ano – Escola Hibiapina



Foto: Eliana Cury – Julho/2007

Foto 16 - Sala de aula – 1º e 2º ano. Escola Hibiapina



Foto: Eliana Cury. Julho de 2007.

Foto 17 - Sala de aula – 1º ano. Escola Hibiapina

OPAIXAGUA NHAIME  
 PETEĨ IPIRUÍ  
 HA OĨ IKYRA'IVA  
 OĨ IPIRE HUYA  
 HA OĨ IPIRE MOROTIVA  
 OĨ ONHE'E MBEGUEMIVA  
 OĨ ONHE'E HATAVA  
 OĨ HESA APUAVA  
 HA OĨ HESA JETIRAVA  
 OĨ ITI PUKUYA  
 HA OĨ ITI MRYKYVA  
 OĨ INHAKA RAGUE XAIVA  
 HA OĨ INHAKA RAGUE SYIVA  
 OĨ IPYAHUYA  
 HA OĨ ITUTAVA  
 NDAIPORI IVAIA, HA IPORAVEA  
 ENTERO HA'E OIKOVEA,  
 ENTERO HA'E HENTE,  
 OPAIXAGUA OĨ.

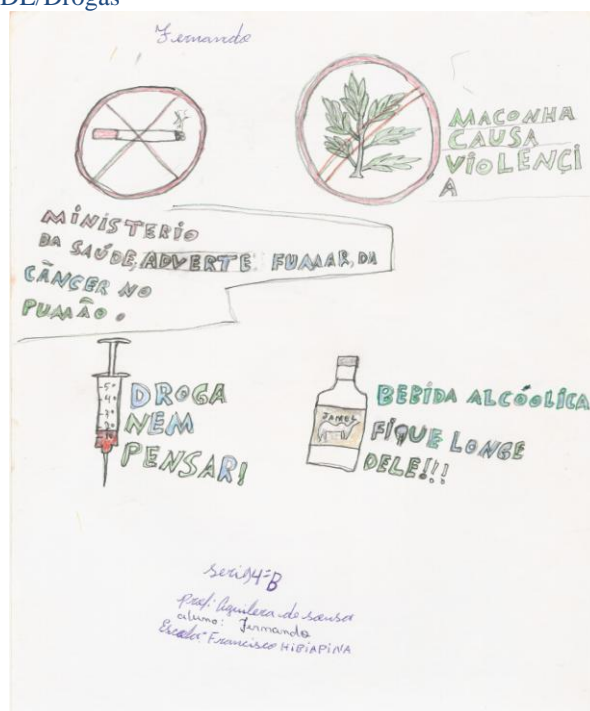


Foto: Eliana Cury. Julho de 2007.

(Mapa da RID)

No 4º ano, embora os trabalhos não estejam expostos, as produções dos alunos são mantidas pelos professores e, se necessário, utilizadas como material didático. Seguem, abaixo, alguns exemplos dessas produções:

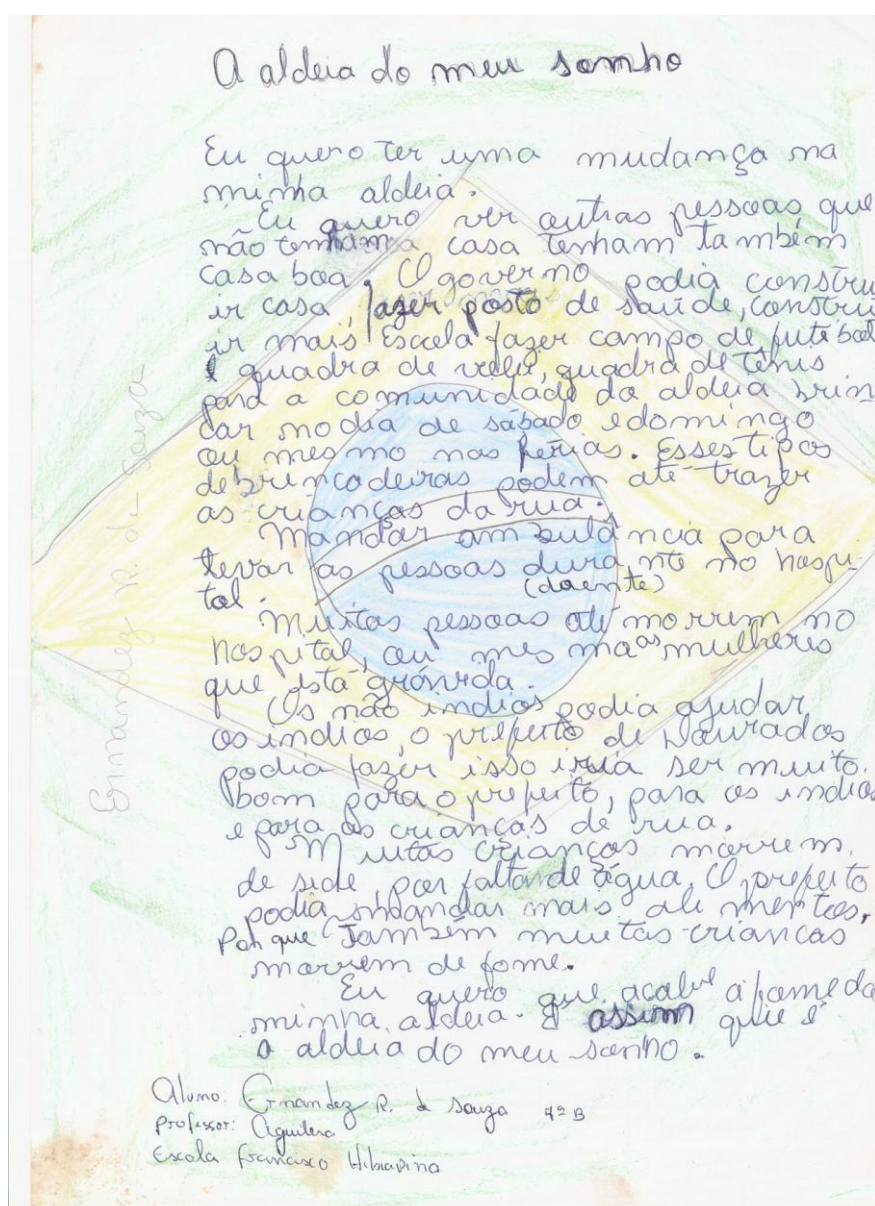
Imagem 12 - Produção de aluno. 4ª série B/ Escola Francisco Hibiapina. Tema de discussão: SAÚDE/Drogas



Fonte: Arquivo pessoal/Prof. Aguilera de Souza. 2004

Na mesma sala da qual faz parte o aluno que produziu o desenho, demonstrado acima, acerca da temática em discussão naquele momento, sobre as drogas e os seus malefícios, em outro momento, a temática em discussão era “Minha Aldeia”, quando foi solicitado aos alunos a produção de um texto escrito sobre a sua visão acerca do espaço da aldeia. Entre os textos produzidos um, em especial, me chamou a atenção, intitulado “A aldeia dos meus sonhos”:

Imagem 13 - Produção de aluno. 4ª série B/ Escola Francisco Hibiapina. Tema de discussão: A MINHA ALDEIA



Fonte: Arquivo pessoal/Prof. Aguilera de Souza, Extensão Francisco Hibiapina, 2004.

Várias são as considerações passíveis de serem feitas a partir da descrição da “aldeia do sonho” desse aluno, mas no momento, me chamam a atenção algumas questões. O fato de não haver qualquer referência ao modo de vida tradicional do Guarani-Kaiowá, que retrata o contorno da aldeia, hoje, forjado pelas “impossibilidades”, histórica e paulatinamente construídas, seja do ponto de vista geográfico – pela degradação dos recursos naturais –, seja do ponto de vista sócio-cultural – pelas transformações conseqüentes do entorno e da própria necessidade de sobrevivência; a solidariedade e a empatia com as “crianças de rua”, que apontam para uma postura reflexiva dessa criança levando-a a percepção de que os problemas sociais não são privilégio de seu espaço, ou dos povos indígenas, mas, ao contrário, extrapolam os limites da aldeia; e, por fim, o plano de fundo do texto – a bandeira brasileira, que, tanto quanto as suas expressas inquietações demonstram a consciência de sua cidadania e caráter pouco imediatista de suas reivindicações. São, em grande medida, elementos que merecem e justificam estudo próprio acerca das representações ali implicadas.

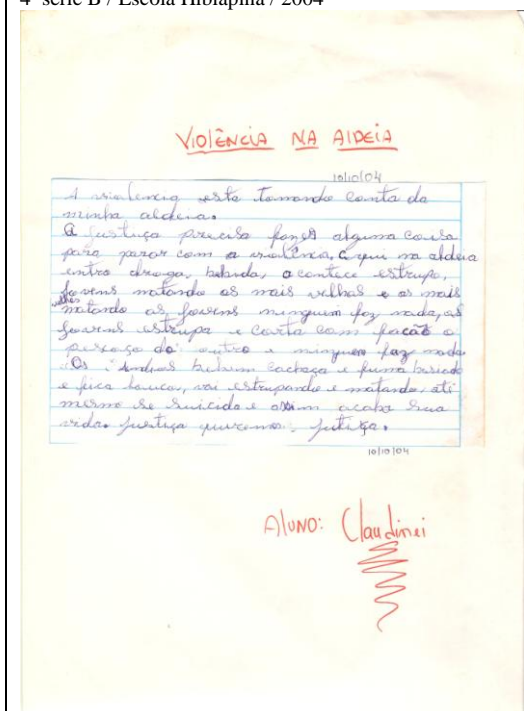
Não só as produções escritas, como também as representações através de desenhos, por vezes, se configuram como um “retrato fiel” de situações conflituosas ocorridas na aldeia; cenas reais com as quais as crianças se deparam e registram com tanta precisão, que redime a expressão acima utilizada da possível interpretação de exagero. É o caso do trabalho de um aluno que, pela manhã, no caminho para a escola, observou a cena de um crime ocorrido na noite anterior. Ao relatar o que presenciou em sala de aula, acabou por definir, em detrimento do planejamento prévio do professor, a temática para discussão da aula: “Violência na aldeia”. Definido o tema para discussão, seguem as etapas seguintes: a busca de informações, pelo professor, que resultará na sistematização do texto, na discussão em sala de aula e, por fim, no registro feito pelos alunos. As imagens a seguir, demonstram a sistematização feita pelo professor, seguida do texto e do desenho produzidos pelo aluno que vivenciou a cena do crime ocorrido.

Imagem 14 - “Sistematização” de texto a partir de informações obtidas na pesquisa de campo

Imagem 14 - “Sistematização” de texto a partir de informações obtidas na pesquisa de campo	Texto: Violência
<p style="text-align: center;">Texto: Violência</p> <p>Atualmente a Aldeia indígena de Dourados localizada no Estado de Mato Grosso do Sul, formado por três etnias: guarani, katuá e Terena com quantidade de população aproximadamente 12000, ocupando 3530 hectares de terra.</p> <p>Hoje a aldeia está passando por uma fase muito triste falta de terra, falta de alimentação, família desestruturada, violência como assalto e seguido de morte, drogas, bebida alcóolica, comerciante explorando a comunidade indígena, falta de segurança e apoio por parte dos órgãos políticos que dizem ser autoridade da nação brasileira.</p> <p>Temos aí a FUNAI, Polícia Militar, Civil e Federal mas pouco que por tratar de assuntos indígenas eles ficam distanciados e dá pouco apoio de dar total segurança e punir o malfeitor que causa infelicidade para algumas famílias matando seus filhos destruindo a própria família e isso acaba causando maior problema na aldeia, deixando numa situação de medo e preocupação no interior da aldeia.</p> <p>Algumas vezes você sai e vai na Igreja, Escola, na festa do Guarani, na casa de seu amigo ou parente a noite e não sabe se vai voltar com vida na sua casa, a violência e tanto que o crime acontece em qualquer lugar da aldeia.</p> <p>Não se pode mais confiar em amigos ou em parentes, por isso devemos tomar cuidado ao sair a noite.</p> <p>A violência não está acontecendo apenas na aldeia, está acontecendo na cidade no Estado, no Brasil e no mundo inteiro.</p> <p>Atualmente a maior parte da comunidade indígena de Dourados tem pouco espaço de terra para plantar alimentos que pode beneficiar e sustentar sua família.</p> <p>Algumas famílias indígenas que tem ainda pequeno espaço de terra plantam: rama de mandioca, batata doce, cana-de-açúcar, banana, milho, abóbora, melancia e alguns pés de plantas frutíferas de diferentes espécies. A família indígena que não tem terra ou que tem somente o lugar de sua casa, não tem como plantar nada. Existem também algumas famílias indígenas que tem grande quantidade de terra onde ainda plantam soja e milho em grande quantidade.</p> <p style="text-align: right;">Autor – Texto sistematizado de pesquisa de campo pelo professor: Aguilera de Souza.</p>	<p>Atualmente a Aldeia indígena de Dourados localizada no Estado de Mato Grosso do Sul, formado por três etnias: guarani, katuá e Terena com quantidade de população aproximadamente 12000, ocupando 3530 hectares de terra.</p> <p>Hoje a aldeia está passando por uma fase muito triste, falta de terra, falta de alimentação, família desestruturada, violência como assalto e seguido de morte, drogas, bebida alcóolica, comerciante explorando a comunidade indígena, falta de segurança e apoio por parte dos órgãos políticos que dizem ser autoridade da nação brasileira.</p> <p>Temos aí a FUNAI, Polícia Militar, Civil e Federal mas parece que por tratar de assuntos indígenas eles ficam distanciados e dá pouco apoio de dar total segurança e punir o malfeitor que causa infelicidade para algumas famílias matando seus filhos destruindo a própria família e isso acaba causando maior problema na aldeia, deixando numa situação de medo e preocupação no interior da aldeia.</p> <p>Algumas vezes você sai e vai na Igreja, Escola, na festa do Guarani, na casa de seu amigo ou parente a noite e não sabe se vai voltar com vida na sua casa, a violência e tanto que o crime acontece em qualquer lugar da aldeia.</p> <p>Não se pode mais confiar em amigos ou em parentes, por isso devemos tomar cuidado ao sair a noite.</p> <p>A violência não está acontecendo apenas na aldeia, está acontecendo na cidade, no Estado, no Brasil e no mundo inteiro.</p> <p>Atualmente a maior parte da comunidade indígena de Dourados tem pouco espaço de terra para plantar alimentos que pode beneficiar e sustentar sua família.</p> <p>Algumas famílias indígenas que tem ainda pequeno espaço de terra plantam: rama de mandioca, batata doce, cana-de-açúcar, banana, milho, abóbora, melancia e alguns pés de plantas frutíferas de diferentes espécies. A família indígena que não tem terra ou que tem somente o lugar de sua casa, não tem como plantar nada. Existem também algumas famílias indígenas que tem grande quantidade de terra onde ainda plantam soja e milho em grande quantidade.</p> <p>Autor – Texto sistematizado de pesquisa de campo pelo professor: Aguilera de Souza</p>

Fonte: Prof. Aguilera de Souza

Imagem 15 - Produção de aluno. Tema: "Violência na Aldeia".  
4ª série B / Escola Hibiapina / 2004



## VIOLÊNCIA NA ALDEIA

A violência esta tomando conta da minha aldeia. A justiça precisa fazer alguma coisa para parar com a violência. Aqui na aldeia entro droga, bebida, acontece estupro, jovens matando os mais velhos e os mais velhos matando os jovens ninguém faz nada, os jovens estrupa e corta com facão o pescoço do outro e ninguém faz nada. Os índios bebem cachaça e fuma basiado e fica louco, vai esturpando e matando, até mesmo se suicida e assim acaba sua vida. Justiça queremos: justiça.

A representação das impressões desse aluno, nas duas formas textuais – a escrita e o desenho – acerca da situação de violência, conforme esta se apresenta na aldeia, é fonte, sem dúvida, entre outras mais, que nos permite uma visualização das implicações sociais que compõem o espaço em questão, principalmente se considerarmos o caráter pacífico atribuído ao indígena guarani. Então, a abordagem, e/ou a definição de temática para o trabalho em sala de aula, que reporte à identidade indígena é premente na proporção mesma da atividade de pesquisa, pela qual se buscam, e se adquirem, informações fundamentais para o

estabelecimento das discussões em sala de aula, de forma a se atingir o objetivo preconizado na proposta diferenciada – de revalorização da cultura, como informa a Prof<sup>a</sup> Zélia<sup>129</sup>:

[...] porque a nossa pesquisa é... sobre como era o processo de aprendizagem do G/K, quais são os conceitos que os pais tinham antigamente e o que modificou hoje. Hoje, p. ex., a interculturalidade ta em todos, né, a começar pela aldeia, né? Aí vem a tecnologia, vem a televisão, vem rádio, vem som, então, esse... As crianças de

hoje, vem se adaptando mais nessa realidade e... não ta valorizando mais o guaxiré, o [incompreensível], então, a gente ta vendo e mostrando pra eles através da pesquisa. [...]A desvalorização tomou conta da comunidade, os mais velhos foram ficando, né, não tiveram mais oportunidade de fazer aquelas grandes festas, de milho, de batismo, então aí... O aparelho de som, por ex.,tomou conta da aldeia, né, onde se vai ta aquele balanço de som e, por aí, **às vezes acontece a violência, né, a entrada de bebidas, de drogas... É muita coisa que a gente vê. Os próprios alunos, eles colocam essa questão do conceito de violência, né, as conseqüências causadas pela questão da interculturalidade, né, às vezes os indígenas saem daqui e vão pra cidade, da cidade muda pra cá... Tem essa (...)** e , por aí, vem as conseqüências tamém, né? Só que, dentro da escola, a



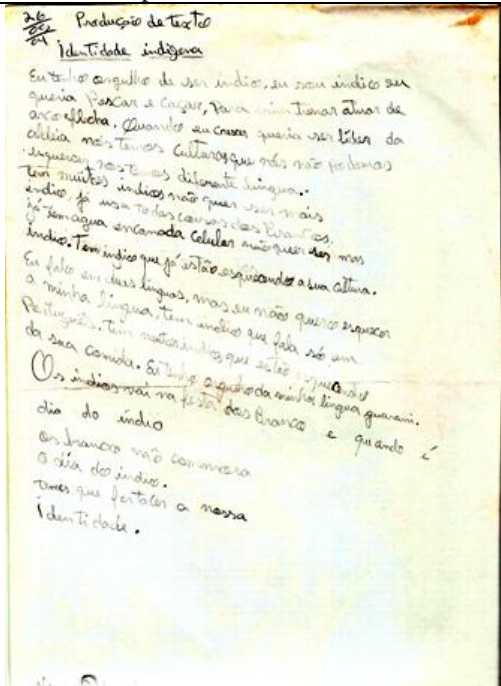
**gente trabalha com a conscientização, né, de qual possibilidade, de metodologia, vai melhorar dentro da escola, né?** (Grifos meus)

A discussão acerca da identidade indígena busca a internalização da valorização do **ser índio** e o se assumir como tal, em qualquer que seja a situação, a realidade em que o sujeito índio se encontre ou que lhe seja, circunstancialmente, posta a assumir.

Nesse sentido, releva re-considerarmos a observação de Anastácio Peralta, já citada neste trabalho, que não só infere sobre a identidade e o reconhecimento dessa identidade, como aponta para a insatisfação do ser índio como alternativa possível de justificar atitudes consideradas indesejáveis, e/ou condenáveis, por parte desses índios. Ao mesmo tempo, mostra-se igualmente relevante a representação escrita de um aluno, na medida em que direciona a interpretação da leitura para o caminho oposto da afirmação de Anastácio Peralta, ou seja, de insatisfação pelo não reconhecimento de seu valor pelos não-índios que, por sua vez, levam o índio a “negar” a sua identidade.

<sup>129</sup> Prof<sup>a</sup>. Zélia Regina Benites Duarte Franco. Depoimento concedido em 06/06/2008. Escola Ara Porã. Fonte gravada em formato mp3.



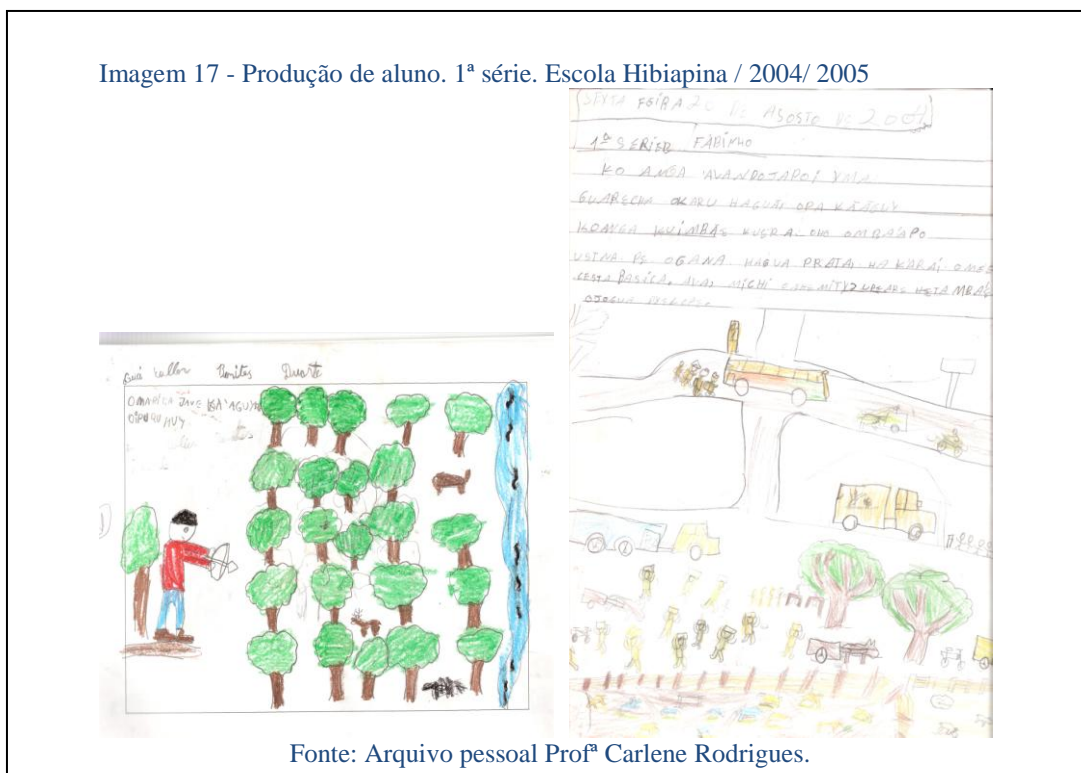
<p>Imagem 16 - Produção de aluno 4ª série B / Escola Hibiapina</p>	
 <p>Produção de texto <u>Identidade indígena</u></p> <p>Eu tenho orgulho de ser índio, eu sou índio eu queria pescar e caçar, para mim treinar atirar de arco e flecha. Quando eu crescer queria ser líder da aldeia nós temos culturas que nós não podemos esquecer nos temos diferente língua.</p> <p>Tem muitos índios não quer ser mais índio, já usa todas coisas dos brancos. Já tem água encanada celular não quer ser mais índio. Tem índios que já estão esquecendo a sua cultura.</p> <p>Eu falo em duas línguas, mas eu não quero esquecer a minha língua, tem índio que fala só em português. Tem muitos índios que estão esquecendo da sua comida. Eu tenho orgulho da minha língua guarani.</p> <p><b>Os índios vai na festa dos Branco e quando é dia do índio os branco não comemora o dia do índio.</b></p> <p>Os branco não comemora o dia do índio. Tem que fortalecer a nossa identidade.</p>	<p>Produção de texto</p> <p><u>Identidade indígena</u></p> <p>Eu tenho orgulho de ser índio, eu sou índio eu queria pescar e caçar, para mim treinar atirar de arco e flecha. Quando eu crescer queria ser líder da aldeia nós temos culturas que nós não podemos esquecer nos temos diferente língua.</p> <p>Tem muitos índios não quer mais ser índio, já usa todas coisas dos Brancos.</p> <p>Já tem água encanada celular não quer ser mais índio. Tem índios que já estão esquecendo a sua cultura.</p> <p><b>Eu falo em duas línguas, mas eu não quero esquecer a minha língua, tem índio que fala só em Português. Tem muitos índios que estão esquecendo da sua comida. Eu tenho orgulho da minha língua guarani.</b></p> <p><b>Os índios vai na festa dos Branco e quando é dia do índio os branco não comemora o dia do índio.</b> Temos que fortalecer a nossa identidade. (Grifos meus)</p>
<p>Fonte: Arquivo pessoal / Prof. Aguilera de Souza 26/05/2004</p>	<p>(Texto transcrito de forma a facilitar a leitura)</p>

Não se faz necessário neste momento retomar as questões justificadoras que se constituem como elementos para a compreensão dessa suposta (ou resultante) “negação” da identidade, o que não minimiza a fundamentalidade da representação que expressa a interpretação desse aluno acerca da condição do ser índio x condições impostas pelo entorno.

À discussão da identidade aliam-se informações sobre práticas e costumes próprios da etnia guarani, e a impossibilidade – dada a escassez de recursos – de sua continuidade e/ou manutenção, além de mostrar o índio como um sujeito aberto à exterioridade, ao contrário do não-índio que, dentro dos limites por ele mesmo impostos, fecha-se em seu mundo, desconsiderando o índio.

De acordo com a série/ano em que o trabalho, com a mesma temática, é desenvolvido, diferentes são as representações registradas pelos alunos. Seguem alguns exemplos:

Imagem 17 - Produção de aluno. 1ª série. Escola Hibiapina / 2004/ 2005



Fonte: Arquivo pessoal Profª Carlene Rodrigues.

Evidencia-se, na produção acima, a percepção de dois alunos da 1ª série acerca da identidade indígena, que retratam o “encontro entre os dois mundos”, na medida em que mostram duas visões diferenciadas. À esquerda, convém considerar a pouca idade destes alunos (a faixa etária na 1ª série de então era de 7 a 9 anos), e a realidade contemporânea do espaço da RID, fatores que apontam tratar-se de uma representação que não foi vivenciada pela criança, mas, ainda assim, faz parte do seu universo simbólico. À direita, uma representação do espaço mais próxima de como é percebido hoje, inclusive pela presença da escola, demonstrada no detalhe do ônibus escolar para o qual um grupo de crianças se dirige. Penso que a leitura das representações desses alunos, como as demais que seguem, corrobora, de certa forma, que a construção de identidades é marcada por dinâmicas sociais, culturais e ideológicas, definidas por diferentes conjuntos de relações sociais históricas.

Imagem 18 - Produção de aluno – 2º série A – Escola Hibiapina - 2004

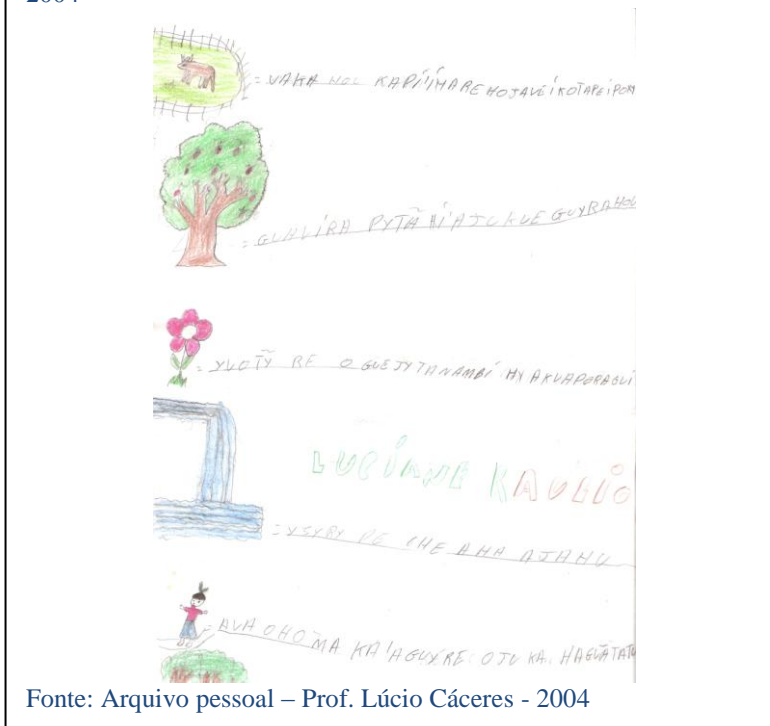
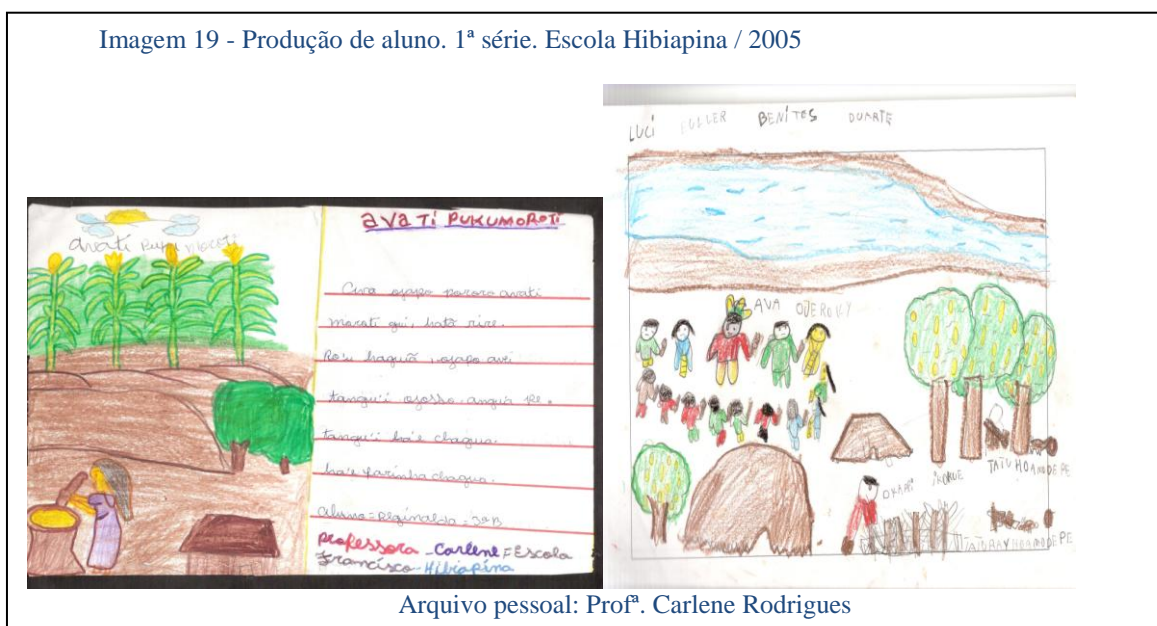


Imagem 19 - Produção de aluno. 1ª série. Escola Hibiapina / 2005



A importância de transmissão dos valores e dos saberes tradicionais é associada à perspectiva de as crianças compreenderem que as situações que elas vivenciam, hoje, na RID tem relação direta com a “perda” dos valores que lhes são próprios. Entre essas situações, a violência, o alcoolismo e a condição de miserabilidade de alguns sobressaem-se na fala dos

professores e refletem-se nas suas práticas, bem como nas produções (dos alunos) inscritas para compor o acervo de materiais didático/culturais específicos para o ensino diferenciado.

Com relação à pesquisa, uma problemática me foi relatada por uma professora, relacionada a uma espécie de condição de troca. Ao se referir aos informantes contatados nas pesquisas afirma que, algumas informações não lhe são negadas como por ex., a respeito da organização familiar tradicional, dos alimentos ou das “roças” que garantiam esses alimentos. Porém, (os informantes) exigem em troca benefícios como dinheiro ou cesta básica. Exigência que, conforme pude concluir, tem relação com o *status* atribuído, por vezes, à função docente, ou seja, ao privilégio com que contam, hipoteticamente, por serem professores, num contexto de organização contemporânea em que

Um novo papel surge para o cargo das mulheres que trabalham fora em atividades remuneradas, principalmente como professoras. O salário é considerado uma boa remuneração para o padrão econômico do grupo, além de ser em caráter permanente. (PEREIRA, 2004, p.73)

O cargo de professor, então, não só atribui aos que o exercem o estatuto de indivíduos privilegiados, como se apresenta como “[...] fator de vantagem pessoal (e não grupal), na situação de contato, na comunicação com o sistema de posições da sociedade envolvente.” (BANDEIRA, s/d, s/p). O que bem justifica as exigências relatadas.

Uma outra situação me foi relatada, a de negação, por parte dos mais velhos, ao fornecimento de determinadas informações, por considerarem que não são adequadas para o espaço escolar, porque exigem contexto e momento próprios, ou seja, não são conhecimentos que devem ser trabalhados no espaço escolar, em sala de aula, embora a importância da abordagem de saberes e conhecimentos tradicionais no contexto escolar seja reconhecida pela comunidade, em geral, assim como é reconhecido o papel da escola, enquanto instrumento para a construção da autonomia dos povos indígenas. Nesse sentido, infere Gallois:

[...] embora a produção cultural por esses meios [registros escritos] seja extremamente criativa, é essencial considerar que ela transforma o patrimônio de saberes tradicionais, que passam por um processo de seleção e adaptação diante das novas necessidades de comunicação com o mundo de fora (GALLOIS, 2001, p.75).

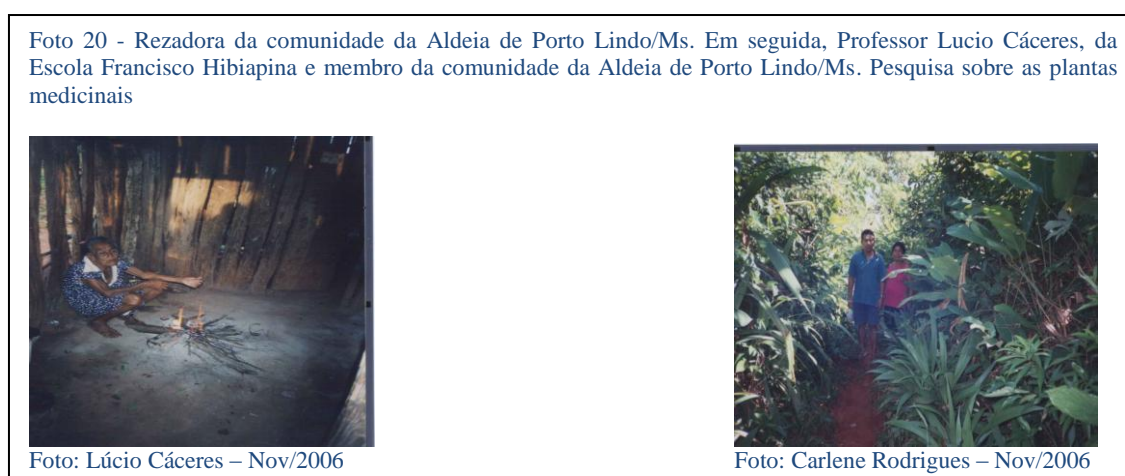
Os povos indígenas se organizam, nesse caso, via escola, de forma a se relacionar com o entorno, com o não-índio. Apropriam-se dos saberes e dos conhecimentos dos não-

índios, sem deixar de preservar os elementos caracterizadores de sua cultura, de seus costumes e de suas tradições.

Com relação às práticas e costumes tradicionais, a falta de recursos na reserva, ou seja, a ausência de rios e matas não impede que estes sejam abordados no cotidiano da escola. Para que os conhecimentos não se limitem ao “plano teórico”, recorre-se, por vezes, à simulações, a fim de garantir o manuseio de instrumentos como o arco e flecha:



A falta de recursos dificulta também a abordagem dos conhecimentos relacionados às plantas e sua utilização. Professores que costumam se deslocar para outras aldeias da região, em geral por vínculos familiares, consideram-se privilegiados nesse sentido, por terem contato com lugares onde as plantas são preservadas e utilizadas, medicinalmente, pelos guarani/kaiowá dos quais recebem informações. Assim, aproveitam os momentos de visitas aos familiares para desenvolverem o seu trabalho de pesquisa, coletando informações para serem trabalhadas em sala de aula.



Sobre a “medicina indígena”, um professor me informa que, na verdade, nem eles mesmo sabem tudo sobre o assunto, porque os que dominam essa prática têm os saberes em

segredo, que só serão transmitidos na hora certa, para a pessoa certa. Costume que não pode ser negado aos alunos e, segundo ele, o valoriza ainda mais. Interessante, contudo, a abordagem desse professor quanto às mudanças na organização tradicional com relação a essa transmissão de saberes: “[...] minha mãe faz os remédios, mas não ensina não. Se leva cinco ervas diferentes, ela só conta duas. Ela diz que se ensinar a gente vai vender, sabe? Fazer comércio e não é pra vender. Os remédio são poderoso mesmo, é perigoso.” Ele fala sobre essa atitude da mãe com certo orgulho e notório respeito, mas não deixa de nos fazer pensar nos elementos que perpassam a preocupação de sua mãe quando tem que considerar esse perigo [comercialização] e a relação com as transformações próprias da contemporaneidade que acabaram por interferir nos valores desses povos.

De qualquer forma, embora se faça evidente a escassez de recursos relatada como dificuldade, a confecção de artefatos com materiais extraídos da natureza é atividade bastante valorizada e faz parte da prática do professor do ensino diferenciado. As aulas de educação artística são, assim, um momento ímpar no cotidiano letivo, como demonstra a fala da Profª Zélia<sup>130</sup>:

[...] eu falo pros meus alunos, a arte, hoje, ela inspira muito, né, na alma, no espírito... Depende da arte que você vai trabalhar, porque a cultura, ela interfere muito, né? Depende a arte, depende do formato da arte que você vai ta fazendo, ela é um símbolo que representa muito a vida, né, aí depende da arte que você vai trabalhar com os alunos. Esse é o trabalho. Eu, trabalho arte com meus alunos, assim, viva, a gente sai, eu falo pras crianças o que tem de... p.ex., o símbolo dos artesanatos, da cultura, do colar, do cocar, né? Porque não é você só chegar... aplicar uma arte e falar: a gente vai fazer assim. Cada um, cada arte, cada figurinha, ela tem seu... um símbolo, né, do sagrado, seu significado, o que é sagrado pro guarani, o que é sagrado pro kaiowá, então, tem tudo isso de apresentação.

Para as atividades utilizam-se vários materiais (alguns industrializados: tintas, placas de isopor, etc.) e as propostas de trabalho, em geral, têm relação com os temas abordados nas demais áreas. Assim, são desenvolvidas atividades de pintura, de confecção de brinquedos, de maracás, de cocares, etc.

---

<sup>130</sup> Profª. Zélia Regina Benites Duarte Franco. Depoimento concedido em 06/06/2008. Escola Ara Porã. Fonte gravada em formato mp3.

Foto 21 - Alunos 3º ano - “Retratos da tradição”. Representação dos alunos – Desenho livre



Fotos: Maximino Rodrigues. Outubro/2007

Foto 22 - 3º ano - Boneco de palha confeccionado pelos alunos



Fotos: Maximino Rodrigues. Outubro/2007

Foto 23 - 3º ano - Petecas de palha e cocar confeccionados pelos alunos



Fotos: Maximino Rodrigues. Outubro/2007



Os trabalhos propostos nas aulas de artes do ensino diferenciado, do 1º ao 5º ano, são comumente relacionados a temáticas tradicionais, indo ao encontro à afirmação de Lux Vidal:

[...] objetos, ferramentas e ornamentos, se articulam em torno de conhecimentos muito precisos, compartilhados pelos membros de cada grupo indígena, e adquiridos através da observação sistemática, experimentação e pesquisa da natureza [...] ao longo das muitas gerações que os precederam. Assim também, como formas expressivas da cultura de um povo e elementos de sistemas de comunicação, o sistema de objetos e as artes são produtos de uma história: remetem-se às tradições

identificadas pelo grupo como suas marcas distintivas, específicas de sua identidade [...]. (VIDAL, 1998, p. 371)

Além da confecção de objetos e instrumentos, cantos e danças tradicionais também são trabalhados nas aulas de artes, seus significados, os instrumentos utilizados em cada dança e a sua importância. Dessa forma, os conhecimentos e saberes tradicionais vão sendo trabalhados, paralelamente, aos demais conhecimentos,

[...] construindo e propondo na prática da sociedade da aldeia; explorando o universal porque sabemos que não existe um conteúdo específico [...] educação intercultural: o conhecimento da sociedade indígena deve ser aprofundado; o conhecimento da sociedade envolvente deve ser explorado [...] buscar encontrar a realidade através de pesquisa, problemas da realidade para estudar junto com o aluno[...] atualmente os professores – índios ensinam conscientizando e desenvolvendo a parte cultural [...] (*apud* NASCIMENTO, 2006b, p.2).

### **3.5.1.2. O processo de avaliação no ensino diferenciado na Extensão Hibiapina**

No projeto Proposta de Ensino Diferenciado (s/p), observa-se a seguinte orientação acerca da avaliação: “A avaliação dos alunos deverá ser constante, através de registros de rendimento diários de coleta de todo material produzido (semanal ou mensal) em pasta individuais, selecionando os melhores para posterior publicação.”

A questão da avaliação surgiu, no decorrer do estudo, como fator provocador de inquietação, sugestivo de reflexões que resultem em um processo [de avaliação], também diferenciado, como indica a fala da Prof<sup>a</sup> Francelina de Souza:

[...] Então, a gente vê que tem algum problema aí, não sei se é a avaliação, né, porque eu acho que um dos problemas... no meu modo de ver, né, eu acho que é a questão também de avaliação, eu acho que a gente vai ter que fazer uma reflexão maior... [...] o modo de avaliar os alunos, dos professores. A questão da avaliação não é nem do diferenciado, eu acho que é geral. Isso na minha visão. Porque pelo que a gente acompanha, nas formações da reorientação, a forma que eles trabalham, é interessante, né, dentro dessa metodologia dialógica, de pesquisa, é interessante o trabalho desenvolvido. A gente tem visto as produções dos alunos então, por isso que eu acho que uma das dificuldades tá na avaliação. Porque a avaliação... agora o diferenciado já mudou muito a avaliação, eles já... já... [...] porque... o trabalho é diferente, e eu acho que a avaliação também teria que ser diferente, né? Agora que tá acabando aquela avaliação bimestral que a gente dá uma provinha pro aluno e dali sai a nota, né? Agora já... tão refletindo mais a avaliação no dia a dia, né, contínua, a avaliação contínua.<sup>131</sup>

<sup>131</sup> Depoimento concedido em 13/03/2007. SEMED. Fonte gravada em formato mp3.



Espera-se, portanto, que o processo de avaliação seja alicerçado numa preocupação legítima com o aprendizado e com uma avaliação não homogênea que vá ao encontro do ensino diferenciado, porque a avaliação não pode ser instrumento de negação ou exclusão, mas de apoio, incentivo e afirmação de um novo projeto educativo.

Na escola Francisco Hibiapina, três professores abordados descrevem o seu processo de avaliação:

**Prof.<sup>a</sup> Carlene Rodrigues (1º ano):** [...] Eu avalio o caderninho deles, o desenho, a produção que eles faiz, né? A gente tem que da a nota, né, em cima daquele lá... Só que agora, nós, no 1º ano, nós não ta dando mais nota, não tem nota, é uma ficha, uma ficha pra cada aluno... da secretaria, eles que mandam... daí é só aquele lá, né, e **não dá mais prova no 1º ano, só reprova por falta...** no 1º e no 2º ano...

[ No 3º e 4º ano] Não, aí já é nota, mas agora, nós não ta dando mais a nota, não. Só aquela ficha mesmo... Vai preenchendo... [...] – Foi, foi eles [SEMED] que mandou... (Grifos meus)

**Prof. Lucio (2º ano):** [...] A gente avalia mais a produção dos alunos, tudo o que a gente dá, as atividades deles, né? A gente observa quem conseguiu acompanhar, a gente avalia tudo, a produção deles mesmo né?

**Prof. Aguilera (4º ano)** – [...]Então, professora, é o seguinte... por ex., a gente avalia eles, tem um roteirinho, né, de cada aluno ali. Então, cada aluno, p. ex., conforme o seu trabalho dentro da sala de aula, a gente avalia eles – leitura, interpretação de texto, participação, tudo isso tem uma nota que a gente... eu lanço, né, na ficha deles, né? E também, assim, p. ex. ....

[...] eu crio essa ficha, pra mim poder ter controle, né, porque aí a gente não tem assim... apenas a gente soma, né... a gente... soma eles, né, vai juntando, vai juntando, depois faz somatória das nota, né, e... aí a gente tem o resultado final do trabalho realizado, assim... no 1º bimestre, no 2º bimestre, né? Então... a gente trabalha dessa forma, né? E... p. ex., tudo vale... igual, eu mandei... eu mandei eles, assim, trazer purunga, né, pra gente trabalhar educação artística, né, então aí, essas purunga, também vale participação, nota também, né? Então, tudo isso, a gente avalia eles, né? Também produção de texto, confecção de cartazes...

[...]Na Bororó tem bastante [purungas]. É assim, ó, eu mando cada aluno trazer, ou eles traz um, dois, três, né, p. ex., as veiz algum aluno não tem, né, aí eles se ajuda. Eu falo, ceis traz pra gente confeccionar **artes** em cima disso de novo, né? Aí, é uma... uma... é uma avaliação que a gente faz em cima dessa participação.

[...] É isso, né, a avaliação nossa, p. ex., leitura em guarani, tudo isso vale... em como a gente avalia eles, né?<sup>132</sup>

As imagens a seguir ilustram os modelos de avaliação apontados, tanto a fornecida pela SEMED, observada pela Prof.<sup>a</sup> Carlene, como a de elaboração pessoal, como descrita pelo Prof. Aguilera.

<sup>132</sup> Depoimento concedido na Escola Hibiapina em 01/09/2007. Fonte gravada em formato mp3.

Imagem 20 - Ficha de avaliação/ SEMED / 1º e 2º ano

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO E ENSINO  
COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA**

**FICHA DESCRITIVA DO DESEMPENHO DA CRIANÇA DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO/BIA - 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

ESCOLA MUNICIPAL:				
SALA:				
CRIANÇA:				
ANO:	PERÍODO:	TURMA:	ANO LETIVO:	
PROFESSORA:				

LÍNGUA PORTUGUESA	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
<b>1- Linguagens:</b>				
<b>1- Oral:</b>				
▪ Expõe suas idéias e conhecimentos				
▪ Formula perguntas e respostas.				
▪ Argumenta em defesa de suas idéias				
▪ Relata experiências pessoais ou coletivas observando coerência e a seqüência lógica dos fatos				
▪ Reconta histórias conhecidas, buscando aproximação das características discursivas do texto - base				
▪ Utiliza elementos não verbais: gestos, expressões faciais, postura corporal como elemento da fala				
▪ Utiliza a linguagem oral sabendo adequá-la às diversas formas do discurso: expressando suas idéias, sentimentos e opiniões				
▪ Leva em conta a finalidade de sua fala e de seus interlocutores nas diversas situações sociais				
▪ Gosta de ler texto em voz alta para os outros (pseudo leitura, leitura de imagens)				
<b>2- Ouvir:</b>				
▪ Respeita sua hora de falar e ouvir				
▪ Dispõe-se a falar e ouvir o outro				
▪ Concentra-se no que fala				
▪ Gosta de ouvir textos lidos ou contados por outros				
▪ Compreende o sentido da mensagem oral do texto				
▪ Conhece e valoriza os diversos tipos de lendas, crendas e mitos				
<b>3- Escritas:</b>				
▪ Usa estratégia de antecipação através do portador/suporte de texto, do título, do autor, do gênero, de ilustração				
▪ Usa estratégia de influência, levando em conta o contexto				
▪ Escreve com segurança para si e para os outros (ainda que não alfabeticamente) ?				
▪ Escreve com ajuda do professor				
▪ Utiliza os sinais de pontuação de forma adequada (ainda que não convencionalmente)				
▪ Observa o parágrafo				
▪ Elabora frases claras e com frequência correta				
▪ Escreve um texto com começo, meio e fim				

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

persistência e autonomia.

- Busca informações, quando os recursos disponíveis não são suficientes para a solução de seus problemas

DE	DP	ND	NE
Dominou com Êxito	Dominou Parcialmente	Não Dominou	Não Exigido
<b>CARGA HORÁRIA:</b>			
<b>FALTA EM HORAS:</b>			
<b>OBSERVAÇÕES:</b>			

Dourados - Ms \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

Assinatura do Professor (a) \_\_\_\_\_

Assinatura do Coordenador (a) Pedagógico(a) \_\_\_\_\_

Assinatura do Secretário (a) da Unidade Educativa \_\_\_\_\_

Assinatura do Diretor (a) da Unidade Educativa \_\_\_\_\_

E-mail: [semed\\_dourados@yahoo.com.br](mailto:semed_dourados@yahoo.com.br) - Site: [www.dourados.ms.gov.br](http://www.dourados.ms.gov.br)  
Rua Mato Grosso, nº 1830, CEP: 73005-040 - Dourados - MS - Tel.: 411-7511; Fax: 411-7135

Imagem 21 - Modelo de ficha pessoal de avaliação



Fonte: Prof. Aguilera de Souza – Escola Hibiapina

Para além da descrição da prática de avaliação desses professores, importa considerar a inquietação da Prof<sup>ª</sup> Francelina, citada anteriormente, que mostra

[...] a necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. Um movimento direcionado pela concepção de escola como território múltiplo, marcado pela diversidade de cultura e vozes. Essa transformação requer uma redefinição paradigmática do conceito de avaliação (GOMES, 2003, s/p).

Como se sabe, a imagem de bom aluno na cultura escolar é, historicamente, centrada em conceitos de competência e excelência, sujeitos a sanções de recompensa ou de punições, de acordo com o desempenho observado. Assim, critérios estereotipantes para a definição de bom aluno (esperto; inteligente; estudioso; comportado; etc.) foram sempre, e ainda o são, pode-se afirmar, utilizados como parâmetro no processo de avaliação. Contudo, avaliar a aprendizagem é tão angustiante para os professores, em qualquer escola que seja, quanto estressante para os alunos, sejam eles indígenas ou não, razão pela qual é tema freqüente dos estudos didáticos ao longo da história da educação.

Angustiante para muitos professores, em geral, por não saber como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos "de cor", de forma mecânica e sem muito significado para o aluno, tarefa ainda mais difícil quando se utiliza como instrumento para tal a prova escrita. Considerando esse processo no âmbito do ensino diferenciado, essa concepção reveste-se, ainda, de maior importância porque, afinal, são professores que, em sua grande maioria, tiveram sua formação, integralmente, na escola ocidental. Porém, "A proposta da escola indígena é contribuir na luta da autodeterminação dos Povos Indígenas, levando em conta a pluralidade cultural onde a avaliação não pode ser instrumento de negação ou exclusão mas de apoio, incentivo e afirmação de um novo projeto educativo" (NEVES, 2005, s/p).

Considerando ser objeto deste estudo, justamente o projeto educativo proposto pela escola Tengatuí, é possível supor que a preocupação da Prof<sup>a</sup> Francelina atrela-se, não só aos princípios definidos no Projeto de Ensino Diferenciado, mas ainda à possibilidade de reprodução das práticas avaliativas perpetuadas pela escola ocidental, vez que "[...] uma educação para a sustentabilidade das diferenças não pode ancorar-se na abordagem da Produtividade, uma vez que o sentimento de pertença, de exclusão, de regulação está presente no respeito à cultura, no diferente, critérios esses não observados pela igualdade proposta" (BRAGA & BRAND, s/d, p.09).

### **3.5.2 O ensino diferenciado na visão dos professores**

Conforme já exposto, o ensino diferenciado na Escola Tengatuí volta-se, inicialmente, à alfabetização, com grande ênfase no aprendizado bilíngüe, em que pesem todas as discussões preliminares (demonstradas nas atas) que decorreram na proposta de ensino diferenciado da escola. Contudo, educação diferenciada e educação bilíngüe são conceitos que, de certa forma, quase se contrapõem. Uma educação que seja apenas bilíngüe

não garante a aquisição de saberes e valores que instrumentalizem o índio para a exigência que se impõe em torno do respeito e do reconhecimento da diferença que lhe é intrínseca. Sequer garante a especificidade buscada para a construção dos processos próprios de aprendizagem. Assim,

[...] no debate e na prática da construção de projetos indígenas de escola, a figura e atuação dos professores indígenas organizados é (ou pode ser) central. [...] o conceito de professor indígena está ligado, como parte integrante, a uma definição mais ampla: a proposta de uma escola indígena. Significa que seu trabalho só pode realizar-se eficazmente, segundo os ideais afirmados, num modelo realmente indígena de escola e que esse só pode ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos e comunidade indígena. (SILVA, s/d, s/p)<sup>133</sup>

Nesse sentido, considere pertinente buscar compreender como os professores que atuam no ensino diferenciado, bem como os que, de alguma forma, participaram da construção do projeto o percebem hoje. Tenho, como ponto de partida, as falas que demonstram, de certa forma, o “paralelismo” da concepção de ensino diferenciado com a de ensino bilíngüe, a primazia do aprendizado da Língua Portuguesa e o papel da língua indígena na escola como facilitador desse aprendizado. Como entendiam, então, quando do início da proposta, o ensino diferenciado, observada também a relação deste com o alto índice de evasão e repetência? O que mudou no pensamento desses indígenas sobre a escola? Julgando pertinente a transcrição das falas dos professores apontados abaixo, permito-me, neste momento, a citação um tanto longa, conforme segue:

**Prof. Aginaldo Rodrigues:** [...] Dificuldade no português, tinha muita reprovação também. A gente achou... a melhor forma possível pra eles aprender, na língua mesmo, né? Que se a alfabetização fosse na língua, isso ajudaria eles a compreender mais, através da língua mesmo, pra eles serem alfabetizados.

[...] a gente não pensava só em melhorar o ensino aprendizagem, mas também com outros objetivos, né? Pra... fortalecer a cultura, né? Pra manter a língua, né, também... Pra... revitalizar, mesmo, hoje, né?

Porque a gente pensou no G/K, né? A gente trabalhava com o G/K. Os alunos eram G/K e a maioria dos alunos era do Bororó, né? A gente pensou por esse lado, né? Que os alunos, eles... falam a língua, né, e a gente via essa dificuldade, né? A gente não pensou, p. ex., no terreno, né? A gente pensava mais no Kaiowá e no Guarani, né, porque o terreno, ele fala o português e ele era alfabetizado no português mesmo, né?

**[Quanto aos resultados]** Ah, deu certo, né? Só que tem muita coisa que a gente vai descobrindo, né, a gente tem que estudar mais... Hoje é bom né, a gente vê que as

---

<sup>133</sup> SILVA, Rosa Helena Dias. **Não é fácil ser professor:** projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas. Artigo disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigo147.html>

crianças têm mais facilidade, que tem que aprender na língua mesmo, né? Principalmente na alfabetização, né?

**[Quanto ao objetivo inicial do projeto]** Perdeu, né, mas, assim... depende mais do compromisso do professor, né, de buscar, de trabalhar com a criança, de ir pesquisar mesmo e trazer pra sala de aula. É responsabilidade de cada educador, né, de ter esse compromisso, de buscar e de trazer pra dentro da sala de aula, pro aluno, né? Mas, nem todos pensam dessa forma, né?<sup>134</sup>

**Maximino** Acho que seria melhor se a gente ensinasse na língua, né? Que ia ser mais fácil, as crianças iam aprender mais rápido, né, e tal, e tudo isso começou assim, né?

**[Quanto aos resultados]** A maioria dos meus alunos, que foram alunos do pré, estão aqui, e são os melhores alunos, né?

**[Quanto ao objetivo inicial do projeto]** [...] depende muito do professor, do professor tomar uma posição. Porque se ele quer que realmente mude essa educação, porque do meu ponto de vista como guarani nhandeva, ela iniciou num paralelo muito bom, mas agora minimizou essa educação...<sup>135</sup>

**Édina** – [...] aqui na Hibiapina começou em 99. Na gestão do João Machado, né, vc pode até verificar lá, os gráficos que ele fez, que até 97, 98, tinha 75, 76% de alunos repetente. E aí ele veio preocupado conversar comigo, na época eu não tava trabalhando, né, pra pensar um projeto de ensino na língua pra tentar amenizar essa questão da repetência.

**[Quanto aos resultados]** E..., então, é esse tipo de diferenciado, que a gente tem que ta retomando a questão dos nossos valores. Tanto valor nosso, que todos os povos indígenas têm, o kaiowá, o terena, o guarani. Eu sempre... Há muitos anos eu falo que o terena ta deixando muito, passar muito tempo pra ele retomar as coisas dele. Muito...

E... eu acho que esse diferenciado, mesmo, de qualidade, de prazer pra criança aprender, a gente tem que pensar **muito bem**, muitas vezes, e ler muito texto.

**[Quanto ao objetivo inicial do projeto]** O objetivo do nosso projeto que a gente escreveu era garantir o ensino na língua pra questão de reforçar a identidade, né? Reforçar a identidade, né, porque têm muitos que não quer assumir a identidade indígena, né? E pra revalorização da cultura...<sup>136</sup>

**Francelina** – Na minha opinião foi assim, pra fortalecer mais a cultura, né, a questão da língua, não utilizar como fonte, né, porque... assim... não é interessante pra nós, né... pra fortalecer a cultura, os valores...

**[Quanto ao objetivo inicial do projeto]** Eu acho que hoje ta mais maduro mesmo, ta mais atingindo o objetivo que a gente queria. Pelo menos, nas reuniões que a gente tem com os professores é o que eles colocam, né? E... a maioria dos professores, eles são do magistério específico, então isso... eles passando pelo magistério, é... ajudou mais, assim, a ter essa visão de fortalecer a cultura que... de ta trabalhando nesse sentido aí.<sup>137</sup>

**Teodora** – Hoje, se a gente for rever aquele quadro, dá pra ampliar mais aquele afunilamento de aluno... Porque o projeto de ensino diferenciado, de ensino bilíngüe, ele entrou em 1999 e hoje nós estamos em 2007, então... já faz alguns anos... e a gente já viu, assim, uma pequena mudança... hoje tem bem mais alunos, aumentou muito do início pra cá, pelos censos, né...

**[Quanto aos resultados]** [...] [segundo o Prof. João Machado] numa 5ª série eles colocaram alunos que vieram do ensino diferenciado e na outra 5ª os alunos que vieram da língua portuguesa. E pela avaliação dele, os alunos que vieram do

<sup>134</sup> Escola Ara Porã, 20/05/2008. Fonte gravada em formato mp3.

<sup>135</sup> Escola Francisco Hibiapina, 04/06/2007. Fonte gravada em formato mp3.

<sup>136</sup> Escola Francisco Hibiapina, 06/07/2007. Fonte gravada em formato mp3.

<sup>137</sup> SEMED, 13/03/2007. Fonte gravada em formato mp3.

diferenciado eram bem mais conscientes, mais dedicados aos estudos, fluíam melhor no aprendizado, em relação ao pessoal da língua portuguesa, né?

**[Quanto ao objetivo inicial do projeto]** É que a escola ta percebendo, o quanto que é importante garantir esse processo de organização, que é diferente, né.<sup>138</sup>

**Zélia** - A partir da Constituição de 88, né, a maioria dos povos, né, que tava lutando pra garantir o direito, né, então... que exigia os G/K, como os outros povos, né, a gente começou é... não só... as entidade, né, o CIMI, que já tava em contato com a comunidade indígena, né, discutiram com a liderança, né, capitão e alguns professores que já vinha trabalhando, né, pensando em elaborar uma proposta pra poder... pensar num projeto voltado pra atender a demanda, né.

**[Quanto aos resultados]** [...] porque a dificuldade não é você chegar e explicar a matéria, você tem que compreender, né, entender a criança G/K. Ele tem um afeto, né, pra se expressar, porque a escola diferenciada é isso, né, o ensino, né, faz com que ele... ele falar, ser um aluno crítico, aprender dialogar, contar história, saber de sua história, né, porque a escola que era tradicional, não indígena, né, ela não ensina isso, né, quando você vai falar na escola, não podia falar, né, então, tudo isso que fez a gente... repensar e hoje a gente ta vendo... [...] porque eu vejo os meus aluno mesmo, a maioria dos alunos que estão no 6º e 7º ano já passaram na alfabetização pela minha mão [diferenciada], né, e eu vejo isso muito bem, né, às vezes, quando o professor da cidade não vem, né,... uma vez, né, eu substituí um professor, né, trabalhei com eles, comecei a analisar eles, e eles tem uma visão bem... bem consciente, né, eles mostraram que sabem, conhecem, né, quais são os processos que eles aprenderam no decorrer da alfabetização, né. Não tiveram muita dificuldade, não, com a língua portuguesa tiveram mais facilidade, porque eles vão aprendendo, na prática que a gente vê, né. [...] E a gente tamém vimo, assim, que os alunos que estudou no diferenciado, hoje, eles... tão dando aula, novamente, os alunos tão trabalhando, né? [...]

**[Quanto ao objetivo inicial do projeto]** [...] Eu acho que até, quando ainda não existia uma educação diferenciada para o G/K, a maioria só teve trauma, né, porque era professora que dava reguada, que botava de joelho, que dava banho no índio guarani que tava sujo, então, a gente via tudo isso, né, então... trauma... [...] Mas, no trabalho que a gente faz hoje no diferenciado a gente ta vendo um avanço muito grande [...].<sup>139</sup>

**Aguilera** – A educação diferenciada, professora, hoje, assim... no modo da gente analisar, né, a diferença, é que hoje, muitos professores entendem, ainda, assim, o diferenciado de uma forma distorcida, né? Então, o diferente... p. ex., o diferenciado, é, p. ex. a nossa história, né? O nosso modo de vida, é... os conhecimentos tradicionais, né, que faz com que seja uma educação diferenciada, né? Mas, é... muitas das vezes, assim... o diferenciado, ele vem sendo pensado de uma forma totalmente diferente, né, por causa que... nós, assim... estamos a favor, nós defendemos a educação escolar indígena, né, mas... defendemos, também a forma de ensinar, né, de que forma que o ensino ta sendo desenvolvido pra atender essa diferenciação, né? Então, é... hoje, muitas das vezes, assim... só porque a escola é indígena, ou ela está, assim... de uma forma assim... diferenciada, não significa que... o indígena mal preparado, ou o indígena, assim... sem nenhuma assim... instruções, ou conhecimento, ele já vai sendo, assim... docente indígena, né?

**[Quanto ao objetivo inicial do projeto]** [...] porque não basta apenas, eu, guarani, ser apenas falante da minha língua, né, é preciso que eu... mesmo que eu sendo falante, né, é preciso que eu tenha capacidade, que eu tenha aquele conhecimento, que eu tenha um conhecimento que me dá, assim, um respaldo, que eu possa ser um educador, né? [...] Então, hoje, nós... discutimos a educação escolar indígena, né, mas, também, nós defendemos a nossa visão, o nosso ponto de vista, que... a educação indígena, por mais que seja indígena, ela tem que ter... é... tem que fazer o aluno refletir, é... ela tem que procurar, assim, através das aulas, trabalhar, assim... que os alunos, ele... ele possa futuramente, ele saber assim que... ter aquela visão,

<sup>138</sup> SEMED, 13/03/2007. Fonte gravada em formato mp3.

<sup>139</sup> Escola Ara Porã, 05/06/2008. Fonte gravada em formato mp3.

assim , né, em relação ao que ta acontecendo hoje, p. ex., ele tentar assim... tentar, desvendar, pelo menos, ou desmascarar, futuramente, assim, de que forma que a sociedade não-índia está trabalhando, ela está projetando projetos pra comunidade indígena. Ela tem que tentar, assim, ver, essa situação, né? Então, é... isso né, assim... faz com que nós, né, mesmo nós, educadores que, assim, nós não assim... saímos de um projeto diferenciado, mas que, nós, assim, procuramos, na medida do possível, é... estudar a nossa história, é... estudar a nossa história, conhecer a nossa história, trazer essa história pra dentro da sala de aula, é... pesquisar com os mais velhos...<sup>140</sup>

Ao que parece, na trajetória do ensino diferenciado da escola, as reflexões não ficaram restritas à concepção de ensino bilíngüe como proposta diferenciada, o que é bastante demonstradora da postura da escola com relação à educação diferenciada que, compreendida a partir da diferença, vai muito além da alfabetização na língua materna e envolve reflexões acerca do universo cultural da comunidade, da compreensão de seus valores e da construção da própria identidade. Para a compreensão dessa postura, as vozes dos professores são fonte privilegiada, na medida em que permitem perceber o movimento de produções e ressignificações do sentido da educação escolar entre esses povos, e os projetos por ele pensados, nos quais a participação dos professores é fundamental, bem como as suas concepções acerca dos processos escolares.

No sentido de compreender o ensino diferenciado para esses professores, incluo no estudo, não só os dados por mim obtidos, mas os resultantes de estudo desenvolvido por Souza no ano de 2007,<sup>141</sup> ainda inédito, que buscou informações, junto aos professores das escolas da RID, sobre suas concepções sobre o ensino diferenciado, utilizando como instrumento para coleta de dados questionário pré-elaborado, composto por dezoito questões, distribuído entre dez sujeitos de cada uma das três etnias que compõem a RID. Entre as questões apresentadas, duas mereceram minha especial atenção: “Questão nº 17: Qual a sua opinião sobre o ensino diferenciado? Para que seja diferenciado é suficiente que seja

---

<sup>140</sup> Escola Francisco Hibiapina, 04/06/2007. Fonte gravada em formato mp3. Convém esclarecer que, embora o Prof. Aguilera não tenha participado da construção da proposta, desenvolveu estudo próprio (TCC) quanto à esse processo, razão pela qual suas reflexões foram aqui consideradas.

<sup>141</sup> SOUZA, Aguilera. **Educação Escolar Indígena na Reserva Indígena de Dourados - MS**. Monografia de pós-graduação - Especialização em Metodologia do Ensino Superior – da UNIGRAN. Trabalho em fase de conclusão. O trabalho busca levantar dados acerca da educação escolar indígena desenvolvida em todas as escolas das aldeias Jaguapirú e Bororó, especialmente sobre as concepções dos professores que atuam nas escolas que compõem esse espaço, tendo como critério para análise, as concepções dos professores, do ensino diferenciado ou não, classificados de acordo com a etnia correspondente e com a escola na qual exercem sua função docente. Embora se trate de estudo inédito, os dados colhidos através do questionário me foram, gentilmente, disponibilizados pelo autor e, entre eles, selecionei os referentes aos professores guaranis e kaiowás, seleção seguida dos que atuam, especificamente, na extensão da escola Tengatú Marangatú, Francisco Hibiapina, onde é oferecido o ensino diferenciado. Não há grifos na transcrição original. Os grifos são todos meus.



bilíngüe?"; e a questão de nº 18: "E quanto ao ensino diferenciado desenvolvido na Reserva Indígena de Dourados? Qual a sua opinião sobre ele?"

Entre as respostas, importou-me as dos professores das etnias guarani e kaiowá, sobretudo os que compõem o quadro docente do ensino diferenciado da Escola Tengatú na sua extensão Francisco Hibiapina, das quais cito algumas delas.

Questão nº 17: Qual a sua opinião sobre o ensino diferenciado? Para que seja diferenciado é suficiente que seja bilíngüe?

**E.S. (Guarani/ Hibiapina)** O ensino diferenciado para mim é fugir dos padrões "normais" do sistema não indígena juntar o conhecimento acadêmico com o conhecimento tradicional de educação indígena e criar uma metodologia própria e específica. Ensinar só na língua não significa ser diferenciada, também precisa de salas amplas arejada e bem iluminadas, com menos alunos, de forma que o professor possa dar aulas utilizando as carteiras (não enfileiradas) e também realizando atividades no chão (piso da sala) em círculo.

**L.C. (Guarani/Hibiapina)** Ensino diferenciado trabalha diferente em todos os aspectos, como por exemplo, abordar temas que a criança convive, o que a comunidade convive, trazer em sala de aula a realidade da criança.

Criar seu próprio material didático, para ser ensino diferenciado, não é seguir o mesmo material didático, mas conforme a necessidade da comunidade. O ensino bilíngüe não significa que já é diferenciado, pois ensino bilíngüe é uma ajuda a mais a criança, para entender melhor, seja alfabetizado na língua ou em português, assim a criança entende melhor as duas línguas.

**M.R. (Guarani/Hibiapina)** O ensino diferenciado deve atender todas as expectativas de um núcleo familiar ou de uma comunidade. Trabalhando desta forma o contexto social da realidade daquele momento, atendendo as especificidades de uma comunidade, desta forma se torna diferente pois ir ao encontro de suas indagações, isto os ajuda a responder respostas em dúvidas, mesmo que muitos já não falam mais a língua materna, ao partir da realidade, fala como se abra com isto uma oportunidade para revitalizar o que está sendo perdido

**C.R. (Guarani/Hibiapina)** O ensino diferenciado significa ter autonomia em buscar desenvolver um trabalho de uma forma que atenda cada povo conforme a sua especificidade, o ensino deve estar voltado para a própria realidade de cada povo e assegurar a eles maior conhecimento e fortalecimento da identidade para compreender o seu universo e do outro. Portanto, não é suficiente ser bilíngüe, porém, ela não deixa de ser um dos instrumentos muito importante para começar o ensino. (Grifos meus)

**C.B.A. (Kaiowá/ Hibiapina)** A minha opinião sobre o ensino diferenciado é um avanço para todos nós porque todo o trabalho que a gente nunca começou na vida a gente tem um pouco de dificuldade, hoje percebo que a aula que eu quero e que nos queremos é buscar todo conhecimento de nosso povo.

Os dados obtidos permitem concluir que os professores têm clara a complexidade que envolve a educação escolar entre os povos indígenas, sobretudo pela influência da escola, espaço institucional, no cotidiano das respectivas aldeias. A percepção da sua compreensão

acerca dessa complexidade, por sua vez, permite-me o pensar na possibilidade de uma relação entre educação escolar e a vida desses povos em sua dinâmica histórica, um intercâmbio, de certa forma, na medida em que se propõe trabalhar, na escola, os conhecimentos indígenas e os conhecimentos da sociedade à qual se inserem. Relação só possível numa escola pensada em conjunto, pelos professores, pelos alunos e pela comunidade.

A segunda questão a que me referi do estudo de Souza é a questão de nº 18: “E quanto ao ensino diferenciado desenvolvido na Reserva Indígena de Dourados? Qual a sua opinião sobre ele?” A pertinência de minha atenção a essa questão é justificada pela relação com a busca a que me propus debruçar, a fim de compreender o ensino diferenciado na Escola Tengatuí, questão à qual seguem algumas das respostas:

Questão de nº 18: E quanto ao ensino diferenciado desenvolvido na Reserva Indígena de Dourados? Qual a sua opinião sobre ele?

**E.S. (Guarani/ Hibiapina)** O projeto de ensino na língua na escola Tengatuí e extensões teve início em 1999, como proposto a princípio amenizar as evasões e repetências dos Kaiuá/Guarani, e também porque já havia um grupo de professores formados e em formação em magistério que poderia estar contribuindo com o projeto, segundo levantamento os alunos na sua maioria 80% aproximadamente eram proveniente desse dois grupos étnicos, um dos objetivos do projeto, era que junto com o ensino na língua deveria vir todo o ensino dos valores tradicionais do povo. Aproximação dos caciques com a escola, e também como multiplicadores de conhecimentos. Fortalecimento da identidade através dos conhecimentos indígenas e não indígenas pelo viés da língua. Para o fortalecimento do projeto faltou assessoramento principalmente de lingüística e as reuniões coletivas (oficinas pedagógicas mensais) para que a linha histórica de conhecimentos reconstruída dentro do projeto não fosse interrompida. Atualmente o ensino na língua se arrasta por força e persistência heróica de um grupo de professores que procura retomar das cinzas o orgulho dos valores e princípios de ser guarani, ser kaiowá, e isso é feito muito através da oralidade e percebe-se através das produções dos alunos, que esse grupo ainda permite e cria condições para que seus alunos sonhem e viagem nos desenhos produzidos por eles.

**L.C. (Guarani/Hibiapina)** A implantação do Ensino Diferenciado na reserva indígena de Dourados é um passo a mais que a comunidade de Dourados conquistou, pois uma oportunidade onde a criança possa conhecer, expor suas idéias, o que realmente a população indígena passa. Não seguir o que está pronto nos livros, isto serviria de material de apoio para enriquecer mais seus conhecimentos conforme o tema abordado.

**M.R. (Guarani/Hibiapina)** O ensino diferenciado nas escolas indígenas de Dourados vem trabalhando a princípio através de pesquisa que educadores coletam no meio social da comunidade.

Mesmo que o educador questione querendo informações sobre tal tema, muitas pessoas questionadas, não dizem fatos, certezas concluídas. Da informações informais, sem ter certeza do que se diz. Atualmente problematizam porque nossa aldeia está assim desta forma. Na minha opinião acho que deveria irmos ao encontro de suas incertezas, problemas para que isto seja trabalhado como conteúdo na sala de aula. Tudo isto é importante, sendo uma comunidade que lentamente está perdendo sua língua materna, isto servirá e permeará um objetivo para recuperar e revitalizar o que muitas famílias já perderam e vem perdendo.

**C.R. (Guarani/Hibiapina)** Vários professores, assim como pais, precisam se conscientizar, pois o ensino diferenciado abrange todas as questões da comunidade e de outros. A comunidade escolar, deve ser mais unida ao reivindicar aos órgãos mantenedores recursos do ensino, assim como: a estrutura adequada, formação dos professores, alimentação, materiais didáticos e pedagógicos, etc. As escolas em geral devem ter mais autonomia ao cumprir os seus deveres e responsabilidades não esperar que “outros”, venha decidir por eles. Para o ensino se desenvolver melhor, a escola precisa se envolver mais com os pais e os responsáveis pela reserva indígena, lideranças, caciques, FUNASA, FUNAI e outros. Para desenvolver um bom trabalho precisa envolver a todos, não cabe somente aos professores.

**C.B.A. (Kaiowá/Hibiapina)** A minha opinião quanto ao ensino diferenciado na reserva indígena de Dourados está muito atrasado, enquanto em outras áreas está reconhecido oficialmente pela secretaria da educação municipal, aqui para nós é um avanço porque depois de tanta discriminação nós conseguimos caminhar com muita dificuldade por parte dos pais que ainda não sabem direito o que eles querem para seus filhos.

Várias abordagens apresentadas neste estudo são corroboradas pelas falas, entre elas, a importância das representações através de textos escritos e de desenhos das crianças indígenas, alunos da escola Tengatuí, ainda que essas produções não representem, apenas, “[...] o orgulho dos valores e princípios de ser guarani, ser kaiowá [...]”, conforme fala de E.S., supra citada, mas também a realidade cotidiana da aldeia, perpassada pelos conflitos e pelas contradições, muitos deles resultantes das influências geradas, em grande medida, pelas relações com o entorno, às quais são atribuídas as situações de violência e outras afins.

A relevância da consideração das falas citadas encontra-se, justamente, no desafio que acompanha os projetos de educação diferenciada, o desafio da construção de um caminho que, freqüentemente revisitado, concretize seus planos de futuro. Caminho que, sem a efetiva participação dos professores, de forma compromissada, consciente e crítica, não incorrerá, certamente, no êxito esperado, porque:

[...] a construção de um projeto escolar indígena diferenciado só tem possibilidades de alcançar o êxito se situado na perspectiva de relações mais igualitárias entre todos, apoiadas no reconhecimento da diferença e na equidade.

Neste contexto, os professores desempenham um papel fundamental, o de efetivar no seu trabalho, através do planejamento e direcionamento das ações pedagógicas junto aos alunos vinculados a esta perspectiva, visando à formação de cidadãos que no seu dia-a-dia, compartilharão de um mesmo espaço, com outros diferentes, entretanto, não permitindo que esta diferença se traduza em desigualdades, na formação de guetos isolados ou em exclusão social e econômica. (CRUZ; BRAND & VINHA, s/d, p.10)

Significa apropriar-se, ou construir, uma visão mais rica e multifacetada das relações que envolvem o espaço das aldeias e suas comunidades; das relações dessas com o espaço escolar, com a escrita e com a escola, na constituição reflexiva de grupos que contam, cada um, com uma história particular no seu processo de escolarização, ou que caminham para esse fim. Significa, ainda, a interação entre as diferentes etnias que compõem o espaço aqui estudado, bem como entre os demais povos indígenas, a fim de formular, coletivamente, os seus projetos de futuro de forma que reflitam na implementação das políticas públicas voltadas para as populações indígenas.

Nesse sentido, o ensino diferenciado da Escola Tengatuí, em que pesem as problemáticas e contradições próprias de toda e qualquer organização sócio-político-institucional, demonstra caminhar para a construção de sua autonomia. A compreensão de suas “limitações”, enquanto espaço de negociação, demonstra o traçado do caminho em direção à essa construção, por se pensarem, hoje, enquanto grupos e não mais como sujeitos.

## **CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS**

Propor-me a estudar esse espaço, em particular foi tão excitante e gratificante, quanto amedrontador. Amedrontador no sentido de que, embora trate-se de um contexto, de certa forma familiar, exigiu, na proposta deste estudo, novas configurações e reflexões que vão muito além do convívio ao qual me encontrava perfeitamente acomodada, considerando meu bom relacionamento com um número expressivo de sujeitos os quais compõem a população da RID. Foram esses sujeitos, entretanto, que me despertaram para a investigação a que me propus, alertando-me sobre os elementos que poderiam, definitivamente, nesse espaço em particular, provocar mudanças na visão poética que eu insistia em conservar, ignorando, inclusive (mesmo que involuntariamente), e, em alguns momentos, minimalizando, os conflitos alardeados pela mídia (muito comum quando se tratam de indígenas) e as repercussões desses no espaço escolar.

Olhando, confortavelmente, a distância, tecendo considerações pelas informações que os indígenas me passavam, causou-me surpresa quando essas informações passaram a ter relação com situações de violência na escola; com uma certa insatisfação dos professores com o ensino diferenciado, e também pelo não-diferenciado; pelas solicitações de cursos e de assessorias com vistas à obtenção de diferentes informações; pelas temáticas definidas para os Trabalhos de Conclusão de Curso pelos acadêmicos indígenas que, a mim, mostravam-se cada vez mais intrigantes/inquietantes.

Enfim, era hora de voltar à escola Tengatuí. Num momento em que o respeito à diversidade étnica e cultural e o reconhecimento das diferenças se encontram no topo das discussões, como, num espaço que me é tão próximo, desenvolvia-se o trabalho que, conforme proposto, alicerça-se no reconhecimento e na valorização da diferença para a construção de uma educação intercultural?

Se no contexto atual, o papel e a função da escola sugerem um repensar, bem como suas ressignificações, a escola indígena, então, assume importância com relevância ainda mais expressiva, na medida em que pode representar a afirmação da identidade e o reconhecimento de costumes, de valores, de organização social próprios dos povos cultural e historicamente oprimidos e negligenciados. É esse o sentido em que se desenvolveu este trabalho, que se propôs traçar a trajetória do ensino diferenciado, sua organização e seu desenvolvimento, na escola indígena Tengatuí Marangatú, considerados o seu contexto, bem como o seu entorno, questão que merece, a seu tempo, algumas ressalvas, dadas as dificuldades que se apresentaram ao longo do estudo.

E é aí que reside o caráter do que adjectivei como amedrontador, não no sentido de intimidar, mas no sentido de que não há como desconsiderar as múltiplas relações que perpassam esse espaço, em particular, sobre o qual poucos são os estudos que o têm como recorte, embora vários o contemplem como parte de um contexto maior. Descrever a dinâmica que caracteriza o processo de ensino diferenciado na escola Tengatuí mostrou, como fundamental, a compreensão desse processo alicerçada nos elementos que, inicialmente, caracterizam a proposta, vez que, para os povos indígenas, pensar um novo projeto de ensino significa o enfrentamento de projetos que, tradicionalmente, foram a eles impostos.

Uma vez compreendida a complexidade resultante dessas múltiplas relações, à proposta inicial do estudo seguiu-se um novo delineamento metodológico, construído ao longo do processo da pesquisa, consideradas as relações que permeiam a escola, local privilegiado para o encontro e as articulações de diferentes e, por vezes, contraditórios modelos culturais. Nesse sentido, impôs-se como necessária a consideração desse espaço, em particular, a partir da perspectiva da cultura e da diferença, pautada na premissa de que diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos diferentes.

No momento atual, quando no cenário educacional se procura suprir a lacuna, causada pela ausência de abordagens nos currículos escolares da diversidade cultural e do respeito à diferença, compreender a construção de uma nova proposta curricular, no contexto da educação escolar indígena, entendendo o currículo no sentido observado por Silva (2004), como uma trama de relações que implica poder e ideologia, aponta para a compreensão das perspectivas e concepções dos envolvidos no processo dessa construção acerca dos conceitos de cultura e interculturalidade e das categorias evidenciadas no decorrer do estudo, entre as

quais se sobressaem a valorização da cultura e a construção da autonomia, nesse caso, via escola.

Porém, muitas foram as dificuldades que insurgiram no decorrer deste estudo, entre as quais se relevam as relacionadas aos conflitos vividos por esses povos que, para além dos “embates” inerentes à educação, de uma forma geral, encontram-se em constante luta pela sobrevivência, pelo direito à terra, pelos seus direitos mais imediatos, enfim, pelo “resgate” da sua identidade. Dentro de um espaço/tempo empírico limitado, por mais de uma vez me vi impedida, como todos os considerados “de fora”, de adentrar o espaço da aldeia, cujo acesso é, por vezes, impedido como a forma mais radical de protesto desses povos, uma forma de serem ouvidos que, em geral, traduz reivindicações de várias ordens, ou demonstrações de repúdio à situações próprias do momento. Embora, no mais das vezes, essas ações não se relacionem com o espaço escolar, nele se refletem.

Não menos relevantes, as dificuldades de ordem metodológica acrescentaram ao estudo um novo desafio, exigindo atenção redobrada ao recorte definido para a pesquisa, visto tratar-se de espaço cuja delimitação proposta pode ser, facilmente, “perdida de vista” diante das observações e dos demais dados coletados, pelos tantos elementos passíveis de elucidação. Entre esses tantos elementos, se fez necessário atribuir pertinência aos que, de acordo com o proposto, mostraram-se fundamentais.

A atribuição dessa pertinência, por sua vez, exigiu um respaldo teórico que possibilitasse a reflexão sobre os conceitos de cultura, de identidade e de diferença, a fim de que pudesse compreender a escola indígena e as múltiplas relações e conflitos a ela inerentes, compreensão sem a qual não seria possível desenvolver este estudo. Visto que às escolas indígenas se atribui um papel transformador, como se deu, na escola em questão, a (necessária) articulação entre as políticas de educação diferenciada com a política educacional do país que, de certa forma, ainda carrega “ranços” integracionistas passíveis de serem percebidos nas propostas e projetos que lhes são inerentes?

A busca da resposta a essa questão levou-me ao estudo dos documentos que direcionam as ações definidas pela e para a escola, bem como das atas, cujos registros permitiram-me caminhar pelas mesmas trilhas da escola, momento que me possibilitou compreender as perspectivas em relação ao ensino diferenciado, atreladas, em grande medida, à representação dos indígenas acerca da escola como um instrumento de defesa, porque lhes

permitirá compreender os códigos da sociedade envolvente, de forma que possam estabelecer relações com essa e, ainda, se proteger de possíveis enganos.

A análise documental, entretanto, bem como a observação da prática diferenciada na escola, não se mostraram suficientes para a compreensão das concepções dos sujeitos envolvidos no processo quanto aos conceitos percebidos como intrínsecos à proposta de ensino diferenciado da escola e, da mesma forma, quanto às categorias que os documentos mostraram passíveis de serem evidenciadas. Instalou-se aí, sobretudo na leitura das atas, certa limitação para a elucidação a que me propunha, na medida mesma da percepção das ambivalências e limites, em relação ao ensino diferenciado, implícitas nos textos documentais. Assim, de acordo com os objetivos deste estudo, algumas vozes haviam que ser ouvidas e outras, ainda, não foram ouvidas, resultando em algumas lacunas que não puderam ser preenchidas, como é o caso das vozes dos pais de alunos, ação elencada na proposta inicial do estudo. Embora essa intenção inicial tenha se mantido, ao longo do estudo, um conjunto de fatores de diversas ordens concorreu para a evidência deste “espaço em branco”, frustrante e incomodativo é verdade, mas, antecipadamente, inserido na pauta de estudos futuros. Assim, considerei pertinente a utilização de outros estudos, desenvolvidos, pode-se dizer, simultaneamente ao aqui apresentado, dada a relevância das informações apresentadas, somadas às por mim buscadas e registradas.

Na medida em que as falas de vários sujeitos eram registradas, outros elementos emergiam, delineando um contorno que, para além dos conflitos próprios de toda e qualquer organização social, traz como evidência a formação de grupos por sujeitos com ideais, de certa forma, antagônicos, ainda que tenham vivenciado um mesmo processo educativo; ainda que tenham compartilhado as mesmas aspirações que resultaram na construção do novo projeto educativo proposto pela escola. Porém, havia que me ater ao recorte do estudo e, uma vez que optei por não trabalhar com roteiros pré-elaborados para as entrevistas, as quais ocorreram, inclusive, sem qualquer agendamento, as informações obtidas, paulatinamente, me indicavam a direção a seguir. Nesse caso, as diferentes “facções” observadas se configuraram como referência para a compreensão das ambigüidades e contradições demonstradas nas concepções desses acerca do ensino diferenciado. Buscar essa compreensão, contudo, acabou por apontar para a emergência de outros estudos, a fim de que todas as categorias sejam contempladas e as lacunas sejam preenchidas.

Bandeira (s/d) observa que cada grupo desenvolve um processo particular de significação da escola e esse processo de construção de sentido tende a assumir uma



configuração própria, moldada na dinâmica de tipificação das relações. A escola e a educação escolar são entendidas por esses povos, indubitavelmente, como necessárias, dentro de um processo mais amplo de resistência e de luta por auto-determinação e por cidadania.

Assim, conforme me foi possível concluir, através da escola – diferenciada, específica e intercultural, os indígenas que compõem esse espaço, a exemplo dos demais povos indígenas, buscam “reconfigurar” a sua identidade étnica, protagonizando as suas ações, nesse caso, as educativas. Reside aí a especificidade da escola diferenciada, no fato de os próprios povos indígenas discutirem, proporem e procurarem, não sem dificuldades, realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades imediatas e futuras. Nesse sentido, permito-me afirmar que, hoje, o índio entende que a manutenção de sua identidade não o impede de ocupar espaços desejados, antes lhe negados, e assume sua condição para reafirmá-la, com seus costumes, valores e tradições. Se a construção da autonomia, via escola, exige a compreensão de suas “limitações”, enquanto espaço de negociação, então, não tenho dúvida de que a escola Tengatú Marangatú e, particularmente, a extensão Francisco Hibiapina, caminham em direção a essa construção, vez que os indígenas mostraram se pensar, hoje, enquanto grupo e não mais como sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas,SP: Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica)

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. – (Série Pesquisa; vol. 13)

ANDRE, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, Amélia Domingues de e CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Thomson Learning, 2001.

ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARGÜELLO, Candida Graciela Chamorro. **O rito de nomeação numa aldeia mbyá-guarani do Paraná**. Disponível em:  
[http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol02\\_atg9.htm](http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol02_atg9.htm).  
Acesso: 25/05/2005

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Formação de professores índios: limites e possibilidades**. Disponível em:  
[www2.seduc.mt.gov.br/publicacoes/word/indigena/artigo\\_mariadelourdesbandeira.doc](http://www2.seduc.mt.gov.br/publicacoes/word/indigena/artigo_mariadelourdesbandeira.doc)  
Acesso: julho, 2007.

BACKES, José Licínio. A compreensão da diferença cultural numa dimensão intercultural: a contribuição de Homi Bhabha. **Pedagogia: a revista do curso**. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Ano3, n. 5, jan./jun.2004.

BACKES, José Licínio [et al.]. **Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural**. Campo Grande: UCDB, 2005. (Coleção teses e dissertações em educação, v.6)

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG,1998.

BRAGA, Veronice Lopes de Souza & BRAND, Antonio Jacó. **Avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas indígenas do ensino fundamental**. Disponível em: [www.rededesaberes.org/eventos/anais/textos/pdf](http://www.rededesaberes.org/eventos/anais/textos/pdf) . Acesso em: junho de 2008.

BRAND, Antonio Jacó. **O confinamento e seu impacto sobre os Paí-Kaiowá**. Dissertação (Mestrado em História). Porto Alegre: PUC/RS, 1993.

\_\_\_\_\_. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani**: os difíceis caminhos da palavra. Tese (Doutorado em História). Porto Alegre: PUC/RS, 1997.

\_\_\_\_\_. Os novos desafios para a escola e o professor indígena. **Série Estudos** – periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande:UCDB, n.15, p.59-70, junho 2003.

\_\_\_\_\_. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul. **Série Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.. Campo Grande/MS, 7: 7-18, abril/1999.

\_\_\_\_\_. **O papel da escola e do professor indígena hoje**. Campo Grande: UCDB, (s/d). Artigo apresentado no VI EPECO, de 18 a 20 de junho de 2003.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores indígenas** – um estudo de caso. Campo Grande: UCDB, 2002. [datil.].

\_\_\_\_\_. **Memória e história como elementos fundamentais na formação dos professores indígenas Kaiowa e Guarani**. Disponível em: [http://www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/estudios/memoria\\_kaiowa.htm](http://www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/estudios/memoria_kaiowa.htm). Acesso em: 09/01/2008 pelo site: <http://www.douradosnews.com.br/leitura.php?id=675>

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984. – (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei Federal n.º 9.394/96. In: Diário oficial da República Federativa do Brasil, n.º 248, de 23 de dezembro de 1996.. Brasília DF, 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.

\_\_\_\_\_. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar - elaborado pelo Comitê Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993. p.24;

\_\_\_\_\_. Diretrizes para Implementação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino, Versão Preliminar, Brasília: MEC/SEF/DPEF/CGAEI, 2000.

\_\_\_\_\_.**Constituição da República Federativa do Brasil** - 1988 Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 1999;

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Resolução nº 03 de 1999, Brasília, MEC/CNE, 1999.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação .** Brasília : MEC, 1998; 2000

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (p.11-33)

CADERNOS CEDES. Educação indígena. Campinas. nº 49, dez/1999.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A globalização imaginada.** São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e culturas:** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_ (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CRUZ, R. P.; CRUZ, S.F.; BRAND, A.J.; VINHA, M. **Sociedade multicultural em busca da interculturalidade na educação.** Disponível em: [www.rededesaberes.org/eventos/anais/textos/pdf](http://www.rededesaberes.org/eventos/anais/textos/pdf) . Acesso: junho/2008.

CUNHA, Manoela Carneiro da. **A história dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **O futuro da questão indígena.** In: SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus.** 2. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 1998. (p. 129-141)

CURY; E. C. SORATTO, M. **Reflexões sobre a construção da autonomia em escolas indígenas:** o caso da Reserva Indígena de Dourados- MS. . II Seminário internacional: fronteiras étnico-culturais, fronteiras da exclusão. Práticas educativas num contexto intercultural. Campo Grande: UCDB, 2006.

D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas, SP : ALB: Mercado das Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Série cultura, memória e currículo, v.2) (p.55-77)

ESCOBAR, Suzana Alves. **Educação Escolar Indígena Diferenciada, Bilíngüe, Específica e Intercultural - Contexto, Processo e Produto.** Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/619-of10b-st3.htm>. Acesso: dezembro de 2006.

FANTIN, Monica. Entre igualdade e diferença no canto da globalização. In: FLEURI, Reinaldo Matias & FANTIN, Maristela (Orgs.). **Culturas em relação.** Florianópolis: Mover, 1998. (p.29-36)

FERREIRA, Mariana Kawall (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **A questão da diferença na educação: para além da diversidade.** ANPEd, GT 06, Educação Popular. (Texto apresentado como base para a exposição na Sessão Especial A questão da diferença na educação, 25ª Reunião Anual da ANPEd em Caxambu-MG, setembro de 2002).

\_\_\_\_\_. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias & FANTIN, Maristela (Orgs.). **Culturas em relação.** Florianópolis: Mover, 1998.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância** (Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire). São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GALLOIS, Dominique T. Novos e velhos saberes. In: BRASIL. **Índios do Brasil 2**. Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/ SEED/ SEF, 2001. - (Cadernos da TV Escola, p. 69-80)

\_\_\_\_\_. Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas *versus* modelos de escolas. In: SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001. – (Série antropologia e educação). (p. 25-46)

GEERTZ, Clifford. **O saber local** – Novos ensaios em antropologia interpretativa. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GIROTTO, Renata Lourenço. **Por uma nova textura histórica: o Movimento de Professores Indígenas Guarani-Kaiowá em Mato Grosso do Sul – 1998-2000**. Dissertação (Mestrado em História) Dourados, UFMS – Campus de Dourados, 2001.

GOMES, Suzana dos Santos – **Prática docente e de avaliação formativa: a construção de uma pedagogia plural e diferenciada**. 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em:  
[www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/suzanadossantosgomes.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/suzanadossantosgomes.rtf). Acesso: junho/2006

GRUPIONI, L. D. B. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p.1-239, fev. 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GRZYBOWSKI, Candido [et all]. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HENRIQUES, Vera. **A identidade do campo educacional a partir da tensão modernidade / pós-modernidade** [online] Disponível na internet via WWW URL: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_identidade\\_do\\_campo\\_educacional.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_identidade_do_campo_educacional.asp)  
Acesso: 17/08/2005 11:20:06

IMBERNÓN, Francesco. O direito à diferença como enriquecimento educativo e social. **Pátio**. Ano VII, nº 28, nov 2003/jan 2004. (p.16-19)

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, n.107, p.79-96, jul. 1999.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Série cultura, memória e currículo, v.2)

LUCIANO, Gersen dos Santos – Baniwa. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. -- (Coleção Educação para todos, 12).

MANDULÃO, Fausto da Silva. A educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (p.217-226)

MATTELART, Armand & NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

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

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (p. 69-84)

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994, p. 11-17)

\_\_\_\_\_. Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades Indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006 (p.131-153).

MONTE, Nietta Lindemberg. Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994, p. 54-68)

\_\_\_\_\_. Textos para o currículo escolar indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001. – (Série antropologia e educação). (p. 47-69)

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto e GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Educação escolar indígena em busca de um conceito de educação diferenciada**. Universidade Estadual Paulista. Câmpus de Marília. Tese de Doutorado. 2000.

\_\_\_\_\_. Língua indígena na escola: recolonização ou autonomia? **Série Estudos** – periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande:UCDB, n.15, p.41-48, junho 2003.

\_\_\_\_\_. **Escola Indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção teses e dissertações, v.2)

\_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena: entre os limites e os limiães da inclusão / exclusão**. XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino – Universidade Federal do Pernambuco. Anais/Resumos, 2006. [www.13endipe.com/paineis/paineis\\_autor/T401-1.doc](http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/T401-1.doc)

\_\_\_\_\_. **Professores-índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola**. Um estudo exploratório. 27ª Reunião ANPED. 21 A 24 de novembro de 2005, Caxambú/MG.

\_\_\_\_\_. **Currículo, interculturalidade e educação indígena guarani/kaiowá**. 28ª Reunião ANPED. Caxambú/MG, 2006b. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt12680int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt12680int.rtf) . Acesso em: 25/08/2007.

\_\_\_\_\_; BRAND, A. & AGUILERA URQUIZA, A. H. **Entender o outro - a criança indígena e a questão da educação infantil**. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2355--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2355--Int.pdf). Acesso em: dezembro/2007.

NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Coleção estudos culturais em educação).

NEVES, Josélia Gomes. **Didática Etnoambiental: buscando caminhos para a avaliação da aprendizagem na Escola Indígena**. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/etnoambiental.asp> Acesso: novembro/2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A crise do indigenismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de & SGARBI, Paulo (Orgs.). **Redes culturais diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Série O sentido da escola)



PACHECO, José Augusto & PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007, p. 371-398

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PASSOS, Lilianny Rodriguez Barreto dos. **Associações Indígenas: um estudo das relações entre Guarani e Terena na Terra Indígena de Dourados – MS**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2007. (Dissertação de Mestrado)

PEGGION, Edmundo Antonio. A formação de professores indígenas em Mato Grosso. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, , fev. 2003. (p. 44-53)

PEREIRA, Levi Marques. **Parentesco e organização social kaiowá**. Dissertação (Mestrado). Campinas – SP, IFCH/ UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva e NUNES, Angela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002 (p.168-187). -- (Série antropologia e educação)

\_\_\_\_\_. **Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno**. São Paulo, USP, 2004. Tese (Doutorado)

\_\_\_\_\_. Organização Social / parentesco e economia. Fala proferida na disciplina: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, em 19/06/2006. Campo Grande, MS: junho, 2006.

\_\_\_\_\_. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. **Revista História em Reflexão**. V.1, n.1 – UFGD – Dourados, jan/jun 2007.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004. – (Série Visões Indígenas)

PREZIA, Benedito. **Marçal Guarani: a voz que não pode ser esquecida**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Tengatú Marangatú. Dourados, MS: 2000.

PROPOSTA DE ENSINO DIFERENCIADO. Escola Tengatú Marangatú. Dourados, MS: 2000 (Cópia cedida pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED).

RODRIGUES, Carlene. **Ensino Diferenciado: um desafio aos professores indígenas guarani/kaiowá da Escola Municipal Tengatú Marangatú - extensão Francisco Hibiapina**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Dourados, UNIGRAN, 2006.

ROSSATO, V. L. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guaraní em Mato Grosso do Sul.** “Será o letrado ainda um dos nossos?”. Universidade Católica Dom Bosco. Campus de Campo Grande. Dissertação de Mestrado. 2002.

SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMES . **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (p.165-174)

SÁNCHEZ, Janina Moquillaza. **Currículo: hibridismo e diferença na educação intercultural.** Disponível em: [www.ced.pucsp.br/encontro\\_2004/textos/word/doc011.doc](http://www.ced.pucsp.br/encontro_2004/textos/word/doc011.doc) Acesso: junho de 2007.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (p.9-22)

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2. ed. São Paulo: Global, 2001. (Série antropologia e educação)

SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena.** São Paulo: Global, 2001. (Série antropologia e educação)

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva e NUNES, Angela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002. (Série antropologia e educação)

SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus.** 2. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998.

SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de e SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Caderno Cedes**. São Paulo: Autores Associados, n.111, p.31-45. Dezembro, 2000.

\_\_\_\_\_. **Não é fácil ser professor:** projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigo147.html>. Acesso: junho/2008.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? IN; MACEDO, Elisabeth e LOPES, Alice Casemiro. **Currículos:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SORATTO, M. **Educação escolar indígena, as políticas públicas para o setor e a escola.** UFMS /Câmpus de Dourados/DED. 2001/2003. (relatório de pesquisa)

\_\_\_\_\_. **A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do Ensino Médio da Reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados – MS.** Dissertação (Mestrado) Campo Grande: UCDB, 2007.

SORIA, José Ignacio López. **Filosofia e interculturalidade.** Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/educacao/Ludimila/filosofia.htm>. Acesso: setembro/2008.

SOUZA, Aguilera de. **Processo de implantação do Ensino Diferenciado na Escola Tengatui Marangatu:** intenções e ações. Dourados, MS: UNIGRAN, 2005. (Trabalho de Conclusão de Curso)

SOUZA, Aguilera de. **Educação Escolar Indígena na Reserva Indígena de Dourados - MS.** Monografia de pós-graduação - Especialização em Metodologia do Ensino Superior – da UNIGRAN. (Inédito).

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico:** a Reserva de Dourados (1960 – 2005). Dourados, MS: UFGD, 2006. Dissertação de Mestrado.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005 -- (Série cultura, memória e currículo, v.2). (p. 150-173)

URQUIZA, Antonio H. Aguilera. “Palco das diferenças”, a escola faz a diferença. **Série – Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, 1995, n. 18, dezembro de 2004. – (Resenha)

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VIDAL, Lux B. & SILVA, Aracy Lopes da. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. In: SILVA, Aracy Lopes & GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 2.ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC:MARI:UNESCO, 1998. (p.369-401)

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. **Educação, Sociedade & Culturas.** Porto/PT, n. 705, p. 123 – 162 nov.1999.

VIETTA, Kátya. Sociedades indígenas: algumas das velhas e das novas representações. **Revista Tempos Gerais.** São João Del Rei, v.04, p.01-14, 2002.  
<http://www.ufsj.edu.br/Pagina/temposgerais/n4/artigos/sociedades.pdf>

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Reflexões sobre a avaliação e a formação de profissionais da educação. **Linhas Críticas,** v.1., n.1, p.23-30, dez.1995. Disponível em: [www.fe.unb.br/linhascriticas](http://www.fe.unb.br/linhascriticas). Acesso: dezembro de 2006.

WENCESLAU, Marina Evaristo. **O índio kaiowá e a comunidade dos brancos.** Dissertação (Mestrado em História Social). São Paulo, FFLCH/USP, 1990.

\_\_\_\_\_. **O índio Kaiowá: suicídio pelo TeKohá.** Tese(Mestrado em História Social). São Paulo, FFLCH/USP, 1994.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna & VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da ciência & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZACCARIA, Silvia (a cura de). **Guarani- Kaiowá: La nostra storia /Ore reheguá ñe'~e.** Roma: Sinnos Cooperativa Sociale a r.l. – ONLUS, 2002.

## **ANEXO 1**

### **REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA TENGATUÍ MARANGATÚ**

**ANEXO 2**

**PROJETO ENSINO DIFERENCIADO DA ESCOLA TENGATUÍ  
MARANGATÚ  
(2000)**