



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSÂNGELA FARIAS DA SILVA

**TÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA EFETIVAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA NA
ALDEIA JARARÁ EM JUTI-MS (1987- 2018)**

**Dourados - MS
2019**

ROSÂNGELA FARIAS DA SILVA

**TÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA EFETIVAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA
NA ALDEIA JARARÁ EM JUTI-MS (1987- 2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - nível de Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

**Dourados - MS
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586t Silva, Rosangela Farias Da

Táticas e Estratégias para efetivação da Escola Indígena na Aldeia Jarará em Juti-MS (1987-2018) [recurso eletrônico] / Rosangela Farias Da Silva. -- 2019.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Dispositivo. 2. Educação escolar indígena. 3. Instituição escolar. 4. Poder-saber. I. Ziliani, Rosemeire De Lourdes Monteiro. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ROSÂNGELA FARIAS DA SILVA

**TÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA EFETIVAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA
NA ALDEIA JARARÁ EM JUTI-MS (1987- 2018)**

COMISSÃO JULGADORA

**DISSERTAÇÃO DE DEFESA PARA OBTENÇÃO DO GRAU
DE MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente (Orientadora)

Profa. Dra. Renata Lourenço
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)
Membro titular

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro titular

Profa. Dra. Maria do Carmo Brazil
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À Deus, por me dar forças para superar os momentos mais difíceis.

À minha mãe, Vandete Mendes Farias da Silva, pela dedicação a mim, pela compreensão e apoio que sempre me deu e incentivos. Sem ela, teria sido muito difícil cursar o mestrado.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa durante todo o curso do mestrado.

Agradeço ao meu irmão, Luis Mauro Farias da Silva, que não mediu esforço para me ajudar quando precisei.

À minha cunhada, Ana Paula Tavares Piran, pela atenção e companheirismo.

À minha amiga, Rosicléia Machado, que muito me apoiou e, também, por ser grande incentivadora.

Agradeço à minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani, pelas orientações, por todo tempo que se dedicou a me ajudar durante todo processo de realização desta pesquisa.

Em especial agradeço aos indígenas Guarani e Kaiowá da Aldeia Jarará de Juti-MS, que proporcionaram riquíssimas contribuições neste trabalho.

*À Aguinalda Paim por ter feito a tradução do livro *Upéicha Rohai: ore kuatione ñe'ẽ peteïha**

À minha amiga, Laura da Anunciação Salomão, e ao meu amigo, Wesley Fernando Hilario de Andrade, pelos momentos compartilhados de estudos, companheirismo e amizade que se fez nestes dois anos de pesquisa.

Enfim, a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para esta pesquisa.

SILVA, Rosângela Farias da. **Táticas e Estratégias para efetivação da escola indígena na Aldeia Jarará em Juti-MS (1987- 2018)**. Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani. 2019. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2019.

RESUMO

A dissertação apresenta os resultados de pesquisa que analisou as táticas e estratégias de poder-saber usadas e as transformações ocorridas com a educação escolar oferecida na Aldeia Indígena Jarará, em Juti/MS. O recorte temporal foi definido entre 1987 e 2018. O ano de 1987 refere-se ao momento em que se iniciam as tentativas de efetivação da escola e 2018 corresponde à tramitação e mudanças de funcionamento institucional. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, documental e de campo. A pesquisa indagou quais foram as táticas e estratégias ou os jogos de força que possibilitaram a criação, a instalação e o funcionamento de uma escola na Aldeia Jarará. O referencial teórico, que sustentou a pesquisa, inscreve-se na perspectiva foucaultiana, adotando as noções de discurso e táticas/estratégias inscritas em dispositivos e relações de poder-saber. Os sujeitos da pesquisa foram os primeiros professores, ex-alunos e outros atores ligados à história da Escola. Como instrumento de coleta foram usadas entrevistas semiestruturadas, e como fontes documentos, impressos midiáticos e imagens/fotografias. Para socializar os resultados, o trabalho foi organizado em 3 capítulos: o primeiro aborda as características do município de Juti, MS, incluindo as lutas dos Guarani e Kaiowá pela posse da terra e a educação informal; o segundo trata dos primeiros esforços dos indígenas para construir a escola MBO'ERO ARANDU'I na Aldeia Jarará; e o último capítulo analisa a elaboração do livro "Upéicha Rohai: ore kuatia ñe'ẽ peteïha (assim escrevemos: nosso primeiro livro)", que contou com a participação dos indígenas da Aldeia Jarará. Segundo resultados da pesquisa, uma das estratégias utilizada nesse movimento indígena foi a formação e a "capacitação" de professores índios, por meio de curso de alfabetização na língua materna e a produção de um livro etnográfico. Uma das táticas usadas pelos indígenas foram as manifestações e reivindicações junto aos órgãos públicos municipais, estaduais e federais. O prédio da Escola Municipal MBO'ERO ARANDU'I foi entregue para a comunidade de Jarará, em 2005, e o documento de criação "garantia" autonomia para a Escola tornar-se uma Escola Polo da Escola MBO'EROGA TAPERANDI, localizada na Aldeia Taquara, em Juti-MS. Mas, em 2009, como estratégia do poder público, o documento foi alterado, definindo que as duas escolas passariam a ser administradas e controladas pela gerência da Secretaria Municipal de Educação de Juti-MS. Com a pesquisa, ainda, pode-se concluir que a escola não se encontra regularizada e que na Aldeia Jarará funciona apenas uma sala de aula, como "extensão" de uma escola municipal urbana.

Palavras-chave: Dispositivo. Educação escolar indígena. Instituição escolar. Poder-saber.

ABSTRACT

This search report presents the results of research that analyzed the tactics and strategies of power-knowledge used and the transformations that occurred in the school education offered at Native Village Jarará in Juti/MS. The time period is defined between 1987 and 2018. The year of 1987 refers to the moment in which the attempts to make the school begin and 2018 corresponds to the process and changes of institutional functioning of the school. This is a qualitative, documentary and field research. It inquired about the tactics and strategies or power games that allowed the creation, installation and operation of the school in Jarará Native Village. The theoretical framework that supported this research is inscribed in the Foucaultian perspective, adopting the notions of discourse and tactics/strategies inscribed in apparatus and power-knowledge relations. The research subjects were the first teachers, form students and other people connected to the history of the School. As collection instrument, semi-structured interviews were used, as well as documentary sources, media impressions and images/photographs. To presents the results this search job was organized in 3 chapters: the first discusses the characteristics of the municipality of Juti/MS, including the Guarani and Kaiowá struggles for land tenure and informal education; the second deals with indigenous efforts to build the MBO`ERO ARANDU`I school in Jarará Village; and the last chapter analyzes the elaboration of the book “Upéicha Rohai: ore kuatia ñe`ẽ peteĩha: our first book”, that counted on the participation of the natives of Jarará Village. One of the strategies used in this indigenous movement was the training and “qualification” of indian teachers, through a literacy course in the mother tongue and the production of an ethnographic book. And one of the tactics used was the manifestations and claims with the municipal, state and federal public organs. The building of the municipal school MBO`ERO ARANDU`I was made available to the community of Jarará in 2005 and the creation document “guaranteed” autonomy for the School to become a Polo School of the MBO`EROGA TAPERANDI School, In Taquara Village, in Juti/MS. But in 2009, as a public power strategy the document was modified, defining that both schools would be administered and controlled by the management of Municipal Department of Education of the Juti/MS. With this research can be affirmed that the school is not regularized and that in Jarará Village it works only a classroom, like “extension” of an urban municipal school.

Keywords: Apparatus. Indigenous school education. School institution. Power-knowledge.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1- Principais fontes localizadas durante a pesquisa.....	19
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Galpão utilizado para estocagem da Erva Mate.....	30
Figura 2 - Escola Estadual “31 de Março” (1949).....	32.
Figura 3 - Confronto dos índios com a Polícia Federal (26 de março de 1996).....	40
Figura 4 - Ocupação, fome e desemprego (1996).....	41
Figura 5 - Indígenas na periferia da cidade (25 de março de 1996).....	44
Figura 6 -Tensão marca o terceiro dia de ocupação da Aldeia Jarará.....	44
Figura 7 - Escola na Aldeia Jarará (festa de aniversário da aldeia).....	66
Figura 8 - Escola MBO`ERO ARANDU`I, recebendo fogão a gás.....	67
Figura 9 - Escola MBO`ERO ARANDU`I, Aldeia Jarara. Primeira sede em Jarará (1996)...	68
Figura 10 - Fechamento da BR 180 como protesto de melhorias para a escola na aldeia.....	70
Figura 11 - Chefe da Funai fica refém de índios em Juti (2003).....	71
Figura 12 - Liderança indígena em audiência pública para reivindicar ações para a escola da Aldeia (Foto J. Gomes).....	74
Figura 13 -. Construção da escola (2004).....	76
Figura 14 - Inauguração do novo prédio escolar na Aldeia Jarará.....	77
Figura 15 - “Novo” prédio escolar na Aldeia Jarará (2005).....	78
Figura 16 - Capa do livro “Upéicha rohai: ore kuatione ñe’ẽ peteïha” (1993).....	99
Figura 17 - Página de identificação inicial do livro.....	100
Figura 18 - YSYRY (Córrego).....	105
Figura 19 – TATA (Fogo)	105
Figura 20 - “Antes da chegada dos brancos”.....	106
Figura 21 - PIRA (peixe).....	106
Figura 22 – KARÍCHO (Secador de erva mate).....	107
Figura 23 - KOKUE – (Roça).....	108
Figura 24 - HASÝVA (Doente).....	108
Figura 25 - ATY GUASU (Grande assembleia /reunião).....	109
Figura 26 – CHANGA (Trabalho).....	110
Figura 27 - MBO`ERO (Escola).....	110
Figura 28 – Desenho de uma escola	111
Figura 29 - Jarará TEKOHARUVICHA (Liderança).....	115
Figura 30 - Autores.....	120

Figura 31 - Capa do livro (2002).....	120
Figura 32 - Capa do livro (2002).....	121
Figura 33 - Capa do livro (2010).....	121

LISTA DE SIGLAS

CAND - Colônia Agrícola Nacional de Dourados
CDR- Centro de Documentação de registro
CEE- Conselho Estadual de Educação
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CMA - Centro de Múltiplas Atividades
CML - Companhia Mate Laranjeira
CEE - Conselho Estadual de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPT- Comissão Pastoral da Terra
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
CREN- Coordenadoria Regional de Educação de Naviraí
EEI - Educação Escolar Indígena
FLCH - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
G/K- Guarani/Kaiowá
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LD – Livro Didático
LEMAD - Laboratório de Ensino e Material Didático
LE – Língua Estrangeira.
LM – Língua Materna
MEC- Ministério da Educação e Cultura
MS - Mato Grosso do Sul
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PPP - Projeto Político Pedagógico
SEMECE - Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes
SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculos
SIL – Summer Institut of Linguistic
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI - Terra Indígena

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I. O MUNICÍPIO DE JUTI-MS, A ALDEIA JARARÁ E A EDUCAÇÃO INFORMAL.....	29
1.1 História de Juti-MS: de vila a município.....	29
1.1.1 A Aldeia Jarará na configuração da vila e do município: a luta pela terra indígena.....	33
CAPÍTULO II. CRIAÇÃO E INSTALAÇÃO DA ESCOLA NA ALDEIA JARARÁ, EM JUTI-MS.....	50
2.1 Educação Escolar Indígena (EEI).....	52
2.2 A Escola indígena na Aldeia Jarará.....	61
2.2.1 As primeiras iniciativas para alfabetização na Aldeia Jarará.....	61
2.2.2 A escola em meio a jogos de forças: a transferência para a área urbana, na cidade de Juti-MS, e o retorno para a Aldeia.....	68
2.2.3 Transformação administrativa e no funcionamento da "Escola Municipal Indígena MBO'ERO ARANDU'I" na Aldeia Jarará.....	79
CAPÍTULO III. TÁTICAS E ESTRATÉGIAS INDÍGENAS POR UMA ESCOLA NA ALDEIA: MOVIMENTO DE PROFESSORES E O LIVRO ETNOGRÁFICO UPÉICHA ROHAI: ORE KUATIA ÑE'Ë PETEĨHA.....	88
3.1 O Movimento de Professores de MS por uma educação escolar indígena e a participação dos indígenas da Aldeia Jarará.....	91
3.2 O Livro Upéicha Rohai: Ore Kuatia Ñe'ë Peteĩha em língua Guarani.....	95
3.2.1 A língua, os temas e as lutas indígenas inscritas no texto e nas imagens do Livro.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	126
FONTES.....	131
APÊNDICES.....	138

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa socializada, neste trabalho, originou-se quando atuei na função de coordenadora pedagógica¹, no período de 2015 a 2016, desenvolvendo trabalhos quanto à organização, ao acompanhamento e à execução de projetos pedagógicos voltados às crianças e adolescentes, atendidos em horários alternados aos escolares, atuando na zona urbana e nas reservas indígenas Jarará e Taquara, localizadas no município de Juti, estado de Mato Grosso do Sul (MS). O meu interesse por este campo de estudo decorreu de razões subjetivas, mas também pela convivência com os sujeitos daqueles espaços, bem como com as suas vivências e trajetórias, atravessadas por adversidades. Durante essa trajetória, mantive contato com professores que lecionaram e/ou lecionam na Escola Indígena MBO`ERO ARANDU`I².

O município de Juti-MS, através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), oferta atendimento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, tanto para crianças e adolescentes da área urbana, como também para crianças e adolescentes que residem nos assentamentos e nas aldeias indígenas Jarará e Taquara. Durante a execução de atividades na Aldeia Jarará, a população indígena relatou as dificuldades transcorridas para e durante a criação de uma escola naquele local. Diante dessa experiência, houve o interesse pessoal e profissional em compreender os desdobramentos históricos e institucionais da educação escolar indígena existente nesse território.

O objeto da pesquisa, apresentada nesta dissertação, foram as táticas, as estratégias e as transformações ocorridas com a educação escolar oferecida na aldeia Jarará, em Juti -MS. Esses conceitos foram analisados à luz da perspectiva foucaultiana.

Buscou-se o “fio dos acontecimentos”, na expressão de Foucault (2008), do processo de lutas por educação escolar, o qual se tornou objetivo dessa comunidade indígena ainda em 1987, tendo em vista uma “necessidade” e expressa-se na ordem de seus discursos e de suas práticas.

Por estes termos, segundo Foucault (2008a, p. 147), entendemos que o acontecimento significa que “[...] temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os

¹ Sou pedagoga desde 2015 e estou cursando Mestrado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na Linha de História da Educação, Memória e Sociedade, em pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Realizo atividades de bolsista no Laboratório História da Educação, Memória e Sociedade (LADHEME-UFGD) e, também, sou Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa, História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES) e colaboro desde 2018 com a Revista Educação & Fronteira, da UFGD.

² Escola Bom Ensino, o termo em Guarani significa: MBO`ERO ARANDU`I.

enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização)”.’

Foucault (2008b, p. 193-194) explica a análise do acontecimento com a sucessão de transformações:

Para analisar tais acontecimentos, é insuficiente constatar modificações e logo relacioná-las seja ao modelo teológico e estético da criação (com sua transcendência, todo o jogo de suas originalidades e de suas invenções), seja ao modelo psicológico da tomada de consciência (com seus precedentes obscuros, suas antecipações, suas circunstâncias favoráveis, seus poderes de reestruturação), ou, ainda, ao modelo biológico da evolução. É necessário definir precisamente em que consistem essas modificações: substituir a referência indiferenciada à *mudança* - ao mesmo tempo continente geral de todos os acontecimentos e princípio abstrato de sua sucessão - pela análise das *transformações*. O desaparecimento de uma positividade e a emergência de uma outra implica diversos tipos de transformações.

Em consonância com o autor, usamos o termo como uma “[...] série de acontecimentos históricos, estranhos à linguagem e que, do exterior, a vergam, gastam-na, apuram-na, agilizam-na, multiplicam ou misturam suas formas (invasões, migrações, progressos dos conhecimentos, liberdade ou escravidão política etc.” (FOUCAULT, 1999, p. 321). Apropriar, assim, mais precisamente do elemento histórico.

A pesquisa utilizou como referencial teórico estudos inscritos na perspectiva foucaultiana, ancorados nos seguintes conceitos operadores de análise: táticas, estratégias, discurso e poder-saber (dispositivo e governo).

Em relação aos discursos, dialogamos com Foucault (2008a, p. 144), para o qual “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho”, ou seja, a transformação dos discursos e seus campos interventivos. Trata-se de ouvir esses ditos/escritos pautados em seus significados específicos, eleitos por cada sujeito em sua singularidade, os quais são aceitos como “verdade”. Nessa perspectiva, o discurso é entendido como algo produtivo, porque ele produz ideias, sujeitos e realidade da qual trata, sendo entendido como uma prática sempre imbricada em relações de poder (FOUCAULT, 1978). Para Foucault, o dispositivo cerceia o discursivo, o explícito e o implícito e, também, o não-discursivo, como, por exemplo, as instituições, edificações e suas formas. Para Castro (2016, p. 140), episteme é na concepção foucaultiana:

[...] o conjunto das relações que podem unir, em uma época dada, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e operam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização.

Castro (2016, p. 124) enfatiza também que o

[...] dispositivo é, em definitivo, mais geral do que a episteme, que poderia ser definida como um dispositivo exclusivamente discursivo. [...] Foucault falará de dispositivos disciplinares, dispositivo carcerário, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivo de sexualidade, dispositivo de aliança, dispositivo de subjetividade, dispositivo de verdade. Portanto, o dispositivo engloba as instituições, dentre outros demais regulamentos e não só o discurso, mas o não discursivo também; bem como a arquitetura, a materialidade de um livro, etc.

Deleuze (1996, p. 1) trata das dimensões de dispositivo na ótica foucaultiana, apontando que:

As primeiras duas dimensões de um dispositivo, ou aquelas que Foucault destaca em primeiro lugar, são as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação. É que os dispositivos são como as máquinas de Raymond Roussel, máquinas de fazer ver e de fazer falar, tal como são analisadas por Foucault. A visibilidade é feita de linhas de luz que formam figuras variáveis. Inseparáveis de um dispositivo ou de outro – não remete para uma luz em geral que viria iluminar os objetos pré existentes. Cada dispositivo tem seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objecto que sem ela não existe. Não é apenas pintura, mas arquitetura também: o ‘dispositivo prisão’ como máquina óptica para ver sem ser visto. Se há uma historicidade dos dispositivos, ela é a dos regimes de luz – mas é também a dos regimes de enunciado.

Nesses termos, evidencia-se que o dispositivo atravessa a esteira dessas relações, insere-se nos mecanismos das relações de poder, como no dispositivo de escolarização, que se expande em construções heterogêneas, como os “[...] discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito.” (CASTRO, 2016, p. 124). Por isso, o dispositivo é amplo e abarca diferentes campos.

A linha de continuidade para gerir o controle dos outros segue um modo de governo que vai traçar a conduta dos indivíduos, seu policiamento, o governo de si e do outro, quando o governo é gestado continuamente. Assim, em relação às instituições sociais, como a escola, a ação de governar se instaura, mas de baixo para cima e não apenas de cima para baixo. A escola inscreve-se no dispositivo de escolarização, é sua parte visível, material. As práticas discursivas veiculam e permitem o funcionamento do “dispositivo de escolarização”, permitindo gerir o governo do outro.

Em relação à noção de poder e saber, Foucault (1987, p. 31) afirma que esses não se dissipam, mas se implicam, comungam da mesma esfera que os constituem:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de ‘poder-saber’ não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Sob a concepção de “estratégia”, Foucault (2008a, p. 71) considera como opções ou possibilidades de escolhas dos meios traçados e empregados para conseguir atingir uma finalidade, ou seja, trata-se das formas de conduzir um processo para efetivar os objetivos, “[...] como as soluções sucessivas de um único e mesmo problema”. Desta forma, podemos afirmar que as lutas e as resistências dos indígenas para criarem a escola e manterem o seu funcionamento inscrevem-se em uma estratégia de poder-saber, que engloba meios para fazer funcionar o dispositivo de escolarização - a escola. As táticas empreendidas, nesse contexto, foram os exercícios desse dispositivo de poder-saber, como as maneiras que os indígenas conduziam suas reivindicações e enfrentavam os problemas para se ter uma escola na Aldeia. Esses jogos de forças entrelaçados se deram ou, ainda, se dão como forma de exercer poder, gerindo técnicas estratégicas para a concretização de anseios e necessidades. Ou seja, para ganhar o jogo.

Segundo Castro (2016, p. 151-152), a noção de estratégia como “escolha das soluções ganhadoras” pode ser entendida por meio dos sentidos que lhe são atribuídos:

Em relação ao primeiro dos sentidos indicados, pode-se chamar ‘de poder’ ao conjunto dos meios utilizados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder. Também se pode falar da estratégia própria das relações de poder na medida em que elas constituem modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros. Pode-se, então, decifrar em termos de ‘estratégias’ os mecanismos utilizados nas relações de poder. Mas o ponto mais importante é, evidentemente, a relação entre as relações de poder e as estratégias de enfrentamento’. Toda relação de poder, para Foucault, implica essencialmente a liberdade e, conseqüentemente, estratégias de luta. As estratégias de poder e as estratégias de luta limitam-se mutuamente.

Acerca desses conceitos, devemos demarcar que não só os indígenas utilizaram-se de táticas e estratégias, mas também a administração pública utilizaram-nas, ao objetivar a escola em atendimento às reivindicações indígenas e, posteriormente, torná-la uma extensão de uma escola da Rede Municipal de Educação (REME) urbana, sob gestão do poder municipal.

Em estreita relação com a concepção de estratégias, temos os termos “movimento” e “transformação”. Movimento como um “Ato ou processo de mover(se)”, “Determinado modo de mover-se”, “Animação, agitação”, “Série de atividades em prol de determinado fim” (FERREIRA, 2001, p. 474). Já a palavra transformação é derivada da palavra transformar e traz os significados de “Dar nova forma, feição ou caráter a; mudar, modificar, transfigurar [...]. Converter.” (FERREIRA, 2001, p. 681). Desses significados resulta o uso dos termos movimento e transformação para a delimitação do processo de fabricação da educação escolar na Aldeia Jarará.

Castro (2016, p. 412) evidencia que uma “[...] tática discursiva é um dispositivo de saber e poder que, enquanto tática, pode ser transferido a outra situação de enfrentamento entre forças e, também, converter-se na lei de formação de um saber”. O autor também afirma que a tática e a estratégia, nessa perspectiva, são concebidas como um “tipo de hipótese”. Trata-se de uma hipótese, porque todo o desempenho desses dois conceitos quando exercidos pode ter ou não os efeitos esperados da ação.

A tática é uma forma de poder que Castro (2016) considera como luta, mas é algo bem mais amplo e não se limita apenas ao poder. A tática é produtiva: alguns discursos históricos, por exemplo, afirmavam que os índios deveriam ser civilizados aos padrões de engajamento à sociedade dos não-indígenas; táticas discursivas imbricadas em relações de poder-saber. As estratégias são os meios, os procedimentos tomados para determinado fim. Trata-se da condução de meios para se pensar, direcionar e traçar planos. A resistência, seja ela física ou simbólica, política, cultural, social ou de outra natureza, é uma estratégia para se concluir algo, ou vedar alguma imposição, as reivindicações, por exemplo.

Para melhor entendermos esses conceitos, também nos apropriamos das análises de Grigoletto (1999, p. 67) sobre o discurso descrito nos materiais didáticos. Para a autora, são “Certamente, uma das formas de disseminação do poder decorrente da produção, circulação e funcionamento dos discursos na esfera escolar, está no Livro Didático, que funciona como um dos discursos de verdade”, estabelecendo sentidos. Torna-se uma verdade, não havendo necessidade de explicar o porquê de sua adoção e usos.

O objetivo geral, desta pesquisa, foi compreender e analisar as táticas e as estratégias, empreendidas tanto pelos indígenas Guarani/Nandeva e Guarani/Kaiowá³ quanto pela administração pública, para criarem e implantarem uma escola na Aldeia Jarará e, ainda, entender as transformações ocorridas em seu funcionamento, no período de 1987 a 2018.

Para tanto, foram utilizadas fontes documentais, iconográficas e, também, narrativas dos índios Guarani/Nandeva e Guarani/Kaiowá, da aldeia Jarará, bem como sujeitos da administração pública de Juti-MS.

Os objetivos específicos a serem alcançados foram:

- I) Compreender a história do Município de Juti no início de seu povoamento, bem como a trajetória de luta dos Guarani e Kaiowá por direito à terra, ocupada por eles anteriormente à formação do município, e entender a educação escolar oferecida em processos informais;
- II) Conhecer e descrever a história da criação e instalação da escola “MBO`ERO ARANDU`I”, na Terra Indígena Jarará, em seu processo inicial, assim como as transformações ocorridas com a instituição escolar, ou com as formas de oferecer escolarização para as crianças na Aldeia Jarará, evidenciando as relações de poder-saber nelas engendradas, até se tornar uma “extensão” de uma escola pública do município de Juti-MS;
- III) Identificar e analisar as táticas e as estratégias que possibilitaram e/ou contribuíram para o funcionamento da escola na “Aldeia”, como a elaboração do Livro etnográfico produzido por professores.

O termo “Aldeia” é empregado pela própria comunidade indígena de Jarará. Em termos jurídicos, é denominada como “Área Jarará”, conforme consta no Decreto de homologação s/n, de 12 de agosto de 1993 (BRASIL, 1993)⁴. Na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a denominação é “Terra Indígena Jarará”, como consta em documento de homologação da área.

Atualmente, parte dos Guarani/Nandeva e Guarani/Kaiowá residem na Aldeia Jarará, enquanto outros residem na área urbana de Juti. De acordo com os dados do Relatório Técnico de 2016, catalogado pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Juti, na área de Jarará residem 77 famílias indígenas, que correspondem a 276 pessoas, das etnias Guarani/Nandeva e Guarani/Kaiowá, as quais se auto identificam como Guarani e Kaiowá, respectivamente. São de etnias de uma mesma família linguística, mas com diferenças dialetais.

³ No corpo do trabalho, a escrita das etnias Guarani e Kaiowá da Aldeia Jarará serão apresentadas conforme denominadas pela FUNAI.

⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior%20a%202000/1993/Dnn1630.htm>.

Algumas destas famílias moram em Jarará desde o primeiro despejo, outras famílias chegaram depois na área.

Como questões norteadoras, perguntamo-nos quando, onde e como surgiram a escolarização das crianças e a criação da escola na Aldeia Jarará em Juti - MS? Quais foram as táticas e as estratégias colocadas em jogo e que possibilitaram o funcionamento da escola no interior da Aldeia, a partir de 1987? E, ainda, quais exercícios de poder-saber ou formas de governo, pela comunidade indígena com suas estratégias próprias, atravessaram o funcionamento da escola/escolarização no período do recorte temporal adotado?

O recorte temporal inicial refere-se a 1987, por se tratar do momento em que os primeiros esforços da comunidade indígena demandaram pelo funcionamento da escola no interior da aldeia. Esse momento engloba também as primeiras tentativas para a criação de uma escola naquele local, após a retomada da terra, que foi um longo percurso para os indígenas. A comunidade ora estava na terra tradicional indígena, ora era despejada e confinada compulsoriamente na Aldeia de Caarapó, ou, ainda, era dispersa pela vila que, antes de 1987, era chamada de Vila Juti, a antiga Santa Luzia. O recorte final, em 2018, refere-se ao fato de a liderança da aldeia, em conjunto com os professores e parte da comunidade, permanecerem lutando para a regularização da instituição, como Escola Indígena autônoma e não como uma extensão da escola urbana, conforme vem funcionando na atualidade. O recorte temporal foi delimitado considerando as fontes documentais e orais selecionadas ao longo da pesquisa e, disso, a eleição desses dois acontecimentos em relação à Educação escolar no *locus* da pesquisa.

A noção de recorte temporal adotada considerou que “[...] os níveis de análises se multiplicaram: cada um tem suas rupturas específicas, cada um permite um corte que só a ele pertence: e, à medida que se desce para bases mais profundas, as escansões se tornam [...] maiores” (FOUCAULT, 2008a, p. 3). Tal entendimento permite delinear uma história a partir do momento em que se configura um fato relevante para ser tratado na pesquisa, sem a necessidade de buscar uma origem primeira, pois, segundo o filósofo, a história não é linear e, portanto, devemos levar em consideração suas rupturas. Para tal, o pesquisador tem livre arbítrio para fazer seus recortes a partir de escolhas. Por isso, não buscamos uma origem primeira dos acontecimentos ou fatos (FOUCAULT, 2008).

Corroborando a essa ideia de rupturas e de linearidade, julgamos pertinente a análise do objeto da pesquisa a partir do despejo dos índios no ano de 1987, da Fazenda São Miguel Arcanjo, na terra indígena Jarará, uma vez que, em meio a esse processo, foram realizados os primeiros esforços para a criação da escola na Aldeia. A questão dos despejos dos indígenas e as retomadas deles na área de Jarará serão explorados no Capítulo I.

O *locus* da pesquisa foi a escola MBO`ERO ARANDU`I, localizada na Aldeia Jarará, no município de Juti-MS. O município situa-se no Sudeste de Mato Grosso do Sul e tem aos arredores as cidades de Caarapó, Amambai, Vicentina, Jatei, Naviraí e Iguatemi. O município tem suas origens na Vila Santa Luzia, fundada entre os anos de 1912 e 1915, pertencendo ao município de Caarapó. Juti-MS foi oficialmente criado em 14 de dezembro de 1987 pela Lei nº 800 (IBGE, 2017). De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro Geográfico de Estatística (IBGE, 2017), em 2010, Juti contabilizava uma população de 5.900 habitantes e, em 2017, de 6.550 habitantes. Conforme consta no IBGE (2017, s/p.):

Em divisão territorial datada de 1960, o distrito de Juti, figura no município de Caarapó. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1983. Elevado à categoria de município com a denominação Juti, pela Lei Estadual nº 800, de 14-12-1987 (IBGE, 2017), desmembrado de Caarapó. Sede no antigo distrito de Juti. Constituído do distrito sede. Instalado em 01 de Jan. de 1989. Em divisão territorial datada de 1991, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2009. Alterações toponímicas distritais Juti para Santa Luzia, alterado pelo Decreto-Lei Estadual nº 145, de 29 de março de 1938 (IBGE, 2017) Santa Luzia para Juti, alterado pelo Decreto-Lei Federal nº 6.550, de 31 de maio de 1944 (IBGE, 2017), ainda em vigor nos termos dos artigos 161 e 162 do Decreto-Lei Estadual 6.687, de 21 de Set. de 1944 (IBGE, 2017), retificado pelo Decreto-Lei Federal nº 9.055, de 12 março de 1946⁵.

Como hipótese de trabalho, supomos que a criação e o funcionamento da escola se efetivaram como estratégia para atender aos indígenas em suas reivindicações, como garantia de educação escolar, visando a manter a “harmonia” entre a população indígena e a administração pública daquele município.

Adotamos na metodologia as pesquisas documental e de campo, de cunho qualitativo. O primeiro contato para a coleta de dados foi na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SEMECE) de Juti, que cedeu documentos oficiais da criação da escola. Entre esses documentos estão a Lei Municipal nº 202/2005 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2005) que expressa a autorização de funcionamento da escola; o Regimento Escolar/Portaria nº 052/2010 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2010), o Projeto Político Pedagógico (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2008) e o documento Alterações sobre a escola “MBO`ERO ARANDU`I” Lei municipal nº 303/2009 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2009).

⁵ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/juti/historico>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

Além dos documentos oficiais, foram utilizadas fontes midiáticas e iconográficas, localizadas em impressos jornalísticos, em acervos da SEMECE e no Centro de Documentação Regional (CDR-UFGD), como os jornais: *Correio do Sul* (NAVIRAI, 2003), *Dourados News* (DOURADOS, 2003) e *O Progresso* (DOURADOS, 1987). Ao longo da pesquisa, também foram localizadas outras matérias jornalísticas disponíveis na *internet*. Os conteúdos dessas matérias referem-se às reivindicações que a comunidade indígena fez solicitando melhorias para a escola, bem como à construção de uma “nova” sede da escola na Aldeia e, também, às lutas que tiveram para permanência na Terra Indígena (TI). Além desse material, tivemos acesso ao acervo pessoal do senhor Sílvio Iturbe, de fotografias, que trata sobre as manifestações da comunidade indígena para a melhoria do prédio escolar.

As fontes documentais analisadas dão visibilidade às constantes lutas ocorridas na/fora da comunidade indígena sobre as retomadas de posse da terra indígena Jarará, que se perpetuaram entre 1960 e 1996. Os fatos ocorreram no interior da área indígena, como também no período em que os índios estavam na cidade de Juti, por meio da organização e retomadas, lutas pelo direito, conforme serão demonstrados no decorrer deste trabalho.

Em meio a esse processo, estava a educação, envolvendo os representantes dos órgãos municipais junto ao Ministério Público Federal e, principalmente, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que promoveu ações dirigidas aos interesses indígenas, para conhecer e poder atuar com precisão junto às reivindicações de direitos dos povos indígenas. Essas reivindicações visavam a melhorias para a educação escolar dentro da reserva. É pertinente destacarmos que algumas das matérias jornalísticas, contidas no acervo localizado na Secretaria Municipal de Educação, não possuem local ou a data de publicação. Para evidenciarmos as fontes consultadas durante a realização desta pesquisa, organizamos um quadro (Quadro 1) em que constam o tipo de fonte, o ano de publicação, a denominação, o local onde está disponível e, também, algumas observações acerca da fonte.

Quadro 1- Principais fontes localizadas durante a pesquisa.

TIPO	ANO	DENOMINAÇÃO	DISPONÍVEL EM	OBS.
Fonte oral: relação professores	1990	Professores que lecionaram na primeira escola da aldeia.	Residem em Juti e em Dourados	O primeiro professor da Jarará mora na aldeia. A outra prof ^a mora em Dourados.
Livro: Upéicha rohai: ore kuatione 'ê peteïha"	1993	Este livro foi escrito em língua Guarani e foi elaborado pelos professores indígenas Guarani e Kaiowá. A edição é do Programa De Educação Indígena do Conselho Indigenista Missionário de	Aldeia Jarará: ex-Professor Assunção Gonsalves	O livro encontra-se com o primeiro professor da escola da Aldeia Jarará e disponibilizado no Lemad.

		Dourados.		
Livro: Te`ýi Rembiapo	2002	Livro escrito na língua Guarani ainda utilizado na escola.	Escola MBO`ERO ARANDU`I	Livro que os professores ainda estão utilizando na escola
Livro: Ñemomb`eu Je`upy Rehegua	2002		Escola MBO`ERO ARANDU`I	
Foto	1997	Antiga escola de madeira na Aldeia.	Acervo pessoal	
Documento impresso	2003	Audiência Pública em Campo Grande com o prefeito e liderança indígena (Cacique da aldeia) para debater a implementação e a fiscalização e melhoria Escolar indígena.	Secretaria Municipal de Educação Cultural e Esporte/ CEMECE Juti-MS	Mandato do prefeito: Neri Muncio Compagnoni
Documento impresso	2003	Retenção do Chefe da Funai na aldeia, reivindicação de uma nova sede escolar.	Secretaria Municipal de Educação Cultural e Esporte/ CEMECE Juti-MS	Mandato do prefeito: Neri Muncio Compagnoni
Impresso	04/04/2004	Visita de técnicos do Fundo escola/MEC à obra da escola na Aldeia Jarará.	Secretaria Municipal de Educação Cultural e Esporte/ CEMECE Juti-MS	Mandato do prefeito: Neri Muncio Compagnoni
Documento impresso	23/04/2004	Inauguração da escola.	Secretaria Municipal de Educação Cultural e Esporte/ CEMECE Juti-MS	Mandato do prefeito: Neri Muncio Compagnoni
Documento impresso	2002	Entrega do fogão a gás para a escola da Aldeia.	Secretaria Municipal de Educação Cultural e Esporte/ CEMECE Juti-MS	
Carta Precatória de nº 014/98	1998	Relatório sobre a Terra Indígena Jarará.	Centro de Documentação Regional (CDR)	
Xerox da Lei municipal Nº 202/2005	13/04/2005	1º Art. autorização e criação da escola. 2º Art. funcionamento e administração da escola.	Secretaria Municipal de Educação Cultural e Esporte/ CEMECE Juti-MS	Mandato do prefeito: Neri Muncio Compagnoni
Documento impresso: Lei municipal nº 202/2005	17/11/2009	Alteração do Artigo 2º da Lei Municipal Nº 202/2005 de 13 de abril de 2005.	Secretaria Municipal de Educação Cultural e Esporte/ CEMECE Juti-MS	Mandato do prefeito: Ricardo Justino Lopes
Documento impresso		Discurso oficial do Prefeito discutindo implantação para o 2º Grau de especialização para o índio.	Secretaria municipal de educação de Juti	Mandato do prefeito: Neri Muncio Compagnoni
Regimento Escolar de Portaria Nº 052/2010.	2010	Escola MBO`ERO ARANDU`I	Secretaria Municipal de Educação Cultural e Esporte/ CEMECE	
Documento impresso	1987 1993 1996	Jornal O Progresso	Centro de Documentação Regional CDR-UFGD	

Documento impresso	2004	Jornal O Progresso	Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte/ CEMECE	
Documento digitalizado: Projeto Político Pedagógico	2008	Projeto Político Pedagógico da Escola 2018.	Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte/ CEMECE Juti-MS	PPP utilizado pela escola urbana e pela escola da aldeia
Livro: Nemborari	2010		Escola MBO'ERO ARANDU'I	
Imagem: Fotografia	2017	Sala de aula e demais espaços da escola.	Acervo pessoal	
Imagem: Fotografia	2017	Escola nova de alvenaria.	Acervo pessoal	
Calendário Escolar	2017	Atual.	Escola MBO'ERO ARANDU'I	

Fonte: Fontes localizadas e organizadas pela pesquisadora no período de 2017 a 2019.

As fontes orais foram localizadas e selecionadas conforme a necessidade de análise para a pesquisa de campo. O contato também ocorreu por meio de conversas, entrevistas e uso de meio digital (whatsapp). As fontes orais consultadas foram os primeiros professores da escola, ex-alunos, uma liderança da Aldeia, funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Juti que fizeram parte do processo de criação e acompanharam o funcionamento da escola e, também, a professora Veronice Lovato Rossato. Importa destacarmos que a professora Veronice atuou na aldeia pelo Conselho Indigenista Missionário de Dourados e, também, foi professora no curso de alfabetização na língua Guarani destinado aos despejados de Jarará que se encontravam na Aldeia Te'y kuê, no município de Caarapó. Estes sujeitos remetem ao processo da memória coletiva e individual junto ao processo móvel dos acontecimentos em torno da educação escolar indígena estendido aos indígenas de Jarará.

A respeito do conceito de memória, Albuquerque Jr. (1994. p. 41 grifos do autor) afirma que “As memórias são individuação ou subjetivação e não individualidades ou subjetividades”. Ainda segundo o autor, “A memória voluntária procede por instantâneos, mas trabalha no sentido de criar uma dimensão no tempo, de preencher o tempo, de construir um passado para o presente” (ALBUQUERQUE JR., 1994, p. 44). Nessa perspectiva, entendemos que a memória se constitui em um esforço para falar do passado, quando há uma intencionalidade de sua reconstrução ou de parte dela. A memória, nesse sentido, pode ser “traíçoeira”, quando analisada de um único ponto de vista, seja somente no aspecto coletivo ou individual. Além disso, o contexto histórico, o momento vivido pelo interlocutor, deve ser considerado a partir do lugar de onde o sujeito “fala”.

Para cada etapa da pesquisa com os sujeitos, foi entregue um formulário (em duas vias),

denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - documento público específico para cada pesquisa, conforme modelo solicitado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFGD, que contém o objetivo da pesquisa e a solicitação de autorização do uso dos dados para fins acadêmicos.

Após a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)⁶, os sujeitos foram entrevistados por meio de questões fechadas e abertas. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas, a fim de registrar as narrativas. Para esta etapa da pesquisa seguimos as exigências contidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012, p. 3), que define que as “[...] pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes”.

A pesquisa se norteou pelo diálogo e interpretação de diversos materiais que, ao serem explorados, geraram fontes. Sobre as fontes documentais, Mendes (2011, p. 205) pontua que “É preciso, antes de tudo, observar que, desde algumas décadas, a História tem ampliado significativamente seu conceito de fontes, considerando que tudo constitui fonte para os estudos históricos”. As fontes não se constituem apenas em materiais escritos, mas sim nos diversos objetos e suas singularidades, as memórias, a imagem, o monumento. Dessa forma, instaura-se um amplo campo na busca das fontes que o pesquisador poderá recorrer.

Em sua reflexão, Mendes (2011) demonstra que as fontes não foram feitas especificamente para serem fontes, pois tiveram outras finalidades em sua origem. Mas nas mãos do pesquisador, elas se transformam em fontes ao serem exploradas com o objetivo de obter informações/verificações na busca de descobertas das problemáticas investigadas. É pertinente afirmarmos que o diferencial está na forma pela qual o pesquisador vai tratar e interpretar as fontes para descrever os fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais, dentre outros. Essa talvez seja a mais importante das etapas de uma pesquisa. O condicionamento de cada etapa exige um rigor metodológico com finalidades traçadas no aparato teórico, uma clivagem para não se direcionar por ideias preconcebidas. O sujeito pesquisador assinala um importante papel na formulação das hipóteses e das conclusões no tratado com as fontes, sob a responsabilidade de se manter “neutro” das subjetividades e interferências externas.

Consideramos importante também as fontes iconográficas. Segundo Le Goff (1990, p. 402), “[...] a fotografia, que revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do

⁶ Pesquisa aprovada pela Comissão Nacional de Ética na Pesquisa (CONEP, 2019), conforme Parecer nº 3.279.925.

tempo e da evolução cronológica”. Na concepção do historiador, a análise de fotografias configura-se como aspecto relevante para a pesquisa, não menosprezando as demais fontes, pois cada uma deve ser tratada de forma específica e especial. Com isso, na análise dos discursos tecidos nas matérias de jornais, que colocaram em circulação conteúdos a respeito das reivindicações dos indígenas, para obter melhorias na escola da aldeia, trazem imagens da situação conflituosa, em cada momento histórico. Estas fontes proporcionaram uma aproximação da dimensão histórica da educação na escola da Aldeia Jarará.

As fotografias, presentes em contexto jornalístico, podem inserir-se em uma ampla esfera de circulação e a sua comparação facilita o crivo do historiador/pesquisador para analisar os acontecimentos do passado e, também, os do presente, porque as imagens podem proporcionar indagações sobre os rastros deixados pelo passado e que, muitas vezes, ecoam no presente. Nas fotografias, pinturas ou qualquer outra fonte imagética, estão implícitos vários fatores que devemos analisar com cuidado, porque a “verdade” que uma imagem tenta mostrar talvez não seja fidedigna da realidade de determinado contexto.

Le Goff (1990, p. 220) afirma que, no século XIX, o homem estava preso ao passado, estático às memórias dos grandes feitos gloriosos da história. O pensador chama essa conduta de uma espécie de “[...] culto reacionário do passado”, ou seja, a permanência em uma nostalgia, na qual o homem vivia. Ele ressalta ainda que os acontecimentos teriam a função de acabar com esse culto. Ao final do século XIX e início do século XX, Le Goff (1990, p. 220) explicita que o culto “[...] foi um dos elementos essenciais das ideologias de direita e uma das componentes das ideologias fascistas e nazis”, bem como as reproduções do passado.

Dessa forma, o culto seria a compreensão e a busca para “novos olhares” acerca dos acontecimentos. O crescimento do campo historiográfico e sua abrangência reacendeu entre os países industrializados o sentimento de “[...] ligarem-se nostalgicamente às suas raízes: daí a moda *retro*, o gosto pela história e pela arqueologia, o interesse pelo folclore, o entusiasmo pela fotografia, criadora de memórias e recordações, o prestígio da noção de patrimônio” (LE GOFF, 1990, p. 220, grifo do autor).

Neste sentido, utiliza-se desse culto para pensar o passado, mas não de forma estática e sim em torno dos acontecimentos e de seus desdobramentos ao longo da história da qual o historiador almeja realizar uma análise. Entendemos, então, que o interesse e a busca pelo passado histórico de algo nos movem a buscarmos as fontes históricas, como a fotografia e outras fontes imagéticas, as quais se tornam recursos para a pesquisa, porque trazem memórias e recordações.

Na pesquisa aqui socializada, usamos tanto fotografias dos acervos pessoais quanto públicos, que circularam na mídia ou em outros canais de comunicação. São imagens que tratam da Escola, das manifestações da comunidade indígena, as quais reivindicam melhorias tanto para a educação escolar, quanto para a comunidade da aldeia, como também alimentos e condições para trabalhar no cultivo da terra. Além disso, registram diversos momentos da retomada e da expulsão dos índios de seu “território” desde 1987, na fazenda São Miguel Arcanjo, a qual se formou em Terra Indígena. Ao termo “território”, Cavalcante (2013, p. 31) descreve-o como “[...] uma categoria polissêmica, possuindo, portanto, diversos significados”, o qual será explicado no Capítulo I deste trabalho.

Esta aferição de fotografias e de diversos textos jornalísticos tratando do mesmo assunto remete-nos à análise das matérias impressas em jornais que trazem o contexto das reivindicações dos indígenas da Aldeia Jarará para a construção de um novo prédio escolar. Essas reivindicações foram matérias dos jornais *Dourados News*, *Correio do Sul* e *O Progresso*, os quais apresentaram as mesmas notícias, com a mesma finalidade de apontar as ações tomadas pelos indígenas, apesar de perspectivas discursivas diferentes. O teor das matérias evidencia os conflitos dos indígenas com a prefeitura da cidade de Juti-MS e o Ministério Público Federal, tendo em vista as manifestações por uma escola de qualidade para a Aldeia.

As fontes documentais, localizadas e digitalizadas, permitem-nos realizar uma análise mais enriquecedora do objeto em questão. Nessa vertente, apoiamo-nos nos estudos de Foucault (2008a), o qual entende que o homem se apropria dos documentos, buscando respostas para suas indagações, também visa saber se são “legítimos” ou “falsos” em suas informações, de forma a proceder a análise. A partir do arquivo, há possibilidades de as coisas, ou seja, as fontes serem ditas e seus acontecimentos podem ser analisados pelo pesquisador, não só mediante o que o documento afirma, mas também na busca pelo entendimento do lugar de onde determinado discurso (oficial ou não) emana. Sobretudo, ao realizar a análise das fontes documentais, devemos ter o cuidado para não nos deixar levar somente pelo “juízo da subjetividade”, pois, ainda que toda a análise não seja neutra, o pesquisador se lança ao desafio de analisar e interpretar o contexto no qual as coisas foram tecidas.

Para Karnal e Tatsch (2011, p. 12), “[...] o documento não é um documento em si, mas um diálogo claro entre o presente e o documento”. Evidencia que o passado é transformado a partir do seu resgate e da evocação ao trabalhar com documentos, sendo esse uma construção permanente, no diálogo entre o presente e o documento, a sua relevância está na análise que se faz sobre ele.

Uma das primeiras aproximações da pesquisa sobre a Escola MBO`ERO ARANDU`I

na Aldeia Indígena Jarará foi a realização de um mapeamento sobre as produções acadêmico-científicas publicadas nos acervos dos respectivos periódicos: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e trabalhos publicados em Anais de eventos da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), que tratam sobre instituições escolares localizadas em aldeias indígenas, tanto no Mato Grosso do Sul, quanto em outros estados. Nas buscas, foram localizadas várias produções dos próprios indígenas, como artigos, teses e dissertações que tratam sobre a educação escolar indígena em aldeias.

Entretanto, posteriormente, ao fazer novas buscas, foram localizados trabalhos que abordam diretamente a Aldeia Jarará, relacionados com professores ou questões educacionais. Hoje, já se encontra um grande acervo de produções, inclusive, em *e-books*, disponíveis na Editora da UEMS e acervos de teses e dissertações defendidas e disponibilizadas em formato PDF, na UFGD.

Foram selecionados alguns trabalhos que tratam sobre os indígenas de Mato Grosso do Sul. Em especial os trabalhos de Renata Lourenço (2008; 2010; 2013), Veronice Lovato Rossato (2002), Thiago Leandro Vieira Cavalcante (2013; 2016) e Marlene Gomes Leite (2018). As produções de Renata Lourenço (2008; 2010, 2013); Veronice Lovato Rossato (2002) e Marlene Gomes Leite (2018) abordam a escolarização dos Guarani e Kaiová de Mato Grosso do Sul. Já o trabalho de Cavalcante (2013; 2016) dedica-se à questão do território e de territorialidade das áreas indígenas de Mato Grosso do Sul. O trabalho de Marlene Gomes Leite (2018) aborda sobre diretamente sobre os indígenas da Aldeia Jarará. Os trabalhos de Lourenço (2013) e de Rossato (2002) aborda a participação dos indígenas da Aldeia Jarará durante o curso de alfabetização na língua materna, promovido pelo CIMI e, a produção do livro etnográfico em língua materna Guarani.

No decorrer da pesquisa, foram fecundos os relatos, por meio de entrevista, de Veronice Lovato Rossato (2019a, 2019b) acerca dos processos de alfabetização na língua guarani, junto aos “despejados” da Aldeia Jarará, em 1987, principalmente, porque a entrevistada foi mediadora enquanto atuava no CIMI. Na época, desempenhou papel fundamental na continuação dos processos de alfabetização dos índios Guarani e Kaiowá, na Aldeia *Te'y kuê* de Caarapó-MS.

Durante a entrevista, Veronice Lovato Rossato compartilhou sua experiência profissional enquanto atuou por meio do CIMI junto aos despejados de Jarará e, também, na comunidade indígena da Aldeia *Te'y kuê* de Caarapó-MS, onde os indígenas de Jarará foram colocados durante o despejo.

Outro trabalho, defendido recentemente e que trata diretamente sobre os indígenas e a educação escolar indígena da Aldeia Jarará, foi a dissertação de Marlene Gomes Leite (2018) em antropologia, da UFGD.

Através do mapeamento dessas produções, elaboramos um artigo intitulado “Mapa da Produção Científica sobre Escolas em Aldeias no Mato Grosso do Sul” (SILVA, 2017) apresentado na modalidade Comunicação Oral, no IV Encontro de História da Educação do Centro-Oeste (EHECO), ocorrido em 2017, em Campo Grande-MS. Contudo, nessa busca inicialmente realizada, nenhum trabalho sobre a institucionalização da educação e a criação da escola MBO`ERO ARANDU`I foi encontrado.

O trabalho de Renata Lourenço (2013), intitulada *Por uma nova textura histórica: o movimento de professores indígenas Guarani/Kaiová em Mato Grosso do Sul - 1988 a 2000*, apresentou um panorama sobre o movimento dos professores. Durante a leitura do trabalho da autora, localizamos professores indígenas, como Assunção Gonsalves e Maria Cristina Benites, representantes das cidades de Caarapó e Juti, respectivamente. Esses dois professores participaram dos encontros do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e, também, da produção do primeiro livro de leitura em Guarani escrito pelos próprios professores, em 1993, durante o curso de formação de alfabetizadores, no qual Veronice Lovato Rossato atuou diretamente junto aos professores índios. Vale citar que a produção do livro em Guarani foi um trabalho conjunto dos professores de vários municípios.

Foi pertinente para a nossa pesquisa a discussão que as autoras trazem sobre a extensão do movimento dos professores e a participação ativa dos professores indígenas que residiam em Juti. O livro escrito em língua guarani, inclusive, passou a ser utilizado, por um período, na escola MBO`ERO ARANDU`I na Aldeia Jarará, conforme afirmou o senhor Assunção Gonsalves durante entrevistas, ou seja, foi uma referência da luta empreendida por educação escolar indígena na Aldeia Jarará.

Considerando os resultados obtidos com as produções mapeadas sobre o tema, observamos que os estudos sobre a educação ofertada em aldeias indígenas tiveram um aumento significativo, recentemente. A esse respeito, Grupioni (2008, p. 18) explica que

Demandadas por professores indígenas em busca de formação superior e estimuladas por editais federais ou convênios com secretarias de educação, algumas universidades brasileiras têm se aberto, hoje, para a promoção de formação específica para professores indígenas.

Conforme Grupioni (2008, p. 19), “[...] a temática da escola indígena vem paulatinamente ganhando acolhida nas universidades do país, integrando o rol de temas investigados em diferentes áreas do conhecimento”. As produções sobre o tema tiveram início com duas dissertações apresentadas nos anos de 1978 e 1981, nos programas de pós-graduação, na Universidade de Brasília (UnB). Segundo Grupioni (2008, p. 19):

O primeiro foi a dissertação de mestrado defendida em 1978, por Nancy Antunes Tsupal, no Departamento de Educação, em que foram descritos os processos de educação bilíngüe entre os Karajá e Xavante (Cf. Tsupal, 1978). [... o segundo trabalho foi] Três anos depois, a antropóloga Eneida Côrrea de Assis defenderia sua dissertação de mestrado em Antropologia, analisando a presença da escola entre os Galibi e Karipuna, da região do Uaçá, Amapá (Cf. Assis, 1981).

Porém, “[...] após esses dois trabalhos, nenhuma nova pesquisa surgiu sobre esse tema durante quase uma década” (GRUPIONI, 2008, p. 19). O autor salienta, ainda, que os dois primeiros trabalhos foram os pioneiros no campo da produção acadêmico-científica sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil. Somente na década de 1990 outros trabalhos em nível de pós-graduação *stricto sensu* começaram a ganhar espaço na academia. Em 1990, “Luiz Otávio Pinheiro da Cunha, também na UnB, defende sua dissertação de mestrado em educação sobre as escolas mantidas pela FUNAI (Cf. Cunha, 1990)”, dentre outros muitos, que fecundamente foram surgindo.

Segundo a produção mapeada, nenhuma pesquisa foi localizada sobre a história e a institucionalização da educação na Aldeia Indígena Jarará. Sendo, assim, essa pesquisa torna-se relevante tanto para a história da educação acerca das instituições escolares, como para o conhecimento da educação no Estado e no município de Juti-MS.

O mapeamento realizado nos bancos de dados possibilitou-nos a noção do contexto no qual várias escolas em reservas indígenas se inscrevem. Em todas as produções sobre o tema há referência às dificuldades encontradas para que a EEI seja oferecida de forma diferenciada e com “qualidade”. Na análise, não se pôde conhecer a infraestrutura de cada escola, porém foi possível adentrar sucintamente as ressonâncias de inúmeras lutas para a institucionalização da educação, bem como a respeito da formação de professores para uma educação escolar diferenciada, no marco das políticas educacionais brasileiras. Outro fator importante são as representatividades da educação para os indígenas de diferentes configurações culturais, como a língua materna. Exemplo disso são algumas das produções mapeadas, como a de Brand (2005), que trata sobre a realidade dos índios Kaiowá e Guarani em meio ao processo de

confinamento das comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul. Também destacamos os trabalhos de Paes (2002) e Paes (2004), Baruffi e Andrade (2006) e de vários outros autores, que tratam da presença de relações de poder na delimitação do espaço territorial das aldeias como na educação escolar. Nesse sentido, podemos inserir as “ilegalidades consentidas” na educação e na instituição na Escola MBO’ERO ARANDU’I da Aldeia Jarará.

Buscar a história em seus contornos não é um axioma tão fácil do pesquisador explicar, pois envolve diversos direcionamentos metodológicos e estratégicos, para assim evidenciar o objeto em questão. Desse modo, ao discutir a problemática em questão, é pertinente situá-la partindo do seu processo histórico mais amplo. Para o alcance do objetivo definido, esta dissertação foi organizada em três capítulos.

No Capítulo I, intitulado “O município de Juti-MS, a Aldeia Jarará e a educação informal”, contextualizamos a presença dos índios Guarani e Kaiowá no município de Juti, a luta pela terra e a primeira iniciativa para alfabetizar as crianças indígenas.

No Capítulo II, intitulado “Criação e instalação da escola na Aldeia Jarará, em Juti-MS”, o objetivo foi conhecer e descrever a história da criação e instalação da escola MBO’ERO ARANDU’I na Aldeia Indígena Jarará, em seu processo inicial.

Já no capítulo III, denominado “Táticas e estratégias indígenas por uma escola na aldeia: movimento de professores e o livro etnográfico Upéicha Rohai: ore kuatione ñe’ẽ peteïha”, nos ocupamos em identificar e analisar as táticas e as estratégias que possibilitaram e/ou contribuíram para o funcionamento da escola na Aldeia.

CAPÍTULO I

O MUNICÍPIO DE JUTI-MS, A ALDEIA JARARÁ E A EDUCAÇÃO INFORMAL

O objetivo deste capítulo é compreender a história do município de Juti no início de seu povoamento, assim como a trajetória de luta dos Guarani e Kaiowá por direito à terra e à educação escolar oferecida em processos informais.

Buscamos contextualizar a presença dos índios Guarani e Kaiowá no município de Juti, analisando os processos de luta pela posse da terra, os despejos compulsórios e as retomadas na fazenda São Miguel Arcanjo, atual Aldeia Jarará. Também nos debruçamos sobre a temática da oferta de trabalho e das primeiras iniciativas para alfabetizar as crianças indígenas na época, bem como sobre os primeiros esforços dos Guarani e Kaiowá para construir a escola MBO`ERO ARANDU`I na Aldeia Jarará.

Podemos afirmar que a construção da escola improvisada para os indígenas foi um passo significativo para reforçar a ideia de que a educação era importante para os indígenas.

1.1 História de Juti-MS: de vila a município

A cidade de Juti, denominada inicialmente de Vila Santa Luzia, foi criada entre os anos de 1912 e 1915. Posteriormente, a Vila tornou-se um distrito com o nome de Juti ao ser desmembrada do município de Caarapó, no ano de 1987, pertencendo à Comarca de Caarapó-MS.

No ano de 1987, o distrito passa a município, conforme o Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, publicado no dia 14 de dezembro, através da “Lei nº 800 de 14 de dezembro de 1987”. “Art. 1º - Fica criado o Município de JUTI, desmembrado da área territorial do Município de Caarapó, sede na Vila do mesmo nome”. E no “Art. 3º - O Município de Juti ficará pertencendo à comarca de Caarapó” (BRASIL, 1987, p. 1).

Conforme a reportagem de Luiz Henrique Porto, da Revista do Campo, publicada em 15 de outubro de 2014, de acordo com o depoimento de moradores da cidade e de ex-

funcionários que trabalharam para Thomas Laranjeira, dono da Companhia Erva Mate Larangeira⁷, a principal fonte econômica de trabalho da região, atual cidade de Juti, era o trabalho nos ervais. Essa atividade foi desenvolvida por paraguaios e indígenas, cuja extração da erva era feita na margem do Rio Amambai que liga o município de Juti e o município de Amambai. Este rio teve expressiva importância na rota de escoamento da erva mate, por ser afluente do Rio Paraná.

A Companhia Erva Mate Larangeira construiu, em 1910, na região de Juti (antiga Santa Luzia), um entreposto, que ficou conhecido como Porto Felicidade. Na margem do Rio Amambai, havia três galpões, local onde eram armazenados os fardos de ervas os quais, posteriormente, eram levados para o município de Guaíra, no estado do Paraná (PR). Hoje, existem apenas um desses galpões em Juti, conforme apresenta a Figura 1:

Figura 1- Galpão utilizado para estocagem da Erva Mate.



Fonte: Silva (20/01/2019).

Hoje o galpão é tombado como Patrimônio Histórico. Ele ainda resiste às marcas do tempo. As tábuas estão bem conservadas, são de madeira de lei. Porém, segundo um senhor que cuida do local, quando chove muito, a água cobre todo o alicerce e o risco de desabamento é constante.

Após a colheita e a extração, a erva era levada por embarcações para o Estado do Paraná e exportada para Buenos Aires, na Argentina. Na época, este era o único campo de trabalho na

⁷ A Cia Matte Larangeira foi uma empresa que teve início em 1891, quando Thomaz Larangeira associa-se ao Banco Rio e Mato Grosso e juntos fundam a Cia Matte Larangeira que extraía a erva mate no Brasil e vendia a Francisco Mendes Gonçalves, na Argentina. Este mais tarde tornou-se sócio-presidente da Cia. Essa empresa foi responsável por um grande impulso na economia e no desenvolvimento da região sul de Mato Grosso. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.ms.gov.br/acervo/cia-matte-laranjeira/>>. Acesso em: 3 de jun. 2019.

região, além das fazendas na redondeza, cujo trabalho era exploração da erva-mate, com base no trabalho da mão-de-obra semiescrava.

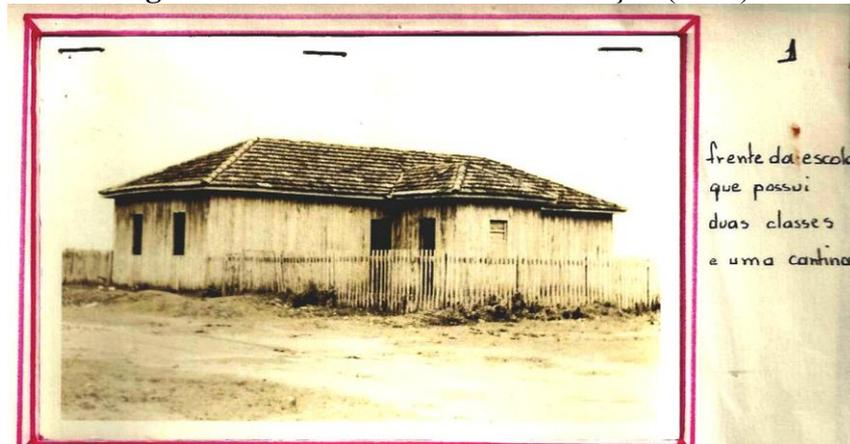
Os indígenas, que viviam na área de Jarará, vivenciaram o trabalho dentro da Companhia Erva Matte Larangeira no processo de exploração da erva-mate e muitos deram sua mão-de-obra nos ervais. A exploração da mate pela Companhia Mate Larangeira, essa secagem da erva exigiu a mão de obra indígena, no entanto não há nenhum registro sobre a educação escolar indígena naquele período, pelo menos nas fontes consultadas não foi localizado nenhum documento que comprove a existência. Motivo inclusive para outras pesquisas.

Diante desse contexto, observamos que a Companhia Erva Matte Larangeira⁸ teve grande influência nas mudanças do território onde os índios viviam e causou grande mal-estar com a dispersão das famílias indígenas devido ao trabalho nos ervais. Com isso, foi responsável pela expulsão dos indígenas de seus territórios. O conceito de território será tratado no subitem 1.2 deste capítulo.

Com o forte impulso da extração da Erva Mate, a Vila Santa Luzia aos poucos foi crescendo e aumentando o povoamento. Em 1949, foi criada a primeira Escola Estadual do distrito - Escola Estadual “31 de Março”. De acordo com dados da secretaria desta Escola, localizada ainda hoje em Juti, a instituição escolar foi criada no dia 9 de maio de 1949, conforme o D.O. nº 10.832, Ato 678 (BRASIL, 1949).

⁸ A Companhia Mate Larangeira chegou a ser um Estado dentro do país, com concessão de terras de 5.000.000 hectares para explorar erva-mate nativa. Teve origem numa recompensa que o Governo Imperial deu a Thomás Larangeira por seu auxílio na Guerra do Paraguai. Teve sua primeira base em Concepción, no Paraguai, e em 1882 um Decreto Imperial consolidou a concessão. A Companhia operava no Mato Grosso e Paraguai onde criou um porto especial para suas exportações de mate que iam também para a Argentina. Esse porto passou a ser a sede da empresa, conhecido como Porto Murtinho em homenagem a Joaquim Murtinho, que, já na República, era Ministro da Fazenda da Presidência Campos Salles. Os principais acionistas da Companhia eram o Banco Rio Branco, da família Correa da Costa, a família Murtinho e a família Mendes Gonçalves. A Companhia tinha ferrovia própria e grande parte da mão-de-obra era indígena, especialmente, guaranis e kaiwás. De 1926 a 1929, a Companhia era tão rica que emprestou dinheiro ao Estado de Mato Grosso. As exportações para a Argentina cresceram muito, de modo a passar a ter também acionistas argentinos. Em 1943, já no Estado Novo, Getúlio Vargas cancelou as concessões da Mate laranjeira, criando os Territórios do Iguaçu e de Ponta Porã e o Serviço de Navegação da Bacia do Prata para concorrer com os navios da Companhia. A Companhia Mate Larangeira foi uma típica empresa colonial de exploração de território, teve grande poder político no Mato Grosso e faz parte de todo o desenvolvimento daquela região, constituiu, ainda, duas cidades que foram suas bases, Porto Murtinho e Guaíra, deixando sua marca na fase histórica do desbravamento do Oeste brasileiro (ARAÚJO, 2014, p.1).

Figura 2- Escola Estadual “31 de Março” (1949)



Fonte: Acervo documental da Escola Estadual “31 de Março”.

A escola tinha duas salas de aula, uma cantina, dois banheiros (um feminino e um masculino) e, também, uma sala de professores. Sua arquitetura é simples, sendo construída em madeira. No entanto, durante a pesquisa, não foi localizado nenhum registro de matrícula de alunos indígenas nesta escola na época.

Posteriormente, em 1974, foi criada a primeira Escola Municipal de 1º Grau no distrito de Juti, no mandato do prefeito da cidade de Caarapó, Mário Martines Ribeiro. Conforme disposto no Decreto nº 121/74 (BRASIL, 1974, p. 1), em seu “Artigo 1º - Fica Criada uma escola do 1º Grau denominada Taquara com sede no distrito de Juti”. Desta forma, o distrito dispunha de duas unidades escolares. Também não foram localizados registros de alunos indígenas matriculados nesta escola.

No ano de 1987, o distrito passou a ser município, conforme o Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, publicado no dia 14 de dezembro, através da “Lei nº 800 de 14 de dezembro de 1987”. “Art. 1º - Fica criado o Município de JUTI, desmembrado da área territorial do Município de Caarapó, sede na Vila do mesmo nome”. E no “Art. 3º - O Município de Juti ficará pertencendo à comarca de Caarapó” (BRASIL, 1987, p.1).

Em 1989, sob o governo municipal de José Adolar de Castro Filho, a educação passou a ter novas configurações, bem como as escolas de 1º Grau de nível 1ª à 4ª série. Essas escolas municipais passaram a ter a seguinte denominação:

ARTIGO 1º- Fica o poder Executivo autorizado a dar nova denominação às Escolas Municipais.

ARTIGO 2º- De acôrdo com o dispositivo no Artigo 1º, ficam assim distribuídas as novas denominações e suas funções:

PARÁGRAFO PRIMEIRO: A Escola Municipal “**DORACI DE FREITAS FERNANDES**”, passará a ser Escola –Polo,-, cuja denominação será **Escola Municipal de 1º Grau Doraci de Freitas Fernandes-Pólo**, localizada na Fazenda Santa Luzia, ficando integradas como salas, as seguintes Escolas Municipais [...] (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 1989, p. 1, grifo do autor).

Pela Lei municipal supracitada, a Escola Municipal Doraci de Freitas Fernandes passou a ser a escola polo e as demais escolas, que eram salas de aula nas fazendas, foram denominadas de salas de aula. Tais escolas funcionavam nas fazendas onde havia demanda escolar, pois não havia transporte escolar da área rural para a área urbana. No total, eram 11 escolas rurais, da 1ª à 4ª série. Durante a verificação destas informações, nos documentos analisados destas extensões de sala de aula na zona rural, verificamos apenas as informações das localizações rurais, como os nomes das fazendas onde estavam localizadas essas salas, mas não encontramos nenhum registro sobre alunos indígenas e nem de não-indígenas.

No ano de 2002, sob o Decreto nº 16, de 05 de julho de 2002, no mandato do prefeito Donizette Ferreira da Costa, fez-se uma adequação da escola, decretando que “Art. 1º- A Escola Municipal do Município de Juti, passa a denominar-se ESCOLA MUNICIPAL DORACI DE FREITAS FERNANDES-POLO, com a seguinte abreviatura: “EMDFF”.

1.1.1. A Aldeia Jarará na configuração da vila e do município: a luta pela terra indígena

Para iniciarmos a reflexão sobre a questão da terra indígena, é importante conhecermos a cronologia histórica das primeiras tentativas dos indígenas para se manterem na área indígena Jarará. Durante a pesquisa, não foi possível sabermos exatamente como os indígenas foram para a área de Jarará. Segundo os próprios indígenas, o local já era ocupado por seus antepassados, vindo de geração para geração.

Conforme demonstra a cronologia de 1960 a 1996, descrita em matéria do Jornal *O Progresso*, de 25 de março de 1996, a luta dos indígenas para permanecerem na sua terra perpetuou por cerca de 36 anos:

1.960. Os índios foram expulsos pela primeira vez da Aldeia Jarará, que significa Jararaca em Guarani. A maioria deles foi levada para a aldeia de Caarapó. Outra parte ficou perambulando pelas fazendas da região Sul do Estado.

Julho de 1.986. No dia primeiro de julho de 1.986, os índios, reocuparam pela primeira vez a Aldeia Jarará, que é o nome de um córrego que corta a área.

Novembro de 1.986. No dia 28 de novembro de 1.986 aconteceu o primeiro despejo por ordem da Justiça.

Fevereiro de 1.987. No dia 17 de fevereiro, os índios reocuparam pela segunda vez a Aldeia Jarará.

Maior de 1.987. Novamente os índios foram despejados através de determinação judicial, no dia 13 de maio.

Março de 1.996. Na madrugada na última sexta-feira, 22 de março, voltaram a ocupar a Aldeia Jarará, com o objetivo de forçar a queda da liminar que garante a posse da fazenda ao Fazendeiro Miguel Subtil de Oliveira. (COELHO, 1996 apud O PROGRESSO, 1996, p. 8).

A cronologia retrata a delonga da luta indígena pelo território, bem como as demarcações das terras indígenas que se fizeram em um longo processo, o qual inseriu, também, a educação escolar para o indígena, ainda que de maneira informal, mas ativa, passando de uma casa de sapé, para uma construção de madeira.

Adentrando a história das lutas para permanência na TI Jarará, os indígenas se confrontam há décadas com os latifundiários da região. De acordo com o senhor Assunção Gonsalves (ENTREV./ 2019), da etnia kaiowá, morador na Aldeia Jarará, as primeiras famílias indígenas chegaram por volta do ano de 1959 e 1960, na região de Jarará. Essas famílias foram para a área rural, localizada na Fazenda São Miguel Arcanjo, denominada área indígena tradicional. A permanência nessa área se efetivou em decorrência, segundo informações, da localização por parte dos indígenas de um cemitério onde havia guarani e kaiowá enterrados. Neste local, segundo o senhor Assunção Gonsalves, foram localizadas algumas cruzeiras, com nomes reconhecidos como parentes indígenas, que viviam na terra. A afirmação do entrevistado me causou estranheza. Cabe questionar aqui, como assim cemitério indígena com cruz e nomes escritos? Os indígenas não escreviam, que população é esta que não era alfabetizada e tinha cruz os nomes indígenas? Como este não é o meu objeto de pesquisa, fica essa indagação para futuras pesquisas.

Sobre a localização de suas terras, também encontramos uma matéria no Jornal *O Progresso* (DOURADOS, 1987, p. 21), de 19 e 20 de dezembro de 1987, com a afirmação: “[...] índios provam, através de ‘cemitérios’ que terras da Fazenda São Miguel Arcanjo são suas”. Diante disso, a ancestralidade foi um fator que pesou no momento do processo de reconhecimento de área indígena.

Assunção Gonsalves (ENTREV./ 2019) relatou que voltou à Aldeia Jarará em 1985 ou 1986, mas que, antes deste período, seus familiares mais antigos, por volta de 1959 a 1960, já moravam naquela área. Também afirmou que, assim que ele e sua família e outras famílias indígenas entraram na Aldeia, ficaram à beira do rio. Ademais, narrou que, naquela época,

muitas pessoas morriam por falta de atendimento básico, como: saúde, alimentação, além das doenças que assolavam os indígenas, principalmente, as crianças, muitas vezes levadas a óbito.

Segundo Assunção Gonsalves (ENTREV./ 2019), “De primeiro só tinha Kaiowá mesmo aqui, só pessoa Kaiowá”. Com o passar dos anos, foram chegando outros indígenas da etnia Guarani. O entrevistado também disse que alguns metros atrás da atual escola MBO`ERO ARANDU`I existe um cemitério onde estão enterrados adultos e crianças indígenas que já viveram naquela terra; e que quase todos os primeiros indígenas que ocuparam aquele território já faleceram. De acordo com Assunção Gonsalves, na época que retornaram para Jarará, em 1987 e 1988, os índios foram orientados pelo CIMI a registrarem com fotografias tudo o que fizessem no local.

Segundo o senhor Assunção Gonsalves, na ocupação da retomada, descobriram uma cruz antiga e, na cruz estava escrito o ano de 1915. Acerca desta informação ficou uma incógnita, como que a cruz estaria escrita se pouco se usava escrever?

Ao perguntar para Assunção Gonsalves (ENTREV./ 2019) sobre a atuação da Funai na época em que os indígenas chegaram à área de Jarará, ele disse que a “Funai nunca deu atenção pra gente não... essa demarcação da terra mesmo, se fosse, só pela Funai, não ia sair não...”

Durante a pesquisa de campo na Aldeia Jarará, ao refletir sobre os relatos dos entrevistados, a questão do local em que eles ocupavam, enfatiza um lugar de pertença de território, principalmente, quando constataram que havia um cemitério de indígenas no local. Também, por meio de notícias que circularam no Jornal *O Progresso*, pôde-se acompanhar uma cronologia entre despejos e retomadas dos indígenas Guarani e Kaiowá na área.

Conforme Editorial do Jornal *O Progresso*, de 27 de fevereiro de 1987 (DOURADOS/EDITORIAL, 1987, p. 1), intitulada “Caiuás retornam à Jarara e têm apoio dos Terenas”:

Os duzentos indígenas da tribo Caiuas que foram expulsos, recentemente, da Estância São Miguel Arcanjo, ou Aldeia Jarará, no município de Caarapó, estão retomando a área, agora, com apoio dos terenas. E dão um ultimato: só saem de lá mortos; inclusive, os caiuás/terenas estão armados e preparados para qualquer tipo de ação da Polícia Militar. O chefe do Posto da Funai, em Caarapó, Silvio Paulo, esteve na Capital onde transferiu o problema para a regional do órgão, objetivando conseguir recursos para os indígenas que querem permanecer a todo custo, na Aldeia Jarará. Os caiuás foram despejados depois que o juiz da Comarca de Caarapó concedeu liminar de reintegração de posse ao proprietário da Estância São Miguel, Miguel Arcanjo. A PM, então, foi acionada e retirou os índios transferindo-os para a reserva Caarapó. Mas os caiuás não foram bem recebidos na nova área pelos seus patrícios, porque a área é considerada pequena[...]. Os índios alegam que a terra pertence aos seus ancestrais que, inclusive, estão sepultados ali. Por

sua vez, o fazendeiro Miguel Arcanjo possui todas as documentações que provam sua posse da estância. As lideranças indígenas afirmam que a decisão de ‘expulsão’ de Jarará, não caberia a justiça comum, e sim a justiça federal e por isso vão permanecer na área, até que as autoridades tomem as devidas providências. O administrador da regional da Funai, Ludi Simioli, até o momento não se pronunciou a respeito do retomo dos caiuás a Jarará.

Uma segunda expulsão das terras onde moravam ocorreu no dia 17 de fevereiro de 1987. Nesta data, vários deles foram levados compulsoriamente para a Aldeia Te'yikue, no município de Caarapó-MS, e algumas famílias ficaram dispersas na periferia de Juti, onde permaneceram até 1996, ano que retomaram a sua terra novamente.

De acordo com o professor José Laerte Cecílio Tetila, do Centro Universitário de Dourados e, também, membro do Grupo de Apoio ao índio (Gain Tupal):

O despejo dos Guarani (Kaiowá) da Vila Juty (Aldeia do JARARÁ), ocorrido na semana passada foi triste e desumano. E o pior é que esses índios do JARARÁ tem como provar que a terra de onde foram banidos — imediações do córrego Jarara que adentra a atual fazenda de Miguel Suptll de Oliveirlhes pertence. Num relatório para a FUNAI, um Grupo de Trabalho relatou ter ouvido do próprio capataz daquela fazenda que “os índios antigamente viviam na nascente do córrego Jarará”. E conforme este mesmo GP, “nao só havia casas Indígenas na cabeceira do Jarará, como também em toda a extensão da referida fazenda”. Nesta mesma fazenda, denominada “São Miguel Arcanjo”, existem dois cemitérios comprovadamente indígenas, com suas cruces de madeira envelhecidas pelo tempo. Ali há sepulturas reconhecidas pelos índios mais antigos, como o de Cavaleiro; figura índia de muito prestígio no passado. Neste mesmo relatório há um depoimento do “capitao” Carlito, dos Kaiowá do Posto Indígena de Dourados, onde este afirma categoricamente “meus pais estão sepultados no Jarará”. E muitos são os índios da região que comprovam terem nascido lá. Esta comunidade Guarani/Kaiowa do JARARA que vinha respondendo judicialmente por esbulho de mesma terra de que fora esbulhada foi novamente tocada para fora de seu “Tekoha”, que para os Guarani significa seu “habitat” natural, seu chão, seu lar querido e seu lugar sagrado, herdado de seus antepassados. O lugar onde se realiza o seu sistema de vida, o seu modo de ser, e sua cultura. (TETILA, 1987 apud O PROGRESSO, 1987, p. 5).

Também em nota ao Jornal *O Progresso* (DOURADOS, 1987), o bispo Teodardo Leitz declarou que a Diocese de Dourados repudiou o despejo forçoso dos indígenas do Jarará pela polícia militar sob ordem judicial da comarca de Caarapó, ocorrido no dia 19 de maio de 1987. De acordo com o entendimento do Bispo, “[...] a liminar da qual resultou o despejo, não se observou o disposto do Estatuto do índio, o qual diz ser obrigatória a manifestação da FUNAI e da UNIÃO antes da concessão de qualquer medida liminar em causas que envolvam interesse indígena” (LEITZ, 1987, apud O PROGRESSO, 1987, p. 5, grifo do autor).

Conforme dito anteriormente, naquela época, Juti era distrito de Caarapó, não havia se

emancipado ainda. Por isso, a área de Jarará é descrita no Jornal *O Progresso* como sendo do município de Caarapó.

Outro agravante foi a falta de espaço territorial, pois a própria comunidade indígena da reserva de Caarapó não tinha condições de receber mais famílias, já que a área era pequena para alojar tantas pessoas. No entanto, os despejados da Jarará, de 1987, permaneceram um longo período no local, até que, por decisão própria, em 1996, retornaram para Jarará, reivindicando seu direito de posse de terra tradicional indígena.

Como relata Rossato (ENTREV./ 2019a):

Quando eles retomaram, eles me chamaram. Eu tinha uma foto daquele dia, era um dia meio chuvoso... eles formaram um círculo grande... pra gente conversar eles expondo o que que eles queriam, eles queriam escola. Depois, mais tarde, eu entendi o que eles queriam, a escola é uma instituição que legítima a posse.

Os indígenas retomaram a área de Jarará, por direito, por interpretarem que a ação judicial de despejo, de 1987, expedida pelo juiz da Comarca de Caarapó, não cabia àquele órgão, porque a liminar competiria somente ao Tribunal de Justiça do Estado.

Conforme Leite (2018, p. 24-25):

Por iniciativa dos próprios Kaiowá, em 1986 e 1987 retomaram o antigo território, mas nas duas vezes foram despejados na reserva Te'yikue, no município de Caarapó, e as famílias extensas foram parcialmente desarticuladas. Um grupo permaneceu em Jarará, enquanto o outro retornou para a periferia da cidade de Juti.

O termo “periferia” também sinaliza o local onde os índios se alojaram, pois muitos ficaram dispersos nos arredores da cidade, em área urbana, porém afastados da área central. Outro grupo ocupou locais próximos a BR 163 e, também, tiveram aqueles que se instalaram próximo ao cemitério municipal, vivendo em barracos de lona.

De acordo com o noticiado no Jornal *O Progresso*, de 13 de maio (DOURADOS, 1987, p. 3, grifo do autor), “Essa foi a segunda vez que a PM de Dourados foi chamada para retirar os índios da fazenda São Miguel Arcanjo. A primeira ocorreu no final de novembro do ano passado, quando os indígenas foram levados para o Posto Indígena de Caarapó”.

No entanto, de acordo com o Ambrósio Benites (ENTREV./ 2019), em meio a esses deslocamentos, alguns indígenas, antes de irem para a periferia da cidade, ficaram dispersos e escondidos na área da Jarará por alguns dias, enquanto outros foram levados para a Aldeia de Caarapó.

Rossato (ENTREV./ 2019a) lembra que “[...] eles foram despejados pela tropa de choque. Eu não sei quanto tempo depois eles voltaram pra vila, acho que ano seguinte... Me lembro que foi um arqueólogo [militante indigenista] foi lá fotografar”. As fotos estão arquivadas no CIMI.

A professora Rossato (ENTREV./ 2019a) relembra também:

Mas aí eles retornaram duas vezes antes do retorno definitivo, e nesse retorno foi um curto espaço de tempo. Sei que em oitenta e sete [1987]... eles foram despejados de novo e largados na Aldeia de Caarapó. Aí lá na Aldeia de Caarapó é onde estava o Assunção... o Assunção era o líder daquele grupo que ficou em Caarapó. Ali em Caarapó eles ficaram, praticamente quase 10 anos, não sei quanto tempo.

Com o despejo dos indígenas, em 1987, a professora Maria Cristina Benites e um grupo foram largados à beira da estrada. Parte deles seguiu para a cidade de Juti, e outra parte foi levada compulsoriamente para a Aldeia de Caarapó, conforme já relatado. Segundo Rossato (ENTREV./ 2019a), “Foram dois grupos. Um grupo foi para Caarapó e ficou em Caarapó, o grupo de Assunção, outro grupo de Jarará ficou na cidade. E aí o pessoal da cidade eu não tive mais contato”.

Uma matéria publicada por Luis Carlos Luciano, no Jornal *O Progresso*, de 4 de junho de 1993, aponta a situação de injustiça que os indígenas do Mato Grosso do Sul vinham sofrendo quanto à problemática da demarcação de suas terras.

Conforme Luciano (1993 apud O PROGRESSO, 1993, p. 9):

Um estudo elaborado pelo Conselho Indigenista Missionário mostra a que ponto chega a injustiça cometida com os índios de Mato Grosso do Sul em relação a suas terras de origem. Conforme o documento, os povos Guarani, Guato, Kadiweu, Camba, Ofaie e Terena, num total de 51 mil índios, ocupam apenas 8% de suas áreas, o equivalente a 50.563 hectares. O restante, 566.152 ha, foi invadido ou esta ‘sub-judice’. Apesar de 87% das áreas estarem registradas no Departamento de Terras da União, existem casos de áreas não identificadas, como da *Aldeia* Panambizinho, no município de Dourados – a única do país que ainda mantém a tradição do ‘fura-lábio’ – e outras sem nenhum tipo de providência, sem contar as invasões e arrendamentos irregulares.

Na época, essa também era uma situação enfrentada pela comunidade de Jarará:

Na cidade de Juti, por exemplo, distante cerca de 80 km de Dourados, os 250 índios da Aldeia Jarará, entre Guarani-Kaiová-Ñhandeva, tiveram sua área demarcada, mas estão morando na periferia da cidade, impossibilitados de

reocupar a área por força de uma ação judicial que deu liminar ao fazendeiro que reivindica as terras. O prazo constitucional para demarcação das terras indígenas vence em 5 de outubro deste ano (LUCIANO, 1993 apud O PROGRESSO, p. 9).

As famílias, moradoras da periferia de Juti, em meio às dificuldades enfrentadas, retornaram para a Aldeia Jarará no ano de 1996. Conforme consta no Jornal *O Progresso*, de 7 de junho de 1996:

O objetivo é pressionar os juízes da Justiça Federal, em São Paulo, que deverão julgar a questão. Em uma carta, assinada pelas lideranças indígenas da comunidade e endereçada ao jornal *O Progresso*, eles dizem que não mais sairão das terras, de onde foram despejados por duas vezes. Os líderes afirmam que vão resistir e ameaçam suicidarem-se coletivamente, se não houver outra saída. ‘Não podemos mais viver nas favelas’, ressaltam, lembrando que estão passando fome e que são desprezados pela sociedade. Na carta, eles contam que as jovens indígenas sofrem abusos por parte dos brancos e que as autoridades nada têm feito a seu favor. ‘Nosso lugar é na aldeia onde queremos continuar com nossos costumes e nossa língua’. O grupo que vive na Jarará está sendo mantido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), através da doação de alimentos, lonas, cercas, sementes, combustível, transporte, articulações e incentivo, além de outras contribuições das CEBs, Paroquia Santa Terezinha, Missão Presbiteriana e Missão Metodista de Ponta Porã. Entretanto, segundo o coordenador do CIMI, Orlando Zimmer, os índios estão precisando de mantimentos e agasalhos e o Conselho não dispõe mais de recursos. Atualmente são 120 pessoas na aldeia, mas este número vem aumentando nos últimos dias. A cada semana estão chegando novas famílias que estavam dispersas pela cidade ou fazendas, e que agora querem voltar para a sua terra’, explica. O coordenador do CIMI disse que os índios precisam de alimentos pelo menos até a colheita da primeira safra, cujo plantio está se iniciando agora. São produtos não perecíveis como óleo comestível ou gordura animal, arroz, feijão, macarrão, charque, sal, açúcar e leite em pó. ‘Outros tipos de alimentos podem não ser aproveitados, uma vez que não fazem parte de seus hábitos alimentares’, analisa Orlando Zimmer (COELHO, 1996 apud O PROGRESSO, 1996, p. 11).

Quase uma década depois do despejo ocorrido em 1987, no ano de 1996, eles saíram da Aldeia Te’yikue de Caarapó e retornaram à área da Jarará em Juti, reivindicando seus direitos de posse da terra. Nesta mesma época, voltaram a se confrontar com a Polícia Federal. Tal evento pode ser verificado na Figura 3, que evidencia o confronto entre os indígenas e a Polícia Federal, ocorrido em 26 de março de 1996, na fazenda São Miguel Arcanjo. Desta vez os Guarani e Kaiowá resistiram no local e não foram despejados, porque uma liminar judicial expedida a favor deles garantiu a permanência.

Figura 3. Confronto dos índios com a Polícia Federal (26 de março de 1996).

Índios dizem que só saem de área mortos

26-03-96



Reportagem e texto Hélio Freitas

A tensão predomina na Fazenda São Miguel Arcaño, distante cinco quilômetros do perímetro urbano de Juti. Um número não confirmado de cerca de 70 índios - que ocuparam a fazenda na madrugada de sábado - está disposto a resistir até a morte para permanecer na área. Os índios ocupam cerca de 60 hectares da fazenda. No início da noite de ontem por pouco não ocorre um confronto entre os indígenas e a Polícia Federal de Dourados.

Uma equipe chefiada pelo delegado Lázaro Moreira da Silva foi ao local para comunicar aos índios da liminar concedida pela juíza de Caarapó, garantindo o direito do arrendatário, José Adolar de Castro Filho, de colher a safra de milho que tem na área. Revoltados, dezenas de índios armados com espingardas, revólveres, facões, facas e armas artesanais, investiram contra a viatura da PF e contra os veículos da imprensa.

Dispostos a não ceder aos policiais, os índios gritavam e batiam

os, a área trata-se da aldeia Jarará. Em 1987, eles foram despejados e agora voltaram a ocupar a fazenda.

A posse da área está em julgamento pela Justiça federal, nas mesmas circunstâncias que a área da aldeia Panambizinho, em Dourados.

De acordo com informações extra-oficiais, a maioria dos índios que ocupa a fazenda é de outras aldeias sul - mato - grossenses. Pelo menos entre o grupo que "recepcionou" a Polícia Federal não havia crianças, apenas homens e algumas mulheres.

Os índios alegam que essa foi a única forma de chamar a atenção das autoridades, revoltados com a situação de terem que morar em barracos na periferia de Juti. Existem cerca de 300 índios ocupando barracos no perímetro urbano do município, passando por sérias dificuldades. "Não temos mais nada a perder e lutaremos até a morte para permanecermos em nossa terras", afirmou um dos líderes.

Outra ameaça dos índios é cometer suicídio coletivo caso sejam despejados novamente.

LIMINAR GARANTE APENAS SAFRA

A liminar concedida pela juíza Margarida Elisabeth Weiler, da Comarca de Caarapó, ao arrendatário José Adolar de Castro Filho, garante apenas que a colheita da safra seja concluída. "A posse da terra é competência da Justiça Federal. Estamos garantindo apenas os direitos de um terceiro prejudicado", afirmou Margarida Weiler, à reportagem do DP. Castro Filho é arrendatário de 120 hectares da fazenda São Miguel Arcaño, sendo que 60 está ocupados pelos índios. Na liminar, juíza diz que os grãos estão maduros e há cada dia sem a colheita, aume te o prejuízo do arrendatário. "Os índios decidem se irão ou não permitir a colheita."



Fonte: Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes (SEMECE, 1996, s/p.).

Segundo a reportagem e texto de Hélio Freitas, noticiada no Jornal *O Progresso* (Figura 3), no dia 26 de março de 1996 (FREITAS, 1996 apud O PROGRESSO, 1996, s/p):

Uma equipe chefiada pelo delegado Lázaro Moreira da Silva foi ao local para comunicar aos índios da liminar concedida pela juíza de Caarapó, garantindo o direito do arrendatário, José Adolar de Castro Filho, de colher a safra de milho que tem na área. Revoltados, dezenas de índios armados com espingardas, revólveres, facões, facas e armas artesanais, investiram contra a viatura da PF e contra os veículos da imprensa. Os índios alegam que essa foi a única forma de chamar a atenção dos⁹ autoridades, revoltados com a situação de terem que morar em barracos na periferia de Juti. Existem cerca de 300 índios ocupando barracos no perímetro urbano do município, passando por sérias dificuldades. 'Não temos mais nada a perder e lutaremos até morte para permanecermos em nossa terras', afirmou um dos líderes.¹⁰

Na matéria (Figura 3), é possível refletirmos sobre o teor do confronto, no momento em

⁹ Os erros de língua portuguesa encontrados no texto foram conservados conforme descrito na matéria original.

¹⁰ Esta matéria da Figura 3 foi retirada de um recorte do Jornal *O Progresso* de 1996 localizado no acervo da Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte (SMECE) da prefeitura de Juti em 2017.

que os policiais foram na área da Jarará levar uma liminar de despejo dos indígenas e de reintegração de posse do proprietário Miguel Subtil, expedida pela juíza de Caarapó. Tal decisão se justificou devido à ocupação da Fazenda São Miguel Arcanjo, uma vez que os índios reivindicavam seus direitos pela posse da terra indígena tradicional. Segundo a matéria publicada no Jornal *O Progresso* (DOURADOS, 1996), o grupo era composto de homens, não havendo mulheres nem crianças no momento, pois estes últimos ficaram em Juti.

Ao longo da análise dessa notícia, buscamos a liderança da Aldeia, o senhor Sílvio Iturbe, para entender por que não havia mulheres nem crianças no momento da retomada. Disse ainda Sílvio Iturbe (ENTREV./ 2019) que, em confrontos anteriores, a “polícia batia”, por isso ele deixou bem claro que nesses confrontos era muito perigoso levar as mulheres e as crianças.

Na última retomada, em 1996, os índios chamaram novamente Rossato (ENTREV./2019a). De acordo com a entrevistada: “Então, quando eles retomaram, eles me chamaram de novo... e aí que entra o Frei Alido”¹¹. Ela relata que quem atendia o grupo de despejados de Jarará, na década de 1990, era a freira Anari Nantes, que também foi diretora da escola municipal da aldeia de Caarapó durante muitos anos.

Figura 4- Ocupação, fome e desemprego (1996)



Fonte: Jornal O progresso (1996, p. 8).

A matéria (Figura 4) destaca que com o despejo dos índios da área de Jarará, eles ocuparam a periferia de Juti, onde havia cerca de 300 índios residindo em barracos de lona. Segundo a matéria, os indígenas formaram a primeira favela da cidade. Na retomada de 1996

¹¹ Missionário do CIMI, que era da cidade de Amambai-MS.

“Os índios Caiuá-Guarani reocuparam na madrugada de sexta-feira, 22, a Aldeia Jarará”, resistindo à pressões para permanecer na terra (COELHO, 1996 apud O PROGRESSO, 1996, p. 8).

Conforme informado por Nicanor Coelho, ao Jornal *O Progresso*, de 25 de março de 1996:

Apenas, os homens, ocuparam a área de 479 hectares, afirmou a professora Maria Cristina Benitez, índia Caiuá que vai para Brasília levando consigo um documento com as reivindicações da aldeia. A fome e o desemprego são os principais motivos levaram os índios à voltarem para a Aldeia Jarará [...]. Praticamente todos os índios da Aldeia Jarará estão morando em barracas de lona na periferia de Juti, em terrenos da Prefeitura, desde que foram expulsos das suas terras, pelo fazendeiro Miguel Subtil de Oliveira que alega ser o proprietário da área. (COELHO, 1996 apud O PROGRESSO, 1996, p. 8).

Voltando ao ano de 1987, no Jornal *O Progresso* (DOURADOS, 1987), veiculado nos dias 23 e 24 de maio de 1987, o professor Claudio Freire, do Centro Universitário de Dourados - UFMS, publicou uma nota de repulsa sobre a atitude tomada pela Juíza de Caarapó e a intervenção policial na Aldeia Jarará na Vila Juti, que na época era distrito da cidade de Caarapó-MS.

Juiz da Comarca de Caarapó atropela o artigo 198 da Constituição Federal e o Estatuto do índio, e através de liminar manda a força policial do Estado expulsar de suas terras em Vila Juty índios Guarani do grupo Kaiowá. Outra vez, a indignação toma conta de nós brancos. Parece que a História do homem difere da história da Vida. Ela não nos humaniza, ela não nos torna gente, ela não abre os horizontes da nossa consciência para o humano do homem, de todo o homem e do homem todo. A força da Justiça, ao longo da nossa sofrida civilização branca, tem mostrado o quanto o branco tem sido injusto, tem defendido vários interesses de grupos, tem servido aos mais odiados fins. Tem defendido guerras, tem se omitido ao genocídio impetrado e consumado pelo branco contra os índios desde o descobrimento das Nações Indígenas em nossa terra e em nosso continente. O que o Meritíssimo faz pela segunda vez em Caarapó, expulsando os índios da Aldeia Jarará em Vila Juty, foi o mesmo que fizeram os colonizadores portugueses há quase 500 anos atrás. (FREIRE, 1987 apud O PROGRESSO, 1987, p. 9).

A reflexão feita pelo professor compara o fato ocorrido com a chegada da colonização no “descobrimento do Brasil”. Tal situação, de acordo com o texto, se assemelha pela forma como foi imposta a lei/força do dominador sobre os dominados.

O percurso da memória dos sujeitos inscreve-se na experiência vivenciada naquele momento, em uma conjuntura histórica, desde a chegada à terra denominada indígena e a entrada da educação escolar. Essa última é o cerne dessa discussão que se objetivou tratar na

pesquisa, todavia, torna-se importante discorrermos sobre os fatores que se desenvolveram naquele momento.

A memória de fatos passados traduz uma luta de constantes significações na estrutura e na organização da comunidade indígena de Jarará. Em torno da trajetória da inserção da escola, envolve diversos desfechos, como as especificidades de cada família em suas singularidades, articulados ou inseridos em discursos que circulavam acerca do papel social desempenhado pela educação escolar.

Ambrósio Benites (ENTREV./2019) lembra que os indígenas ficavam todos “esparramados” na periferia da cidade, “um pouco perto do asfalto e outro pouco perto do cemitério”. Ele também relata que nos locais da cidade, onde havia mais brancos, ou seja, pessoas não indígenas, a concentração de indígenas era menor, pois eles preferiam ficar mais afastados do centro da cidade. De acordo com as narrativas das vivências desses sujeitos, evidencia-se a discriminação contra seu povo e as dificuldades enfrentadas para conquistarem a educação almejada: a escola. A “discriminação” da criança indígena pelas crianças não-indígenas é marcada no discurso deste sujeito.

Ambrósio Benites (ENTREV./2019) relatou que a ociosidade é um fator que levava as crianças a praticarem “coisas erradas”. Ao perguntar sobre o que seriam essas “coisas erradas”, ele respondeu que era “bagunça”, que as crianças ficavam andando pela cidade, não gostavam de ficar na escola do “branco” e isso causava dificuldade para os pais cuidarem de seus filhos.

Os índios Caiuá-Guarani da Aldeia Jarará, foram os responsáveis pela formação da primeira favela de Juti, uma das menores cidades de Mato Grosso do Sul, com cerca de oito mil habitantes. Os índios estão espalhados em vários cantos da cidade, em blocos de dez a 15 barracas de lona preta e não dispõem de água tratada e energia elétrica. Nas barracas insalubres, convivem crianças, adultos, e animais como galinhas e porcos. Grande parte dos cachorros dos índios está doente e, por causa disso, as crianças estão cheias de feridas e coceiras. (COELHO, 1996 apud O PROGRESSO, 1996, p. 8).

A matéria escrita por Coelho (1996), noticiada no Jornal *O Progresso* (DOURADOS, 1996), pode ter contribuído para produzir o índio como negativo para a cidade e, no limite, para a saúde e o bem-estar da população em geral, como se evidencia na biopolítica.

De acordo com o noticiado, o fato de os indígenas estarem acampados em barracos de lona na cidade caracterizou a formação de “favela”. A problemática maior referia-se a questões básicas, como saúde, alimentação, educação e emprego. A evidenciada “calamidade” se perpetuou por quase dez anos. Os indígenas trabalhavam em fazendas como boias-frias e dependiam também da colheita da safra de mandioca, milho para manterem suas famílias.

Conforme também consta no mesmo Jornal, eles recebiam cestas básicas do CIMI e da prefeitura e viviam em condições precárias, até retornarem para a TI - Aldeia Jarará.

Figura 5- Indígenas na periferia da cidade (25/03/1996).

Primeira favela da cidade foi formada pelos índios



Fonte: Jornal O Progresso (1996, p. 8).

“No Mato Grosso do Sul, as representações sobre as populações indígenas foram construídas e são reproduzidas dentro de um contexto marcado por exclusão, discriminação, estereótipos, vindo de uma sociedade em que dominam o agronegócio e a exploração da terra” (VIEIRA, 2012, p. 64).

Figura 6-Tensão marca o terceiro dia de ocupação da Aldeia Jarará Acampados (26/03/1996).



Os índios da Aldeia Jarará formaram favelas em Juti desde 1987 quando foram expulsos da área

Fonte: Jornal O Progresso (1996, p. 8)

A demarcação das terras indígenas, enquanto espaço reduzido, gerou uma espécie de confinamento das aldeias, comprometendo a sustentabilidade dos povos indígenas. Conforme analisou Brand (2008, p. 25), “O confinamento espacial criou, ainda, dificuldades especiais para a organização social dessa população e sua autonomia”. Com base no trabalho de Brand (2008), intitulado *Educação Escolar e Sustentabilidade Indígena: possibilidades e desafios*, Silva (2017, p. 4-5) salienta que o

[...] território onde aponta o processo de confinamento territorial acompanhado com a imposição da inserção do sistema escolar não-indígena. A perda de partes da terra indígena, a chegada da Cia Erva Mate Laranjeira provocou o confinamento dos indígenas, a dispersão dos núcleos macro-familiar e a educação de objetivo de integração do índio à sociedade. O processo histórico da demarcação das reservas e a entrada das frentes não indígenas pelo PSI (Serviço de Proteção ao Índio) implicou aos espaços reduzidos dos núcleos macro-familiar e, a educação com projeto voltado a integração do índio na sociedade, com uma educação não indígena, com uma pedagogia opressiva, sem compromisso com a cultura indígena, de uma realidade fora da realidade da criança indígena.

Esta caracterização sobre a redução dos espaços das terras indígenas esteve expressamente ligada a vários Estados e na Aldeia Jarará não foi diferente:

A questão das terras indígenas sempre foi cercada de muita polêmica. O prazo para demarcação de todas as terras vence agora em outubro e o Governo fez muito pouco nesse sentido. Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, poucas reservas foram reconhecidas e demarcadas e existem casos até de nações inteiras terem sido expulsas de suas terras de origem, como acontece em Juti (O PROGRESSO/EDITORIAL, 1993, p. 2 grifo do autor).

Em torno da demarcação da TI Jarará, houve diversas contendas entre indígenas e latifundiários, como foi o caso do proprietário da Fazenda São Miguel Arcanjo, Miguel Subtil, e do seu arrendatário, José Adolar de Castro Filho. O ano de 1998 foi marcado por muita resistência por parte de indígenas e não-indígenas, levando a problemática para ser resolvida em juízo. De acordo com o Relatório, da Carta Precatória de nº 014/98 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 1998), e em relato dos indígenas, a proposta oferecida a eles quanto ao deslocamento implicaria na sobrevivência da comunidade e a dispersão das famílias para outras áreas a procura de serviço.

De acordo com o relatório da FUNAI em resposta à Carta Precatória sobre a terra Indígena Jarará:

Em cumprimento à Ordem de Serviço nº 162/98 de 25/05/98, MS, com finalidade de atender Carta Precatória nº 014/98-Sm-04 expedida pela juíza Federal Substituta 4ª Vara – Janete Lima Miguel. Que trata sobre o Litígio existente entre a Funai e o Sr. Miguel Sutil de Oliveira, proprietário da Fazenda São Miguel Arcanjo. Lá chegando procuramos o Capitão, indígena Ambrósio Benites ao qual apresentamos a finalidade de nossa viagem. Após nossa explicação, ouvimos o indígena Ambrósio, que nos solicitou uma reunião com toda a Comunidade para que expuséssemos a ela o objetivo de nossa viagem. Tendo em vista estar chovendo neste dia, marcamos reunião para o dia seguinte 27/05/98 (FUNAI, 1998, p. 1)¹².

A questão tratava-se do espaço no qual foi delimitado aos indígenas, para que eles se acomodassem em apenas 120 hectares da área. Mais uma vez a imposição e a força do poder sobre essa Comunidade Indígena evidencia-se.

O governo do Estado demarcou a terra, uma vez que os indígenas haviam solicitado sua posse. Assunção Gonsalves (ENTREV./2019) afirmou que, quando estavam demarcando as terras, havia um engenheiro e um outro responsável no local, que acompanhavam todo o processo. Também foi solicitado no ato da divisão territorial, a presença de quinze indígenas maiores de 18 anos.

Sob a demarcação de terras indígenas, há dois lados e duas opiniões sobre a questão, conforme apontou Cavalcante (2016, p. 2):

Nas últimas décadas a sociedade brasileira tem debatido calorosamente o tema da demarcação de ‘terras indígenas’. De um lado estão aqueles que se posicionam terminantemente contra este ato por julgarem que ele representa um atentado ao direito de propriedade, além de atrapalhar a implantação dos ideais liberais e desenvolvimentistas. Do outro lado estão os povos indígenas e seus apoiadores, que exigem a efetivação dos direitos territoriais indígenas que lhes foram reconhecidos pelo artigo 231 da Constituição Federal brasileira de 1988.

Conforme Cavalcante (2016, p. 2), a “Terra indígena, em princípio, é um conceito jurídico brasileiro que tem sua origem na definição de direitos territoriais indígenas”.

O reconhecimento pelo direito territorial percorreu muitos caminhos na história do Brasil, tendo diversos percalços atravessados dentro das Constituições:

As Constituições de 1934, 1937 e 1946 garantiam aos indígenas apenas a posse das terras em que se encontravam permanentemente localizados. Portanto, a ênfase estava na habitação permanente; não se pensava em outras áreas necessárias para a sobrevivência e para a reprodução física e cultural dos povos indígenas. Além disso, não havia nenhuma previsão de inalienabilidade das terras, o que na prática permitia diversas manobras para titular tais áreas

¹² Documento localizado no Centro de Documentação Regional (CDR, 1998).

em favor de terceiros. (CARNEIRO DA CUNHA, 1998 apud CAVALCANTE, 2016, p. 3).

O espaço destinado aos indígenas tornou-se uma “redoma”, comprometendo a sustentabilidade deles. A redução de espaços territoriais passou a traçar limites aos indígenas, onde o confinamento aldeado e compulsório misturava-se entre etnias diversas, causando dispersão dos núcleos familiares.

Com base na Lei nº 6.001/1973 (BRASIL, 1973), em seu Art.17, “[...] há três tipos de ‘terras indígenas’: 1- As terras ocupadas Constituição (de 1969); 2- As áreas reservadas, de que trata o Capítulo III deste Título (Lei 6.001/1973); 3 - As terras de domínio das comunidades indígenas ou de silvícolas” (CAVALCANTE, 2016, p. 4).

Em torno desses processos de confinamento compulsório, esbulhos das áreas indígenas tradicionais, trabalhos dos indígenas em lavouras, como mão-de-obra barata, e dispersão dos núcleos familiares indígenas são efeitos do processo de colonização, que ainda age ativamente.

Conforme Cavalcante (2013, p. 26):

No caso dos Guarani e Kaiowa, que vivem no atual Mato Grosso do Sul, pode-se dizer que os primeiros contatos com a colonização se deram no século XVII com as tentativas de civilização a partir das reduções jesuíticas implantadas na região do *Itatin* (atual norte de Mato Grosso do Sul) e no Guairá (atual Paraná). Todavia, foi no final do século XIX e principalmente ao longo do século XX que o processo colonial adquiriu dimensões que inviabilizaram a manutenção da autonomia por parte destes grupos étnicos.

Sob a questão do território e a falta de participação dos índios Guarani e Kaiowá nas decisões, o autor afirma ainda que:

Atualmente, os Guarani e Kaiowa são grupos que habitam minúsculas frações de seu território tradicional localizado no sul de Mato Grosso do Sul, sem uma forma própria de governo e sem o uso exclusivo do território, estão em extrema desigualdade em relação às elites dominantes nacionais. Embora a lei vigente seja parcialmente contrária a isso, estão submetidos à administração e à responsabilidade jurídica e política do Estado, seus membros não participam de altos cargos políticos e, no poder local, quando participam, estão sub-representados. Os direitos de seus membros, sua vida econômica, política, social e cultural são regulados e, às vezes, impostos pelo governo central, pertencem a um grupo etnicamente diferenciado em relação aos que estão no poder estatal e têm cultura diferenciada em relação aos dominantes, sendo que a maioria de seus membros não domina a língua colonial. (CAVALCANTE, 2013, p. 26).

As proposições elencadas pelo autor de fato são reveladoras e vão ao encontro a realidade na qual os indígenas da Aldeia Jarará vivenciaram.

Acerca da compreensão do território em questão, Cavalcante (2013, p. 33-34) pontua que:

[...] é preciso ter em mente que o território, assim como o humano, é um todo composto de várias dimensões – política, econômica, social e simbólica – que não podem ser dissociadas. A perspectiva relacional inclui a ideia de que as relações sociais é que produzem o território, mas ao mesmo tempo são produtos deste.

No que se refere à perspectiva integradora, Cavalcante (2013, p. 33) destaca que o território “[...] não pode ser considerado nem estritamente natural, nem unicamente político, econômico ou cultural. A perspectiva relacional considera que o território é definido em um conjunto de relações histórico-sociais, incluída aí a relação entre processos sociais e espaço material”.

A territorialidade, de acordo com Cavalcante (2013, p. 35), está relacionada à noção simbólica e cultural, pois significa “[...] que o território carrega uma dimensão cultural e outra material. A noção de territorialidade está, então, relacionada à já apresentada perspectiva integradora de território”.

Segundo Little (1994 apud CAVALCANTE, 2013, p. 36),

[...] o estabelecimento de territórios é inerente aos grupos humanos, pois eles têm profundas necessidades de enraizamento em lugares específicos. As formas de enraizamento são, todavia, múltiplas e históricas. Nesse sentido, a memória coletiva é uma das principais maneiras através das quais os grupos humanos se localizam no espaço, quase sempre a procura de seu lugar de origem.

Cavalcante (2013, p. 37) evidencia também que os grupos humanos desterritorializados procuram outras maneiras para se adaptarem e buscam assim condições “[...] que lhes possibilitem a reterritorialização”. Onde há o processo de desterritorialização emergem também o processo de reterritorialização. São, então, movimentos vivos, que perpassam, muitas vezes, por diversidades de diferentes naturezas, como ocorreu com os indígenas da Aldeia Jarará, durante a luta por sua terra, em meio a despejos, mudanças para área urbana, adaptação ao local e trabalho insalubre nas lavouras das fazendas.

Ainda de acordo com Cavalcante (2013, p. 43-44, grifo do autor), os “[...] termos como *aldeia*, *terra indígena*, *reserva indígena* e *área indígena* são empregados sem qualquer diferenciação”. Ou seja, esses termos são usados sem explicar a categoria de cada um. Os

direitos territoriais são “[...] os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 2016, p. 68). Os direitos dos territórios indígenas têm respaldo de garantia no Art. 231, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Conforme a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973), a denominação dada de Terra Indígena é uma categoria jurídica, explicitada no art. 17 da mesma lei. Esta lei explica as três formas de terras indígenas, a saber: “I - as terras ocupadas ou habitadas pelos silvícolas, a que se referem os artigos 4º, IV, e 198, da Constituição; II - as áreas reservadas de que trata o Capítulo III deste Título; III - as terras de domínio das comunidades indígenas ou de silvícolas” (BRASIL, 1973).

Sobre a primeira denominação, a Lei dispõe sobre as áreas que são tradicionalmente povoadas pelos indígenas e que não dependem de ações demarcatórias, ou seja, independente do reconhecimento do Estado. Já as Reservas Indígenas são espaços territoriais que foram criados por uma demarcação estatal, para o povoamento dos indígenas. Trata-se de uma estratégia organizada pelo Estado e que, por fim, tem controle das minorias. E o terceiro item trata dos “[...] bens do Patrimônio Indígena o usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades existentes nas terras ocupadas por grupos tribais ou comunidades indígenas e nas áreas a eles reservadas; os bens móveis ou imóveis, adquiridos a qualquer título” (BRASIL, 1973, s/p). Ou seja, os grupos tribais ou comunidades indígenas podem usufruir de toda a terra na qual estão, bem como de seu sustento próprio.

De acordo com Pacheco de Oliveira (1998 apud CAVALCANTE, 2013), a territorialização proposta é um ato político, a saber: criação das reservas indígenas no início do século XX teve como objetivo limitar os espaços para os indígenas e liberar terras para a frente fundiária, o que se configurou em ação territorializadora.

No capítulo a seguir, desenvolveremos os aspectos históricos da criação e das transformações da escola na Aldeia Jarará, em Juti.

CAPÍTULO II

CRIAÇÃO E INSTALAÇÃO DA ESCOLA NA ALDEIA JARARÁ, EM JUTI-MS

Este capítulo tem como objetivo conhecer e descrever a história de criação e da instalação da escola MBO`ERO ARANDU`I na Aldeia Indígena Jarará, em seu processo inicial. Para tanto, foram utilizados como fontes de pesquisa impressos de jornais, documentos oficiais, entrevistas e fotografias, que evidenciam as lutas da comunidade indígena para efetivarem melhorias na escola, uma vez que a educação estava funcionando na aldeia, mesmo de maneira informal, em uma casa coberta de sapé. Durante o itinerário da luta dos indígenas pela posse da terra, a efetivação de uma escola na aldeia já era um dos objetivos da comunidade, porque legitimava a importância da educação e da terra.

Rossato (ENTREV./ 2019a) narrou que “Em 87 eles tentaram retomar. Primeira coisa que eles fizeram acho que logo depois que eles foram, foi me chamar, pra conversar comigo, porque eles queriam instalar uma escola”. Consideramos, conforme exposto na entrevista, a luta dos indígenas de Jarará por uma escola na aldeia, enquanto tática, o que contribuiu para legitimar a permanência na área.

Em se tratando das narrativas acerca da efetivação da escola na Jarará, as matérias jornalísticas e as narrativas dos indígenas e não-indígenas atravessam por vários campos da memória. Assim, o crivo de observância e de análise deve ser cuidadoso, pois são campos minados, pulverizados de subjetividade.

Por essas disposições imagéticas do passado, a memória é mantida e trazida para o tempo presente. Os acontecimentos históricos, enquanto analisados pelo crivo da imagem, é um monumento que expressa determinado momento explícito, o qual a imagem representa, mas que, de fato, essa representação pode não significar a realidade em sua totalidade. Todavia, a memória busca esse campo de apoio e ao mesmo tempo também se apropria da própria memória enquanto vivida e testemunhada pelos sujeitos. Pensar por este viés é levar em consideração tudo que foi dito pelos sujeitos até aqui, como suas lutas e perseveranças por direitos de posse da terra, por educação, respeito e dignidade.

Essas denominadas “lutas” foram empreendidas por meio de táticas e estratégias para consolidar os objetivos da comunidade indígena. No entanto, podemos considerar que a

administração pública também buscou seus próprios meios, apoiada em leis e ações administrativas, para maquiar ou apaziguar conflitos que se instauravam sobre a educação dos indígenas.

Na “retomada” da terra indígena Jarará, em 1996, a escolinha também foi levada para a aldeia. Esse já era o terceiro retorno dos índios e de suas famílias para o local. Na ocasião, a escola foi literalmente desmontada e levaram as tábuas da construção, as carteiras e as cadeiras para a aldeia. Os professores indígenas, que atuaram nesse período, tiveram apoio e incentivo do Frei Alido, que era da cidade de Amambai-MS.

Com a última retomada da terra indígena, em 1996, durante todo o processo litigioso, a educação escolar indígena continuou sendo oferecida em nível de 1º ano do ensino fundamental, sendo ministrada na língua materna indígena, como iniciativa dos professores indígenas que vinham participando do Movimento dos Professores Indígenas do Mato Grosso do Sul. Nos anos seguintes, a prefeitura de Juti passou a ajudar a comunidade, com materiais escolares, como cadernos, lápis e borrachas. A Prefeitura também disponibilizou um carro (Kombi) para buscar e levar as crianças e adolescentes, que cursavam as demais séries para a escola localizada na cidade. Mesmo assim, os professores, que vinham participando do curso de formação de professores no Movimento dos Professores do MS, reivindicavam maior investimento na educação escolar para a escola na aldeia, a fim de que as crianças não precisassem se deslocar diariamente para a cidade, conforme relataram sujeitos da aldeia ligados à educação escolar. Nesse contexto, as dificuldades em torno da educação permaneceram por vários anos.

No início, uma das dificuldades para se construir uma “nova” escola na Aldeia estava pautada na questão da terra que ainda era área litigiosa. Por isso, e o governo não liberava recursos, conforme relatou o coordenador técnico da SEMECE. A construção do prédio só foi possível devido à participação do Ministério Público Federal, com a intervenção, em 2003, do procurador da República Charles Stevan Mota Pessoa¹³. O procurador conduziu todo o processo para efetivar a autorização da construção da escola no interior da aldeia, com recurso público, mediante audiência pública junto ao prefeito de Juti, Neri Muncio Compagnoni, e com o vice-capitão da Aldeia Jarará, o senhor Sílvio Iturve.

Conforme consta no Jornal *O Progresso* (DOURADOS, 2004, s/p), para liberar a construção da escola, a “[...] obra foi autorizada pela Câmara Municipal através da Lei nº 185/2004, atendendo a política educacional indígena da atual administração e o Compromisso de Ajustamento de Conduta, celebrado entre o município e o Ministério Público Federal”. Este

¹³ Procurador da República da região de Dourados, na época.

ajuste de conduta só foi realizado, porque os indígenas de Jarará também já reivindicavam há tempo a construção da escola.

Conforme informação da Secretaria de Educação, a escola foi construída em alvenaria e a criação da escola indígena se efetivou, conforme consta no documento de criação, pela Lei Municipal nº 202/2005 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2005). A escola MBO`ERO ARANDU`I se encontra há treze anos em funcionamento.

No entanto, há uma solicitação do Estado para que a Secretaria de Educação de Juti faça a regularização da escola ou a torne, oficialmente, uma extensão de uma escola urbana. Sobre esse documento, com o pedido de regularização da escola, a Secretaria de Educação do município informou que já foi enviado um “decreto” para a prefeita, o qual também será encaminhado à câmara de vereadores para análise e aprovação da mudança no funcionamento da educação escolar na aldeia.

Em conversa informal com sujeitos da Secretaria Municipal de Educação, foi relatado que a escola não está regularizada como “escola indígena”, porque não atende às exigências da Secretaria de Educação do Estado. Tais exigências são: tem que ter 50 alunos, coordenador, diretor e administração própria. Analisando assim, a escola não segue nenhuma dessas reivindicações. Sob esse aspecto, percebemos que há uma dificuldade por parte da Prefeitura Municipal em regularizar a escola, a qual deveria seguir o Parecer CNE/CEB nº 14/99 (BRASIL, 1999), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

Segundo Grupioni (2002, p. 134), “[...] o parecer apresenta a fundamentação da Educação Indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena”. Assim, com relação ao parecer, a escola segue funcionando igual as escolas urbanas e não como uma escola indígena.

2.1 Educação Escolar Indígena (EEI)

Nesta seção, buscamos analisar os desdobramentos da Educação Escolar Indígena na Aldeia Jarará, no período corresponde à retomada da terra indígena Jarará em 1987, localizada no município de Juti, distante 8km da área urbana.

A educação escolar indígena é concebida pelos índios como forma de autonomia e ferramenta para a defesa dos seus direitos. A esse respeito, Baruffi e Andrade (2006) salientam que os indígenas priorizam a educação escolar. Contudo, há diversas dificuldades para darem

continuidade aos estudos, principalmente, no ensino superior. Esse fato ocorre apesar de a educação ser um direito de todo cidadão, conforme estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e em leis que regulamentam a educação no país. Mesmo sendo um direito constitucionalmente previsto, a EEI não se efetiva em muitas comunidades. A situação da escola da Aldeia Jarará não se diferencia desse cenário, pois as dificuldades para mantê-la é um desafio que permanece desde o início.

Compartilhando do raciocínio de Foucault (1979, p. 128),

Vivemos em uma sociedade que em grande parte marcha ‘ao compasso da verdade’ – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por este motivo poderes específicos. A produção de discursos ‘verdadeiros’ (e que, além disso, mudam incessantemente) é um dos problemas fundamentais do Ocidente. A história da ‘verdade’ - do poder próprio aos discursos aceitos como verdadeiros - está totalmente por ser feita.

Analisando por esse viés, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e as resoluções que “garantem” a EEI, enquanto partes do discurso oficial, parecem adormecer no papel, visto que, como é sabido, esse discurso não é garantia de efetivação do que afirma “assegurar”. Aliás, é mais do que isso, as leis, que buscam apaziguar as reais demandas e necessidades dos sujeitos, são “concessões” parciais. Um exemplo é a Portaria nº 559/91 (BRASIL, 1991), a qual “regulamenta” a criação, o funcionamento e a regulamentação das escolas indígenas, deixando-os aos interesses dos municípios.

Grupioni (2008) explicita que a educação indígena ganha ressonância nas universidades, porque está ligada a questões políticas e sociais, seja por militância ou por meio de Organizações não Governamentais (ONGs), que defendem uma educação voltada à gestão de professores indígenas, valorizando os modos próprios e os costumes da cultura indígena em suas diversas especificidades.

As transformações no campo da Educação Escolar Indígena implicaram em várias rupturas históricas, principalmente, em Mato Grosso do Sul, conforme explica Rossato (2002, p. 82, grifo do autor):

O processo de mudança de paradigma na educação escolar indígena no Mato Grosso do Sul, no sentido de construir uma escola *dos* índios, aconteceu quase ao mesmo tempo que no resto do país. Por iniciativa de organizações não-

governamentais (ONGs) indigenistas¹⁴, a partir de 1978 e mais intensamente de 1985 em diante, começaram algumas experiências de ‘escolas alternativas’ ou ‘escolas comunitárias’¹⁵ de alfabetização – apoiadas nos princípios do modelo *pluralista* de educação escolar indígena - e de formação de professores kaiowá/guarani, abrindo espaços concretos para que eles próprios fossem os protagonistas deste processo, juntamente com as demais lutas do povo.

Em geral, com as mudanças de gestão e com o Movimento dos Professores Indígenas, novas perspectivas elencaram-se e produziram mudanças na EEI.

Uma das mudanças no cenário da EEI foi a promulgação do Decreto nº 2 de 1991, o qual passa a coordenação da EEI para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que era de competência da FUNAI. Assim, as escolas nas aldeias indígenas passaram a seguir as diretrizes contidas na LDB (BRASIL, 1996). Porém, é pertinente ressaltar também que as conquistas nesse campo foram lentas.

Importa também destacarmos a formação de professores, que também se modificou com outras texturas metodológicas ao ensino na EEI e no modelo de escola indígena, não integracionista:

A idéia da integração firmou-se na política indigenista brasileira, desde o período Colonial até o final dos anos 1980. A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporar os índios à sociedade nacional. Ao tornar-se brasileiros, tinham de abandonar sua própria identidade. (BRASIL, 1999, p. 4-5).

Nesse sentido, objetivava-se integrar o índio à sociedade brasileira e a uma única forma de Educação:

Até 1988, os índios no Brasil estavam sob a tutela da União, considerados parcialmente capazes; sob o ponto de vista jurídico, estavam sob a competência assistencial e tutelar da União. A postura vigente da política indigenista brasileira, na época visivelmente expressa nos textos legais, era **integracionista: a ação do Estado buscava uma inexorável ‘integração’ dos índios à comunidade brasileira.** (SILVA, A., 2003, p. 94, grifo nosso).

¹⁴ “Na época, atuavam com esta etnia o PKN - Projeto Kaiowá/Ñandéva (formada por antropólogos); a OPAN-Operação Anchieta (hoje Operação Amazônia); e o CIMI - Conselho Indigenista Missionário (órgão anexo à Conferência Episcopal dos Bispos do Brasil)” (ROSSATO, 2002, p. 82).

¹⁵ ‘Alternativas’ eram experiências escolares não-oficiais, que se propunham a alfabetizar na língua materna, de acordo com a proposta pedagógica de Paulo Freire, valorizar a própria cultura, trabalhar a partir da própria realidade, com professores indígenas, seguindo um ritmo próprio, com turmas não divididas por faixas etárias e em espaço fornecido pela própria comunidade. Daí também a expressão “escolas comunitárias”. Os professores recebiam uma cesta básica de alimentos e faziam seu próprio material didático (ROSSATO, 2002, p. 82).

Nessa perspectiva, os objetivos da educação escolar eram integrar os indígenas e sua cultura à cultura nacional do país: “Por integração, entenda-se aqui a negação do direito mais elementar de cada povo ser como é” (SILVA, M., 1994, p. 58). Ora, com isso, tornava-se um processo civilizador a partir da cultura europeia, que visava à homogeneização e civilização dos modos de conduta do homem em seu condicionamento cultural, social, de costumes, atitudes, modos de ser e de se portar. Comparando o objeto de pesquisa com esses processos integracionistas, temos claramente a percepção de que a escola da Aldeia Jarará é produzida nesses moldes de integração e civilização do homem por meio da instituição escolar. O conceito de civilizar o homem, também pode ser explicado por Norbert Elias.

De acordo com Elias (1994, p. 22), a concepção de “civilização”

[...] refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma ‘civilizada’ ou ‘incivilizada’. Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo o que se pode descrever como civilização.

Para Elias (1994, p. 22, grifos do autor), de modo geral, as atitudes e as atividades humanas descrevem-se como prática civilizatória:

Este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui a caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão do mundo, e muito mais.

Este conceito pode ser utilizado para refletir os modos de conduta impostos aos indígenas, já que a “civilização” dos indivíduos deve ser adequada à sociedade envolvente, a qual se julga a correta. A intencionalidade de formação do tecido social adentrou na formação do sujeito quanto aos modos de como deveria ser, a partir de um padrão de conduta que se julga adequado para todos os homens. Neste sentido, destaca-se, primeiramente, a imposição linguística.

Em 1988, a legislação tinha ainda cunho integracionista, aspecto que só foi se modificando com a “nova” Constituição Federal, que trouxe novas perspectivas e garantias aos povos indígenas, reconhecendo sua diversidade, processos próprios de cidadania e isenção da tutela do Estado (BRASIL, 1999). Nesse momento também a educação diferenciada e bilíngue é desejada pela maioria das sociedades indígenas.

Grupioni (2003, p. 7) acentua sobre a formação de professores no modelo de EEI:

A proposta de formar índios como professores para atuarem nas escolas de suas aldeias é, sem dúvida, a principal novidade que impulsiona os novos modelos de escola em comunidades indígenas. Os vários projetos de formação de professores indígenas, em andamento em diferentes regiões do País, vêm demonstrando que isto não só é possível como desejável e altamente rentável em termos pedagógicos e políticos, afastando-se, com isso, do modelo em que professores não-índios lecionavam em português para alunos monolíngües em suas línguas maternas, assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução daquilo que se pretendia ensinar. Assim, o que se assiste hoje em todo o Brasil é a difusão de um novo modelo em que índios pertencentes a suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação.

Remetendo ao que Grupioni (2003) explicita, essa centralidade na formação de professores índios para as suas comunidades escolares indígenas, ganhou campo fértil e também amplo. Atualmente, essa formação é oferecida na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pela Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) para G/K é com proposta de formação específica e, também, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), como ainda em algumas Universidades particulares.

Nesse cenário, muitos indígenas ingressaram nas universidades e após a formação foram lecionar nas escolas das aldeias; outros foram compor o quadro de docentes em universidades, e outros estão em programas de pós-graduação.

Na entrevista (2019) com o professor João Gonsalves Iturbe, ele relatou que a intensão dos índios que fazem faculdade é trabalhar dentro das aldeias e melhorar a própria condição de existência.

Como exemplo, tem-se a escola MBO`ERO ARANDU`I, cujos professores são todos indígenas e da mesma família. No entanto, no início, a educação recebia apoio do CIMI, da FUNAI e da prefeitura. Depois, passou a ser administrada pela prefeitura do município de Juti, tendo em vista a lei que traz a responsabilidade do MEC em parceria com municípios e Estados através das SEE.

Percebemos que a transição da EEI da FUNAI para o MEC demorou um longo período de tempo para ajustar-se de acordo com o que é estabelecido nos artigos 78 e 79 da LDB (BRASIL, 1996, p. 25):

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Quanto ao aspecto financeiro e de regulamentação da oferta, a legislação afirma:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, p. 25).

Conforme Castro (2000a, p. 11), “A *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, deu novo alento aos esforços que o Brasil já vinha fazendo para universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo”. Esta impulsionou o “Movimento Escola para Todos” e reuniu agentes que representavam a educação dos países do Caribe e da América Latina.

Segundo pontua Troquez (2012, p. 16 grifo nosso):

A construção da escola diferenciada para indígenas surgiu no bojo de um processo amplo de mudanças no mundo, que trouxe novas demandas para a educação, as quais possibilitaram a construção de um discurso de inclusão aliado ao discurso da ‘**escola para todos**’, especialmente no que diz respeito ao atendimento de grupos considerados diferenciados.

Parafrazeando o que a autora evidencia, entendemos como discurso práticas discursivas, uma vez que importa pouco afirmar sua veracidade, mas sim fazer circular enunciados. O enunciado “*escola para todos*” se constitui como algo a ser efetivado, como uma “verdade” produtiva. Nesse sentido, podemos nos indagar “para quem ou para quantos” é efetivamente essa escola? Porque a escola voltada à EEI segue outros rumos, não tão diferentes do restante das instituições escolares dedicadas a parte pobre da população, ou da franja da população que depende da escola pública para se escolarizar. Mas ainda, o problema transcende a oferta, como elucida Knapp (2016, p. 98), sobre a EEI: “[...] é propriamente a forma como as escolas foram introduzidas nas comunidades indígenas, sem ter capacidade de reconhecer, no saber ameríndio, formas efetivas de conhecimento” e a variação curricular de muitas escolas indígenas homogeneizadas é o ranço “[...] visto que é no modelo de racionalidade pautado no etnocentrismo europeu que as escolas ainda se fundamentam” (KNAPP, 2016, p. 98).

A esse discurso, com o enunciado “educação para todos”, faz-se necessário contrapor as práticas ou os acontecimentos, conforme aponta Knapp (2016, p. 97), pois há “[...] ações pontuais e que elas fazem a diferença no currículo ou na forma de organização da escola; mas, em grande medida, segue-se (muitas vezes mal copiado) o que já está preconizado para a Educação Básica da escola não-indígena”.

Podemos entender esses aspectos como estratégias utilizadas por aqueles que exercem poder para minar a força dos indígenas, entendendo com Castro (2016, p. 151-152), que em um dos sentidos o termo estratégia “designa o conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate, obrigá-lo a renunciar à luta e, assim, obter a vitória”.

A educação ou a escolarização inserem-se como dispositivo no exercício de poder. Por isso, interessa para governar os outros. Castro (2016, p. 134) evidencia que todo “[...] sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles comportam”.

A questão da EEI insere-se, ainda, na problemática do território. Conforme Lima (2012, p. 197), “[...] pensar o território como uma questão de poder e de política é inevitável”, o Tekoha¹⁶: “A noção de território, lugar, aldeia ou simplesmente tekoha é concebido como uma categoria essencialmente relacional e dinâmica. Substantivadas por relações de parentescos, intercâmbios, estratégias e concepções de mundo distinto da sociedade nacional”. (LIMA, 2012, p. 197).

¹⁶ Tekoha: Teko = modo de ser e de viver dos Kaiowá/Guarani; ha = lugar: ‘lugar onde se vivencia o teko’ (ROSSATO, 2002, p. 32).

Para Azevedo, Brand, Heck, Pereira, Melià (2008, p. 10):

Na realidade pode-se falar de um grande ‘território guarani’, e assim o viram os antigos conquistadores europeus e os colonos que os conheceram. Essa identidade se fundamenta num ‘guarani reko’, um modo de ser e proceder, com características próprias. Seu território, o solo que se pisa, é um tekoha, o lugar físico, o espaço geográfico onde os Guarani são o que são, onde se movem e onde existem.

Ao abordar a redução das terras indígenas, Brand (2008) explica que o tema envolve diversos campos, como a desapropriação das terras por força de poder de interesse econômico. Este é um fator comprometedor da sustentabilidade das comunidades indígenas, provocando os deslocamentos dessas minorias para as cidades ou para outras aldeias (BRAND, 2008). Esses deslocamentos também prejudicam a vida escolar dos alunos indígenas, fator esse, que muitas vezes gera evasão escolar.

A Resolução CEB nº 3 (BRASIL, 1999), de 10 de novembro de 1999, no seu Artigo 7º, estabelece as seguintes competências aos Conselhos Estaduais de Educação:

III. [...] Conselhos Estaduais de Educação competirá:

- a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;
- b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;
- c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso (BRASIL, 1999, p. 2-3).

E os Conselhos Municipais destes tiveram Sistema próprio. Esta Resolução, ainda jovem, regulamenta o funcionamento das escolas indígenas. No entanto, estas escolas existem antes dela, nas comunidades indígenas em várias regiões do Brasil. A regularização do funcionamento das escolas indígenas é um fator importante na constituição dos direitos da sociedade indígena. O processo de institucionalização da educação percorre diversos eixos para se concretizar. Podemos observar tal situação quanto à “demora” de transferência da Educação Escolar Indígena da FUNAI para o MEC¹⁷, que se configurou em “atraso” na efetivação das

¹⁷A transferência da responsabilidade pela educação indígena da FUNAI para o MEC não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. A estadualização, assim conduzida, não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de

escolas, considerando a dependência de outras instâncias municipais, estaduais e federais.

As “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14.09.1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2001, p. 37).

Com a transferência da EEI da FUNAI para o MEC surge uma nova problemática quanto às regularizações dessas escolas, pois muitas delas encontram-se funcionando “irregularmente”, em termos jurídicos, como no caso da Escola de Jarará, mesmo aprovada pela comunidade local e com resultados considerados positivos:

Há também a necessidade de regularizar juridicamente as escolas indígenas, contemplando as experiências bem-sucedidas em curso e reorientando outras para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades etnoculturais e lingüísticas a cada povo indígena. (BRASIL, 2001, p. 31).

No tocante à regularização e autonomia das escolas indígenas, conforme o exposto anteriormente, trata-se de um fator que segue com muita deficiência para se tornar uma realidade. Nesse sentido, muitas escolas indígenas funcionam sem regularização. Sobre essa perspectiva, utilizamos o conceito de “ilegalidades”, como reflexão acerca de uma “[...] série de ilegalidades que surge em lutas onde sabemos que se defrontam ao mesmo tempo a lei e a classe que a impôs” (FOUCAULT, 1987, p. 301-302).

As décadas de 1970 a 1980, entretanto, marcaram significativas mudanças nas escolas em aldeias. De escola alternativa para escola oficial, buscando uma educação diferenciada e específica na valorização da cultura indígena. Conforme afirma Lourenço (2013, p. 76):

No começo da década de 1980, como experiência de educação alternativa oferecida pelo CIMI, registrou-se a alfabetização de um grupo de mulheres, em português, na área de Caarapó (MS). A partir de 1985 aconteceu a alfabetização na língua materna de um grupo de despejados da aldeia do Jarará, como estratégia para mantê-los unidos na luta pela ocupação definitiva de sua aldeia; houve também a capacitação básica de um grupo de alfabetizadores na língua materna, como forma de apoio e assessoria às iniciativas de escolas indígenas alternativas e comunitárias. [Jarará, Juti...].

De modo geral, “[...] esses princípios de educação difundiram-se para inúmeros outros

atribuições e responsabilidades. Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais e municipais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas (BRASIL, 2001, p. 30).

movimentos de professores indígenas do País, que afirmaram seus propósitos de luta, cada qual com suas particularidades” (LOURENÇO, 2013, p. 68). O histórico do movimento dos professores indígenas impulsionou o cenário da educação escolar conforme apontou a autora: “Uma outra frente de luta ocorreu durante o processo de regulamentação das escolas indígenas e da elaboração de regimentos próprios” (LOURENÇO, 2013, p. 86).

Ainda segundo Lourenço (2013), o CIMI deu apoio à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, principalmente, nas mediações sobre questões indígenas. Apesar de a educação indígena ser de responsabilidade das secretarias estaduais, estas não dispunham de conhecimentos necessários sobre as questões norteadoras da cultura indígena nem como deveriam prosseguir. Entretanto, nesta aproximação do CIMI com a SEE também houve desavenças sobre as propostas que o CIMI imprimia, pois este pregava a autonomia dos professores para a atuação na gerência da EEI em suas escolas nas aldeias. Acerca da intervenção do CIMI à educação informal, a comunidade de Jarará, também seguiu as propostas do órgão, quando o senhor Assunção Gonsalves lecionou na escola.

2.2 A escola indígena na Aldeia Jarará

No viés da criação e instalação das escolas indígenas, tratamos nesta seção sobre a trajetória inicial da Escola MBO'ERO ARANDU'I¹⁸, no que se refere à trajetória da educação chamada não-formal à institucionalização da educação.

2.2.1. As primeiras iniciativas para alfabetização na Aldeia Jarará

Até 1987, antes de os índios serem expulsos da terra, a educação já era proporcionada às crianças e adolescentes no interior da aldeia. Durante a pesquisa de campo, as fontes orais demonstram que a educação escolar indígena em seus moldes informais já acontecia na comunidade, considerando a cultura e os modos de viver. O ensino era feito em uma casa de sapé localizada no interior da área de Jarará, construída pelos próprios índios.

Em meio às retomadas e despejos na Aldeia, enquanto os índios estavam morando na “periferia” da cidade de Juti-MS, já havia preocupação com as crianças que não estavam

¹⁸ Significa: Escola Bom Ensino.

estudando, sobretudo, com relação ao ensino na língua materna. Essa preocupação levou os próprios indígenas a iniciarem a alfabetização das crianças, mesmo sendo considerada “informal”.

Segundo o senhor Ambrósio Benites, que na época (1987) era o capitão eleito pela comunidade indígena de Jarará, no início aconteciam aulas para os adultos. Para as crianças, Assunção Gonsalves e Maria Cristina Benites eram os professores que lecionavam na Aldeia Jarará, utilizando a língua materna, ainda que de modo “informal”, com o auxílio do CIMI.

O senhor Ambrósio Benites (ENTREV./ 2019), ex-liderança da Aldeia Jarará, relatou, também, que a maior preocupação da população indígena, enquanto estavam instalados na cidade, era com a retomada da terra e da cultura, mas também com as crianças, porque elas viviam espalhadas, perambulando pela cidade. Assim, elas estavam mais frágeis e viviam em condições precárias. Para ele, ficava difícil manter a organização da comunidade que estava dispersa; tanto para a liderança quanto para a FUNAI.

De acordo com o senhor Assunção Gonsalves (ENTREV./ 2019), a primeira escola surgiu na periferia da cidade de Juti, também com ajuda do CIMI, como orientação e materiais escolares, no período em que estavam acampados em barracos de lona. Assunção Gonsalves (ENTREV./2019) relatou ainda que a instalação da escolinha na periferia da cidade teve incentivo do Frei Alido, que vinha da cidade de Amambai.

Ele relembra que foram para a terra retomar a posse; lá ele e Maria Cristina Benites ensinavam as crianças e adultos sobre a cultura indígena e as histórias do seu povo. Porém, em pouco tempo, foram despejados novamente da terra indígena Jarará, passando a morar na periferia da cidade novamente. Eles começaram a lecionar, a partir do curso de alfabetização de professores indígenas, recebendo capacitação, primeiramente, do CIMI. Com a articulação e a organização dos professores do Movimento dos Professores, buscaram formação para lecionarem na escola. A primeira “capacitação” em nível do ensino fundamental de professores indígenas Guarani e Kaiowá aconteceu de 1993 a 1995, sendo oferecida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

Porém, em 1997, um ano após a retomada da Aldeia, a educação estava inativa, porque faltavam professores para lecionarem na “escola”. As crianças permaneceram um ano sem acesso à escolarização, pois na comunidade indígena não havia professor. Apesar da falta de professor, devido aos conflitos na área, a Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte (SEMECE) não autorizou a entrada de ônibus escolar para levar as crianças para a escola da cidade.

Diante da situação, a comunidade realizou reuniões para resolver a vida escolar dos alunos. Nessas reuniões, a própria comunidade indígena elegeu um membro como professor, o senhor Assunção Gonsalves, que passou a lecionar para aproximadamente 60 alunos, pois ele possuía experiência como professor advinda de sua residência na aldeia de Caarapó.

Ambrósio Benites relatou que ele mesmo assumiu a responsabilidade na busca de soluções para os problemas que a comunidade indígena enfrentava, inclusive, o da alfabetização, pois, naquele momento, 1997, ele era a liderança e o senhor Sílvio Iturbe, a vice-liderança da comunidade. O senhor Ambrósio em conjunto com o senhor Assunção Gonsalves buscaram meios legais para a comunidade permanecer no local, por meio da elaboração de documentos durante as reuniões e depois enviando-os aos órgãos competentes, conforme também afirma o jornal *O Progresso* (DOURADOS, 1996, p. 6):

Demarcação e garantia da terra foi o tema central das discussões das lideranças indígenas Guarani e Kaiowá, reunidos de 26 a 29 de julho, na Aldeia Indígena Jarará. Durante os debates foram elaborados quatro documentos contendo reclamações como a venda indiscriminada de bebidas alcoólicas nas aldeias e a entrada de não índios como moradores. Eles pediram também informações sobre a situação da administração regional da Funai.

O senhor Ambrósio Benites (ENTREV./ 2019) ainda afirma que o ano de 1997 “foi um dos momentos críticos” pelos quais passaram, pois estavam correndo risco de serem expulsos da terra novamente e, desse modo, a escolarização das crianças indígenas estava ameaçada.

Durante as buscas por fontes para a pesquisa, não foi localizada nenhuma imagem da “escola” improvisada, enquanto permaneceu na periferia da cidade em meados de 1987 até o ano de 1996, quando retornam para a Aldeia Jarará em definitivo. De acordo com relatos do senhor Ambrósio e do ex-professor Assunção, constatamos que houve muito esforço para manter a educação escolar das crianças indígenas e de alguns adultos que também frequentavam as aulas informais com a experiência de alfabetização do CIMI durante o período em que eles moraram em vários locais da cidade e, também, na Aldeia.

Conforme a ex-esposa do senhor Ambrósio Benites, Marilene Fernandes Aquino (ENTREV./2019), de 45 anos, da etnia Kaiowá, residente atualmente em Juti, quando a escola funcionava na cidade, usavam um espaço improvisado como sala de aula, construída em madeira. Nesse local, havia carteiras feitas de pranchas de madeira e as cadeiras eram feitas com tábuas sobrepostas, e lá 17 crianças e 22 adolescentes frequentavam as aulas, com apenas dois professores lecionando.

Para melhor entendermos essa dinâmica, abordamos a seguir as características do

Movimento dos Professores Indígenas no Estado, que sinalizava os anseios das comunidades indígenas sobre a EEI. Na busca por uma educação autônoma, diferenciada e bilíngue, valorizava-se a cultura e visando a uma educação que não fosse integracionista.

Segundo narra Rossato (ENTREV./2019a), em 1987:

[...] a escola ainda estava nas mãos da Funai, só em 1991 é que um decreto passou para o MEC e subordinados. Naquela época, os únicos e poucos professores eram, geralmente, as esposas brancas dos chefes de postos da Funai. Tudo o que envolvia atuação de índios era de projetos alternativos, como o do CIMI.

Entretanto, uma mudança ocorreu em tal cenário, como apontou Lourenço (2013, p. 90):

O primeiro curso oficial de capacitação para professores indígenas em nível de 1º grau ocorreu em 1993, numa parceria entre a UFMS, a Secretaria de Educação do Estado, a Funai e organizações não-governamentais, no caso, o CIMI e a Missão Presbiteriana. O curso foi realizado em cinco etapas, distribuídas em duas vezes por ano, finalizando com 45 professores formados.

Destes 45 professores formados, dois residiam no município de Juti. Neste mesmo período (1993), podemos dizer que a educação escolar indígena e a importância de implantar uma escola ganharam voz, sobretudo, com a produção didática dos professores indígenas.

Marilene Fernandes Aquino relatou que, em 1996, enquanto os indígenas estavam na cidade de Juti, as aulas eram ministradas pelo professor Assunção, para 22 alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, anos iniciais. Depois, ao fazer o curso de alfabetização, Marilene Fernandes também começou a lecionar para uma turma de 14 alunos.

Conforme Marilene Fernandes Aquino (ENTREV./ 2019), na época em que participou do curso de alfabetização na língua indígena pelo CIMI, nos anos de 1986 e 1987, também lecionou na escola improvisada na Vila Juti para 17 crianças de 6 a 12 anos, além de 5 mães dessas crianças, porém informou ainda que havia uma grande oscilação de turmas, devido à evasão escolar. A professora Marilene salientou ainda que a ideia de criar a escola foi do professor Assunção Gonsalves, o qual havia aprendido a ensinar na língua materna durante o tempo em que participou do curso de alfabetização do CIMI em Caarapó, com a professora Veronice Rossato.

Marilene Fernandes Aquino (ENTREV./ 2019) narrou também que ela e a professora Maria Cristina foram convidadas por Veronice Lovato Rossato para participarem das aulas de alfabetização. Para que pudessem trabalhar, ambas começaram a fazer o curso de alfabetização na língua materna, requisito necessário para tal, ou seja, as duas participaram do grupo de

formação de professores indígenas através do CIMI. A professora Marilene também lembra que depois que fizeram o curso, passaram a lecionar na escolinha da Vila Juti. Ela lecionou por pouco tempo e Maria Cristina Benites deu continuidade na docência. Marilene trabalhava com os alunos por meio de desenhos, associando com a escrita. Os desenhos eram feitos em folhas de sulfite e ao lado o nome era escrito em língua guarani.

Sobre os cursos de alfabetização na língua materna, os envolvidos passaram a participar de encontros do *Aty Guassu*¹⁹ na cidade de Dourados. Como fruto desses encontros de estudos, foram produzidos materiais didáticos pelos próprios professores, que eram utilizados no processo de alfabetização das crianças na comunidade.

O senhor Assunção Gonsalves (ENTREV./ 2019) narrou que nestes encontros realizados na Vila São Pedro, em Dourados-MS, eles elaboraram o livro *Upeicha Rohai: Ore Kuatia Ñe'ẽ Peteïha* (1993). Segundo ele, foram várias vezes em Dourados para rascunhar esse livro que, posteriormente, foi utilizado para ensinar os costumes indígenas para as crianças. Lembrou também que alguns professores foram ao CIMI, em Campo Grande, para pedir autorização para a sua publicação, pois a SEE queria que no livro constasse o nome de um dos responsáveis da Secretaria. Tal fato foi acordado entre os professores indígenas e aceitaram inserir o nome de um representante do Estado no Livro *Upeicha Rohai: Ore Kuatia Ñe'ẽ Peteïha* (1993), como foi depois publicado. Essa informação se encontra no livro que publicou a Renata Lourenço (2013) e foi objeto do último capítulo desta dissertação.

Até então, a escola funcionava na periferia da cidade de Juti. De acordo com o Jornal *O Progresso*, do dia 25 de março de 1996, na cidade havia 46 índios estudando nas escolas públicas urbanas. Também consta na mesma informação do Jornal que a prefeitura construiu uma “Escolinha” para os indígenas enquanto estavam acampados na cidade.

Conforme a informação de Manoel Lopes Cançado Neto (DOURADOS, O PROGRESSO, 25/03/1996), “Construímos uma escolinha de madeira para os índios”. No entanto, há outra versão a essa afirmação, segundo a qual a escola foi construída com a intermediação de um missionário do CIMI, Frei Alido e, não somente com apoio da Prefeitura de Juti, que apenas havia colaborado com alguns materiais de alfabetização.

Também nesta época, a SEE atuava nas questões educacionais das escolas indígenas. Porém, conforme conta o senhor Assunção, não tinha nenhuma atuação na “escolinha” de Juti,

¹⁹*Aty Guassu* significa ‘grande assembleia’, onde se reúnem capitães, rezadores e outras lideranças, além de convidados não-índios, sendo realizados nas reservas onde possui população Guarani/Kaiová. (LOURENÇO, 2013, p. 80).

que alfabetizava na “informalidade”, e as idas e vindas nos despejos dos indígenas também dificultavam o andamento da EEI:

O chefe de gabinete da Prefeitura de Juti, Manoel Lopes Cançado Neto, afirmou que os índios não causam nenhum problema para a cidade que continua com sua rotina de sempre. ‘Eles vivem um mundo a parte do nosso’, disse. Um levantamento feito por Manoel Cançado, constatou que 46 índios *desaldeados* estão matriculados e frequentando regularmente as aulas nas escolas públicas do município. ‘Construímos uma escolinha de madeira para os índios, mas ela foi fechada por falta de uma professora que fosse Caiuá-Guarani, uma das exigências feitas pela comunidade de Jarará’, explicou Manoel. (O PROGRESSO, 1996, p. 8, grifo do autor).

Em 1996, com o retorno dos indígenas para a Aldeia, a escolinha de madeira foi literalmente levada para a área indígena. De acordo com o senhor Assunção Gonsalves, a comunidade indígena teve um grande incentivo por parte do Frei Alido, do município de Amambai, para esta ação. Entre 1997 e 1998, foi construída outra parte de madeira para a escolinha, já existente, pela prefeitura de Juti. No entanto, a educação escolar dos indígenas foi marcada pela instabilidade, pelas condições em que os índios viviam e pelos problemas com a demarcação da Terra Indígena Jarará.

Figura 7- Escola na Aldeia Jarará, (festa de aniversário da Aldeia).



Fonte: Acervo pessoal do cacique da Aldeia Jarará (1996).

Segundo o senhor Sílvio Iturbe, em 22 de março de 1996, conforme a Figura 7, a comunidade indígena se reuniu em frente ao prédio escolar (imagem da Escola ao fundo), pois para comemorem o aniversário da Aldeia Jarará. Cabe registrar, ainda, que se trata de uma data

cultural da aldeia, sendo comemorada por meio de reuniões e festas. É um momento em que retomam a memória de seu povo no aspecto da luta pela terra e por educação. O lugar escolhido para registrar o momento foi diante da escola, apesar de existirem outros locais, como, por exemplo, a Casa de Reza. A imagem da Escola escolhida como lugar de encontro, de festejar a aldeia, permite-nos afirmar que a escola tinha algum significado para aquela comunidade, mas também nos leva a refletir acerca de possíveis interesses em jogo.

Conforme explicitado na matéria jornalística (Figura 8), registra-se a entrega de um “fogão a gás” para o preparo da merenda escolar. De acordo com a fonte, esta era uma reivindicação da comunidade, que enfrentava dificuldade para atender aos 58 alunos que cursavam o ensino fundamental.

Figura 8 - Escola MBO'EROARANDU'I, recebendo fogão a gás.
Escola Indígena ganha fogão



Fonte: Secretaria Municipal de Educação Cultural e Esportes (SEMECE, 2001).

Na coleta de dados para a pesquisa, não foi possível localizarmos a fonte documental apresentada nem o ano da publicação, pois o noticiado neste jornal foi localizado na Secretaria Municipal de Educação de Juti, contendo apenas o recorte de jornal, sem a data de publicação. Contudo, pressupomos que esta se refira ao ano de 2001, já que a matéria afirma que o “Plano

de Desenvolvimento Escolar²⁰ (PDE) será estendido a escola a partir de 2002”.

Figura 9- Escola MBO'EROARANDU'I, Aldeia Jarará. Primeira sede em Jarará (1996)



Fonte: Silva (2018).

A Figura 9 aponta a deterioração da estrutura física do prédio escolar, onde a escola funcionou de 1996 a 2005. Atualmente, o local permanece bastante danificado e sem utilidade.

2.2.2 A Escola em meio a jogos de forças: a transferência para a área urbana, na cidade de Juti-MS, e o retorno para a Aldeia

Na Secretaria Municipal de Educação, além da documentação oficial sobre a criação e autorização de funcionamento da escola na aldeia em 2005, foi localizado também um

²⁰ O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O PDE-Escola constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-aco-es-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao>>. Acesso em: 15 jun. 2019

documento de alteração do Art. 2º da Lei Municipal nº 2002/2005 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2005) que será mostrado no decorrer deste trabalho. Outro documento localizado e analisado foi o Regimento Escolar - Portaria nº 052/2010 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2010).

No decorrer da coleta dos dados, foram realizadas buscas em diversos órgãos, tanto na cidade de Juti quanto em outros municípios. Um exemplo foi a visita à sede da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em Dourados-MS, para buscar outros documentos oficiais sobre a referida escola. O objetivo era conhecer e analisar o levantamento histórico anterior a 1991, quando a Instituição estava sob a responsabilidade da FUNAI. Mas o técnico da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) informou que não havia nenhum documento e nos orientou a consultar a Secretaria de Educação, a Coordenadoria Regional de Educação de Dourados ou a Coordenadoria Regional de Educação de Naviraí²¹. Fizemos esta busca, porém, não obtivemos resultado, pois nada foi constado em documentação.

Para coleta de fontes que sustentam uma pesquisa, é preciso esmiuçar diversos lugares, formar, juntar tudo o que foi produzido e trilhar analisando esses achados concretos, seus interstícios e vestígios, que, muitas vezes, não aparecem explicitamente nas fontes documentais, como aponta Febvre (1965 apud NUNES, 2006, p. 7)²²:

A história se faz com documentos escritos, sem dúvida. Quando os há. Mas ela pode se fazer, ela deve se fazer, sem documentos escritos, se eles não existem. Com tudo o que a engenhosidade do historiador possa lhe permitir utilizar para fabricar seu mel, na falta das flores usuais. Então, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com as formas do campo e com as ervas daninhas. Com eclipses de lua e coleiras de atrelar cavalos. Com pareceres de peritos geólogos sobre pedras e análises de espadas de metal feita pelos químicos. Em uma palavra, com tudo o que, sendo do homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as formas de ser do homem.

Como pontua Febvre (1965), há diferentes formas de construção das fontes documentais, porém, quando não são encontrados os documentos, o homem/o pesquisador as produz. É nesse caminho que seguimos para uma aproximação com o período da história da

²¹ A busca foi feita na Coordenadoria Regional de Educação, na cidade de Dourados-MS e na Coordenadoria Regional de Educação, na cidade de Naviraí-MS.

²² L'histoire se fait avec des documents écrits, sans doute, quand il y en a. Mais elle peut se faire, elle doit se faire avec tout ce que l'ingéniosité de l'historien peu lui permettre d'utiliser pour fabriquer son miel, à défaut des fleurs usuelles. Donc, avec des mots. Des signes. Des paysages et des tuiles. Des formes de champ et de mauvaises herbes. Des eclipses de lune et des colliers d'attelage. Des expertises de pierres par des géologues et des analyses d'épees em metal par des chimistes. D'un mot, avec tout ce qui, étant à l'homme, dépend de l'homme, sert à l'homme, exprime l'homme, signifie la présence, l'activité, les goûts et les façons d'être de l'homme (FEBVRE, 1965, p. 428 apud NUNES, 2006, p. 7).

escola na aldeia.

Em outubro de 2003, foi o início de significativas transformações na escola da aldeia, com a construção de um novo prédio. Vários ofícios foram endereçados para a prefeitura municipal de Juti e para o Ministério Público Federal, a fim de sanar as necessidades da comunidade, conforme consta na matéria do Jornal *Dourados News* (2003)²³. O atendimento às reivindicações dos índios e da administração pública de Juti foi lento, fato que produziu embates diretos entre a comunidade indígena e os representantes da administração pública, com a FUNAI e com o Ministério Público Federal, conforme narrativas de sujeitos indígenas.

Figura 10- Fechamento da BR 180 como protesto de melhorias para a escola na aldeia.



Fonte: Acervo pessoal: Sérgio Pereira dos Santos (2003).

A delonga no atendimento às urgências dos indígenas para a escola e para a aldeia configurou-se em diferentes protestos. De acordo com o senhor Sérgio Pereira dos Santos, como reivindicação, os índios fecharam a BR 180, que liga Juti a Amambai e Iguatemi e, também, dá acesso a áreas rurais, como fazendas, sítios e dois assentamentos: o assentamento Guanabara e o assentamento Nossa Senhora Auxiliadora.

Com a manifestação, objetivavam obter resultados para suas reivindicações. Diante desse contexto, a situação chegou a um colapso entre a comunidade indígena e os órgãos municipais e federais. Este fato foi registrado no Jornal *Correio do Sul* (NAVIRAÍ, 2003) e no Jornal *Dourados News* (DOURADOS, 2003).

Dentre as ações do movimento, ocorreu a retenção do Chefe do Núcleo da FUNAI de Dourados, Jonas Rosa, como refém na aldeia (Figura 11). Esta ação demonstra a indignação e

²³ Disponível em: <http://www.douradosnews.com.br>.

a resistência por não serem atendidos em suas necessidades educacionais.

Figura 11 - Chefe da Funai fica refém de índios em Juti (2003)

Correio do Sul

03 a 10 de outubro de 2003

Chefe da Funai fica refém de índios em Juti

Foto Rep. C.do Estado

Índios da Aldeia Jarará, localizada no município de Juti, mantêm refém desde a noite da última quarta-feira (01), o chefe do Núcleo da Funai em Dourados, Jonas Rosa. Os índios querem a construção de uma escola na aldeia, a qual o município já se comprometeu em construir.

O grupo de índios está bloqueando a estrada que dá acesso ao local desde o último domingo (28), e como não houve nenhuma resposta em relação à reivindicação eles decidiram pegar o chefe da Funai como refém.

O procurador da República Charles Stevan da Motta Pessoa esteve na quarta-feira (01), à tarde na



Chefe da Funai de Dourados está refém na aldeia Jarará em Juti

área para tentar negociar com os índios, mas a discussão seguiu noite adentro sem encontrarem uma solução para a liberação do representante da Funai.

O prefeito de Juti, Nery Muncio Compagnoni, que seria o responsável pela construção da escola, a prin-

cípio prometeu a obra até fevereiro, mas os índios não aceitaram, disseram que estão cansados de serem deixados de lado e não abriram mão do protesto preferindo manter Jonas Rosa como refém. Até o fechamento desta edição ele continuava em poder dos índios.

Fonte: Jornal *Correio do Sul* (NAVIRAÍ, 2003).

A Figura 11 apresenta uma das táticas dos indígenas para conseguirem melhorias para a Escola. Estas lutas tinham a finalidade de obter respostas concretas para sanar as dificuldades que a comunidade indígena enfrentava, entre elas a necessidade de melhoria da escola para atender aos alunos.

Na matéria do Jornal *Correio do Sul* (NAVIRAÍ, 2003), de 3 a 10 de outubro de 2003, podemos verificar a insatisfação dos índios quanto à demora de providências para a melhoria da escola, referente à precariedade na qual se encontrava. A matéria afirma: “[...] disseram que estão cansados de serem deixados de lado e não abriram mão do protesto preferindo manter Jonas Rosa como refém” (CORREIO DO SUL, 2003, s/p, grifo do autor).

Também o Jornal *Dourados News* (DOURADOS, 2003) apresentou matérias dos dias 1º e 2 de outubro de 2003, sobre o fato ocorrido na Aldeia Jarará, em Juti. No dia 1º de outubro, o procurador, na época, Charles Stevan da Motta Pessoa foi para a aldeia, conforme descrito na matéria:

O Procurador Federal Charles Stevan da Mota Pessoa é aguardado na Aldeia Jarará, em Juti, onde os índios estão mobilizados para pressionar as autoridades em torno da construção de uma escola, entre outras reivindicações. O chefe do Núcleo da Funai de Dourados e Amambai, Jonas Rosa, continua sendo mantido como refém dos índios guarani-caiuá. Os índios também estão bloqueando a rodovia estadual que liga Juti a Amambai. Segundo moradores da região, na segunda-feira eles chegaram a agredir algumas pessoas que tentaram passar pelo bloqueio. Ontem, Jonas Rosa foi ao local para negociar com os índios, mas acabou sendo feito refém. Uma equipe da Polícia Federal de Naviraí está na aldeia. A imprensa também não tem acesso ao interior da aldeia (DOURADOS NEWS, 2003, s/p)²⁴.

Esta mesma notícia circulou no Jornal *Correio do Sul* (NAVIRAÍ, 2003), conforme descreve a (Figura 11). No dia 2 de outubro de 2003, o representante da FUNAI, “Jonas Rosa,” continuava refém na Aldeia Jarará e as negociações continuavam sem avanços. As reivindicações da comunidade referiam-se às melhorias na escola e, também, a comunidade solicitava alimentos, entre outras urgências, pois estavam aguardando promessas não cumpridas, de acordo com a matéria jornalística, o que resultou em uma mobilização mais “drástica”:

Índios da Aldeia Jarará em Juti estão mantendo como refém o administrador da FUNAI em Dourados, Jonas Rosa. Ele foi pego ontem quando deixava a reserva onde foi atender algumas solicitações da comunidade. Os índios reivindicam a construção de uma escola, ajuda de alimentação e subsídios para a próxima safra. Eles também cobram promessas feitas por políticos e autoridades locais. Além de manter Jonas Rosa como refém os índios também fecharam a rodovia que liga Juti a Amambaí. Os motoristas que estavam utilizando a estrada tiveram que retornar, pois a passagem não foi liberada. Ontem o Procurador Federal, Charles da Mota Pessoa esteve no local tentando uma saída pacífica para o problema, mas retornou para Dourados sem conseguir sucesso nas negociações. O Antropólogo do Ministério Público Federal, Marcos Homero, também esteve na aldeia para acompanhar o caso. O prefeito de Juti Néri Muncio Campagnoni foi levado para o local pelo procurador Charles da Mota e prometeu construir uma escola até o mês de fevereiro, o que não foi aceito pelos índios. O procurador Charles da Mota e o Antropólogo, Marcos Homero foram até o local de conflito sem nenhuma proteção policial e disseram que em nenhum momento se sentiram ameaçados. (DOURADOS NEWS, 2003, s/p)²⁵.

Denota-se no fragmento discursivo, acima, a ênfase dada a ida do procurador e do antropólogo na aldeia sem a proteção policial, discurso este que demonstra a preocupação em torno da articulação e a abertura da negociação com os indígenas.

²⁴ Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/noticias/procurador-federal-esta-indo-para-aldeia-de-juti-c554b1951d012973aa565/168712/>>.

²⁵ Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/noticias/chefe-da-funai-continua-refem-em-aldeia-de-juti-4d3dc7b8b5fd9c72e44816/168755/>>.

No dia 2 de outubro, conforme a matéria publicada no Jornal *Dourados News* (DOURADOS, 2003) por Antônio Coca, o chefe da FUNAI foi libertado após várias negociações, em acordo feito entre o Prefeito do município de Juti, Neri Muncio Compagnoni, o procurador da república Charles da Mota e o antropólogo Marcos Homero, comprometendo-se em atender às reivindicações:

Índios da Aldeia Jarará em Juti libertaram nesta manhã o administrador da FUNAI em Dourados, Jonas Rosa e o responsável pelo posto do órgão em Juti José Nairton que vinham sendo mantidos como reféns desde a manhã de ontem. Eles foram pegos quando deixavam a reserva onde foram atender algumas solicitações da comunidade. Os cerca de 500 índios da localidade **reivindicam a construção de uma escola**, ajuda de alimentação e subsídios para a próxima safra. Eles também cobram promessas feitas por políticos e autoridades locais. Além de libertar os dois reféns os índios desbloquearam também a rodovia que liga Juti a Amambaí. Segundo o cacique, **Silvio Iturve**, as autoridades precisam começar a cumprir as promessas feitas com os índios e que a escola foi prometida acerca de quatro anos e até agora acerca de 70 crianças da Aldeia continuam estudando em um local improvisado e que oferece risco para a segurança dos alunos. O prefeito de Juti, Néri Muncio Campagnone, prometeu construir uma escola até o mês de fevereiro e providenciar outras melhorias para a comunidade indígena. O Procurador Federal, Charles da Mota Pessoa, que esteve no local buscando uma saída pacífica para o problema, disse que o Ministério Público vai abrir um inquérito para apurar como estão sendo usados os recursos federais enviados para as aldeias do Mato Grosso do Sul. (DOURADOS NEWS, 2003, s/p, grifo nosso).

A escola da Aldeia Jarará, ainda, busca melhorias físicas e pedagógicas, pois as reivindicações não se efetivaram, conforme demonstram as fontes expostas, se analisarmos em linhas comparativas com os documentos de criação e funcionamento da escola. Com enfoque em conversas com os primeiros moradores da Aldeia Jarará, constatamos que a escola municipal indígena se constituiu muito antes de um espaço físico ou de seu funcionamento decretado por lei.

Por meio da matéria do Jornal *Correio do Sul* (NAVIRAÍ, 2003), que circulou em outubro de 2003, verificamos a luta da comunidade indígena pela educação escolar, quando o prefeito, junto à liderança indígena da Aldeia Jarará, fazia reivindicações ao Ministério Público para a melhoria e a construção de uma nova sede da escola.

Figura 12- Liderança indígena em audiência pública para reivindicar ações para a escola da Aldeia (Foto J. Gomes).

Prefeito de Juti discute educação indígena

Atendendo convite Ministério Público Federal, através da Procuradoria da República de Dourados, o prefeito Neri Múncio Compagnoni (PDT) e os representantes da reserva indígena Jarará, Sílvio Iturve e Cássio Daniel Iturve, participaram sexta-feira da audiência pública que debateu o tema "A implementação e fiscalização escolar indígena", no auditório da Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande. A audiência foi organizada pelo procurador Charles Stevan da Mota Pessoa, contando a participação de outros procuradores, prefeitos, secretários estaduais e municipais de Educação, representantes do MEC, da Funai, lideranças das comunidades indígenas, representantes de universidades e de Organizações Não Governamentais.

Durante o evento os representantes das comunidades indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul, apresentaram ao MEC e as demais autoridades o perfil das estruturas educacionais indígenas em suas aldeias, reivindicando em regime de urgência a definição de uma política específica de educação escolar ao índio. Entre as reivindicações estão o incentivo à formação, qualificação e valorização de professores em relação à língua materna e português, programa de merenda escolar, acesso garantido e ilimitado ao ensino superior e isenção da taxa de matrícula nos vestibulares, transporte escolar gratuito, construção da casa do estudante na capital e principal-

mente a construção de escolas de alvenaria nas aldeias.

O vice-capitão da aldeia Jarará, Sílvio Iturve, fez explanações sobre a falta de infra-estrutura escolar em sua comunidade e reivindicou soluções urgentes para o problema e agradeceu a atenção do prefeito Neri Compagnoni, como parceiro na busca de soluções.

Por sua vez, o indígena Cássio Daniel Iturve, representante da Comissão de Direitos Indígenas, fez uma demonstração do projeto elaborado pela Prefeitura de Juti para a construção de uma escola na reserva Jarará, reivindicou a urgente liberação de recursos para construí-la, considerando a péssima qualidade física da atual escola que oferece risco permanente de acidentes aos alunos, diante de suas estruturas danificadas e abaladas pelo tempo.

Ao usar a tribuna o prefeito Compagnoni enfatizou as suas ações em torno da educação escolar indígena e criticou a falta de recursos para a implementação de uma política específica para atender ao índio. "Está na hora dos poderes reverem seus conceitos diante dessa situação, como exemplo os recursos do Fundef, que são consumidos, na sua maioria, com o pagamento do transporte escolar", ressaltou Neri, propondo uma revisão na política educacional indígena nas universidades públicas e que o Ministério Público seja o mediador da união dos poderes para uma ampla discussão em torno das soluções dos graves problemas que massacraram a cultura e o desenvolvimento da educação escolar indígena.



Indígenas, o prefeito Neri Compagnoni e o procurador da República Charles Stevan Pessoa

Fonte: Jornal *O Progresso* (2003, s/p).

Conforme matéria do Jornal *O Progresso* (DOURADOS, 2003, s/p):

Atendendo convite do Ministério Público Federal por meio da Procuradoria da República de Dourados, o prefeito Neri Múncio Compagnoni e os representantes da Reserva Indígena Jarará, Sílvio Iturve e Cássio Daniel Iturve, participaram no último dia (26) da audiência pública que debateu o tema: "A implementação e fiscalização escolar indígena", realizada no horário das 08h30 às 18h00, no Auditório do Bloco A da UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, na cidade de Campo Grande. A audiência Pública foi organizada pelo Procurador da República da região de Dourados, doutor Charles Stevan da Mota Pessoa, contou com a participação de Procuradores da república, Prefeitos Municipais, Secretário Estadual de Educação, Secretários Municipais, de Educação, representantes do MEC, da FUNAI, de universidades, ONGS e lideranças das comunidades indígenas. Durante o evento, as comunidades indígenas de MS, apresentaram ao MEC e as demais autoridades, o caótico perfil das estruturas educacionais indígenas em suas aldeias, reivindicaram em regime de urgência a definição de uma política específica de educação escolar ao índio. O vice-capitão da Aldeia Jarará, Sílvio Iturve, fez explanações sobre a falta de infra-estrutura escolar de sua comunidade e reivindicou soluções urgentes para o problema, agradeceu a atenção do prefeito Neri Múncio Compagnoni que vem sendo um grande parceiro na busca de soluções. Ao usar a tribuna o prefeito Neri Múncio Compagnoni, enfatizou as suas ações em torno da educação escolar indígena e criticou a falta de recursos para a implementação de uma política específica para atender o índio, e, que está na hora dos poderes reverem seus conceitos diante dessa situação. O prefeito citou como exemplo os recursos do FUNDEF que é consumido na sua maioria com o pagamento do transporte escolar,

finalizou propondo uma revisão na política educacional indígena e uma ampla discussão em torno das soluções dos graves problemas que massacram a cultura e o desenvolvimento da educação escolar indígena no Mato Grosso do Sul e no Brasil (O PROGRESSO, 2003, s/p.).

De acordo com Meliá (1999, p. 16), “Por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos”. Este “acanhamento” pode ser atribuído a muitos fatores, tanto burocráticos, quanto sociais e educacionais.

As lutas e as reivindicações para a nova sede da escola na aldeia implicam formas de dependência, na esfera de jogos de forças, tanto macro quanto micro, bem como a dependência dos indígenas quanto às providências da Prefeitura de Juti para atendimento das suas necessidades educacionais, que depende do repasse de verbas do Estado.

Para Lourenço (2013, p. 103), “Parece-nos que falta política de todas as esferas de poder, a fim de impulsionar um processo que possa efetivamente avançar na solução da problemática da educação escolar indígena”.

Dois anos após várias reivindicações dos indígenas para a melhoria da escola, em 2005, houve a criação e o início do funcionamento, conforme a Lei Municipal nº 202/2005 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2005, p. 1), de 13 de abril de 2005 (que permanece em vigor):

NERI MUNCIO COMPAGNONI, Prefeito Municipal de Juti, Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições legais, faz saber que a Câmara Municipal de Juti aprovou e ele sanciona a seguinte Lei: Art. 1º - Fica autorizado o Poder Executivo a criar a Escola Municipal Indígena MBO'ERO ARANDU'I na Aldeia Jarará. Art. 2º - A Escola Municipal Indígena MBO'ERO ARANDU'I, funcionará como Escola Pólo na Aldeia Jarará, sendo que a administração e controle serão exercidos pela gerencia municipal de educação. Art. 3º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

A construção da Escola na aldeia, em 2005, nos permite entender como sendo uma forma de governamentalidade em resposta às reivindicações dos indígenas.

A edificação e a entrega do prédio escolar são parte do processo de formas de governo do outro, ou seja, a administração pública municipal de Juti, a qual também pode ser vista como uma estratégia para o controle da problemática naquele período em questão. Um exemplo é o modo de “[...] governar; de gerir; e de conduzir a vida dos indivíduos na dimensão de suas

organizações e de suas conduções em uma determinada população – tal como alunos em classes ou em escolas” (CARVALHO, 2014, p. 112).

Conforme Veiga-Neto (2013, p. 20),

[...] adotam-se estratégias de poder quando se empregam meios para chegar a uma ação de poder ou para mantê-la ativada. Da mesma maneira, há estratégias de poder quando se desencadeiam ações (antecipadamente) sobre as possíveis ações dos outros. E também se trata de estratégia de poder quando simplesmente se bloqueiam as possibilidades de o outro agir.

A concepção adotada por Veiga-Neto (2013) do termo estratégia refere-se à ação prática que os sujeitos empregam, em meio a determinados dispositivos, para exercerem o controle sobre algo. Em todos os desfechos apontados com relação aos esforços dos índios para criar uma escola e conseguir mantê-la, podemos detectar relações de forças, enfrentamentos das dificuldades burocráticas. Como mostram as figuras 13 e 14, em 2004, a construção do prédio escolar na aldeia foi concretizado pela prefeitura de Juti.

Figura 13-. Construção da escola (2004)



Fonte: Jornal O progresso (2004, p. 6).

Como exposto na matéria jornalística, uma equipe técnica da Coordenação de Desenvolvimento Institucional do Fundo Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA/MEC)²⁶, na época, fizeram uma vistoria nas escolas municipais de Juti:

A comitiva também esteve na Reserva Indígena Jararará, quando vistoriaram a obra de construção da escola Jararará, que está sendo construída com recursos provenientes do governo municipal, fixados em R\$ 75,400, atendendo o Compromisso de Ajustamento de Conduta, celebrado em outubro de 2003 com o Ministério Público Federal. (O PROGRESSO, 2004, p. 6).

A obra da escola foi executada com 160 metros quadrados, de alvenaria. A previsão para a inauguração era para o dia do índio, 19 de abril, do ano de 2004.

Após dificuldades para a autorização e a construção de um novo prédio para escola, a obra começou a deslanchar no início de 2004 e foi entregue no final do mesmo ano, conforme mostra a matéria apresentada na Figura 14.

Figura 14- Inauguração do novo prédio escolar na Aldeia Jararará



Fonte: Jornal O Progresso (2004, p. 9).

²⁶ Programa do Ministério da Educação (MEC) foi criado em 1995 e desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, para promover um conjunto de ações para melhorar a qualidade do ensino fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Fundescola é financiado com recursos do governo federal e do Banco Mundial (Bird), atuando principalmente em zonas de atendimento prioritário formadas por microrregiões com municípios mais populosos, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entre as ações do Fundescola, destacam-se projetos de educação a distância para professores leigos, o Escola Ativa (programa criado nas áreas rurais para combater a repetência e a evasão por meio de classes multisseriadas) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), no qual cada escola organiza um debate interno para identificar suas deficiências e preparar um plano de ação (MENEZES, 2001).

As aulas tiveram início em 2005, após a organização dos aspectos burocráticos. Conforme aponta reportagem do Jornal *O Progresso* (DOURADOS, 2004), de 23 de abril de 2004, começaram os “ganhos” para a comunidade indígena, após as diversas manifestações e reivindicações. Com a entrega do novo prédio escolar e o desempenho da administração naquele momento, criou-se um cenário favorável e positivo entre as duas frentes sociais, para os indígenas e para a administração municipal.

Esse efeito demonstra que todo o contexto que envolve a construção da escola é revestido por questões políticas, evidenciando esferas de poder de ambos os lados. Assim, computam-se as lutas como táticas e meios estratégicos tanto os empreendidos por parte dos indígenas quanto os desencadeados pela administração pública municipal de Juti. Exemplo disso é o fato de a administração municipal, desde 1996, oferecer o “mínimo” de educação escolar para os indígenas, enquanto eles permaneciam na cidade, conforme afirmou o chefe de gabinete da Prefeitura de Juti, o senhor Manoel Lopes Cançado Neto, em entrevista dada ao Jornal *O Progresso* (DOURADOS, 1996, p. 8), de 25 de março de 1996. Segundo o Chefe de Gabinete: “[...] ‘Construímos uma escolinha de madeira para os índios, mas ela foi fechada por falta de uma professora que fosse Caiuá-Guarani, uma das exigências feitas pela comunidade de Jarará’, explicou Manoel”.

Esse aspecto demonstra as fragilidades na oferta da educação escolar indígena, primeiro, porque a Prefeitura fez uma escola para atender aos alunos indígenas, mas não atende com um profissional habilitado, conforme as exigências da comunidade. Assim, a exigência pelo professor de etnias Guarani e Kaiowá se dá por conta da língua materna, porque as crianças que demandam por educação possuíam essas duas etnias.

Figura 15- “Novo” prédio escolar na Aldeia Jarará (2005).



Fonte: Aldeia Jarará (2017).

Em se tratando da criação e do funcionamento da escola da aldeia, as leis, as instituições, a escola e a escolarização compõem elementos do dispositivo de poder, do jogo de forças em funcionamento. O dispositivo é “[...] um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente” (DELEUZE, 1996, p. 1). As táticas e as estratégias adotadas pelos indígenas e, também, pela administração pública, para fazer funcionar a educação, inscrevem-se em dispositivos de poder, objetivando uma finalidade. Elas são ensaiadas de ambos os lados, pelos índios e pela administração pública, em que se constituiu uma rede de interesses, cada um com suas especificidades próprias.

Analisando esses dispositivos de poder, podemos perceber táticas e estratégias atravessadas nas transformações da Escola desde sua criação, que implicaram em avanços e retrocessos, principalmente, na administração da Instituição.

2.2.3 Transformação administrativa e no funcionamento da “Escola Municipal Indígena MBO’ERO ARANDU’I” na Aldeia Jarará

Conforme a análise realizada da Lei Municipal nº 202/2005 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2005) e do Regimento Escolar nº 052/2010 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2010) da Instituição, verificamos que a escola MBO’ERO ARANDU’I” trata-se de uma “escola municipal indígena” e está dentro de uma categoria própria que foi considerada:

Art.1º - Fica autorizado o Poder Executivo a criar a Escola Municipal Indígena MBO’ERO ARANDU’I na Aldeia Jarará [...].

Art. 2º - A Escola Municipal Indígena MBO’ERO ARANDU’I, funcionará como Escola Pólo na Aldeia Jarará (PREFEITURA MUNICIPAL, 2005, p. 1).

Ao fazer a análise de outro documento, constatamos que de 2005 até 2009 a escola Municipal Indígena “MBO’ERO ARANDU’I” era uma Escola Polo, funcionando como uma extensão da escola da Aldeia Taquara. No mesmo ano, o Art. 2º da Lei Municipal nº 202/2005 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2005) foi alterado pela Lei Municipal nº 303/2009 (PREFEITURA MUNICIPAL, 2009, p. 1) e passou a ter a seguinte redação “Parágrafo único – A escola municipal Indígena MBO’ERRO ARANDU’I da Aldeia Jarará deixa de funcionar como Escola Pólo”, com a seguinte denominação,

A Lei nº 303 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2009) altera o Art. 2º da Lei Municipal nº 202/2005:

Altera o Artigo 2º da Lei Municipal Nº 202/2005 de 13 e abril de 2005 e dá Outras Providências'. Ricardo Justino Lopes, Excelentíssimo, Prefeito do Município de Juti, Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições legais Faz SABER, que a Câmara Municipal de Juti aprovou e ele sanciona a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica alterado o Artigo 2º da Lei Municipal nº202/2005 de 13 de abril de 2005 que passa a ter a seguinte redação:

Art.2º - A Escola Municipal Indígena MBO'ERRO ARANDUI' da Aldeia Jarará e Escola Municipal Indígena MBO'EROGA TAPERANDI' da Aldeia Taquara serão administradas e controladas pela Gerência Municipal de Educação.

Parágrafo único- A escola Municipal Indígena MBO'ERO ARANDU'I da Aldeia Jarará deixa de funcionar como Escola Pólo.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Gabinete do Prefeito Municipal, aos dezessete dias do mês de novembro do ano de dois mil e nove. **Ricardo Justino Lopes** (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2009, p. 1, grifo do autor).

Mas, de acordo com informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, verificamos que em termos de funcionamento a escola é uma “extensão” da escola Municipal Doraci de Freitas Fernandes e não uma Escola Municipal Indígena, conforme consta na Lei Municipal nº 202, de 2005 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2005) e no Regimento Escolar de Portaria nº 052/2010 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2010, p. 6):

Art. 1º. A ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA MBO'ERO ARANDU'I está localizada na aldeia Jarará, Município de Juti, Estado de Mato Grosso do Sul, é mantida pela Prefeitura Municipal de Juti, inscrita no CNPJ sob o nº 24.644.296/0001-41, nos termos da legislação em vigor, é regida por este Regimento Escolar.

Um funcionário da Secretaria Municipal de Educação de Juti explicou que quando foi feito o documento de criação da escola, uma “errada” foi elaborada, pois no documento deveria constar que a escola era “Extensão” da Escola Municipal Doraci de Freitas Fernandes-Polo, localizada na área urbana e não “Escola Indígena”. Mas de acordo com a reivindicação da comunidade tinha direito a uma escola própria indígena.

No entanto, a escola possui registro no Ministério de Educação e Cultura (MEC), sob a portaria de autorização de funcionamento em 2005, conforme Lei Municipal nº 202 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2005). Mas como a administração pública não tomou as providências acerca das solicitações que o Estado de Mato Grosso do Sul vinha (vem) fazendo desde a implantação da Instituição, na prática de seu funcionamento, o que comprova

que de fato ela é uma “extensão” de outra escola municipal. Ou melhor, sempre é, mas com categorias diferentes. No PNE- 2001-2011- existia a categoria de escola indígena na modalidade educação escolar indígena- Parecer 14/99, Resolução 03/99- categoria escolar indígena. No caso da escola de Jarará, a modalidade é a educação escolar indígena.

A escola foi construída contendo uma sala de aula; uma sala para professores; uma cozinha; dois banheiros e uma varanda. A escola MBO`ERO ARANDU é multisseriada e funciona meio período. A mesma possui dois professores formados em nível médio, formação dos professores indígenas pelo Curso Ara Verà, e trabalham diferenciados com atividades voltadas para o contexto cultural da comunidade. A escola tem 23 alunos matriculados e 05 crianças participantes que não são matriculadas, mas frequentam a sala de aula como ouvinte. O ensino é bilíngue, é na língua português e língua Guarani e Kaiowá no geral, para atender as necessidades dos alunos que não falam ou não compreendem a língua Guarani, têm alunos que só falam em português.

E todo o funcionamento administrativo pertence à Secretaria Municipal de Educação. No plano legal, a escola funciona de forma irregular, não atende aos processos formativos de funcionamento, que o Estado exige. A Escola não possui Projeto Político Pedagógico (PPP) próprio, conforme prescreve seu Regimento Escolar; mas segue o PPP da escola Doraci de Freitas Fernandes-Polo.

Essa talvez seja uma estratégia que a administração pública usou conscientemente ou não, pois tudo indica também que houve confusão no entender da legalidade existente, para tornar a escola apenas uma “extensão” da escola urbana, com a finalidade de atender minimamente às necessidades da comunidade escolar indígena, mas também para se abster da contratação de mais professores, diretor e coordenador e, ainda, realizar a ampliação do prédio escolar, por exemplo. Por tais “irregularidades”, a Secretaria Municipal de Educação informou que estão sendo cobrados pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e que para atender a tais exigências estão regularizando a oferta de educação na Aldeia como uma “Extensão” da escola da cidade. Ou seja, em 2005, a prefeitura construiu um prédio escolar e documentou-o como sendo uma “escola indígena”, porém ela se configura como uma extensão, pela forma de funcionamento e gerenciamento.

Em torno de todas essas mudanças ocorridas de 2005 a 2009, acerca do gerenciamento da escola, em 2018, começaram a surgir outras implicações. Desde o funcionamento da escola nunca houve uma administração própria. Segundo informação verbal de sujeitos da Secretaria Municipal de Educação, a instituição escolar, que é registrada como escola indígena, passará a ser registrada/regulamentada como uma extensão da escola da cidade. Para tanto, a Secretaria

está providenciando essa alteração. Como ainda não foi feita a regularizada, não foi possível a verificação do conteúdo do documento de alteração, que será encaminhado para a Câmara Municipal de Juti. Mas em termos legais permanece como indígena.

Contudo, mesmo seguindo na “ilegalidade”, a educação escolar está funcionando no interior da Aldeia. Diante disso, indagamo-nos por que esse impasse? E, ainda, como efetivamente funciona?

Esses pontos foram investigados com mais precisão, segundo o problema de pesquisa, pois, em se tratando de lutas, elas continuam. Na contramão do que se efetiva atualmente para a comunidade indígena, não basta a escola ter sido criada, precisa ser “legalizada” e ter autonomia administrativa e pedagógica.

Podemos pensar a situação dos indígenas ou mais especificamente da instituição escolar com um tipo de poder em funcionamento na sociedade e que na perspectiva foucaultiana denomina-se biopolítica. Há que se entender por “biopolítica” a maneira pela qual, a partir do século XIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça (CASTRO, 2016, p. 59-60). A regulamentação é a tecnologia da biopolítica. Tecnologia de poder na qual o controle não se concentra em apenas um elemento, mas se espalha em vários elementos, como o controle do corpo, da vida, fazendo funcionar os dispositivos sobre uma “grande massa”. Assim, regulamenta-se um modelo de sociedade, tornando regras e leis em instrumentos do Estado como punho de ordem e poder. A regulamentação, enquanto uma tecnologia da biopolítica, busca ordenar regras, para atender às exigências estabelecidas pelo Estado. Ela se encontra na linha da tecnologia de um biopoder: “A regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei de construção da operação. E assim aparece esse caráter do poder disciplinar: tem uma função menos de retirada que de síntese, menos de extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção”. (FOUCAULT, 1987, p. 179).

Sobre a arte de governar, Foucault (2008b, p. 3) entende “[...] o governo dos homens na medida em que, e somente na medida em que, ele se apresenta como exercício da soberania política”. Para a regulamentação da educação, instaurando os processos desses exercícios de poder, é deslocada uma arte de governar instituída através da biopolítica e, que passa ser ativada diretamente ou indiretamente nas diversas instituições individuais ou coletivas. Com a finalidade de regulamentar a educação, implicam-se poder e contrapoder, tanto por conta da administração pública, quanto das exigências do Estado e d emergência da comunidade escolar indígena. A essa intervenção do poder pelo dispositivo educacional ou de escolarização para se

regularizar, envolvem-se interesses e saberes de ambos lados, em permanente disputas, por vezes desiguais, como no caso da escola indígena.

Com base nos documentos de criação e no Regimento Escolar (2010), é pertinente afirmarmos o que Foucault (1987, p. 311) chama de “[...] ilegalidade lícita do poder”, ideia que afirma que aquilo que está “ilegal” funciona mesmo assim, cumprindo as necessidades a que se destinam. O filósofo trata das “ilegalidades lícitas”, cujas decorrências se tornam aceitas, pois o poder é concebido como exercício, distribuído em toda a sociedade, nas relações consigo mesmo e com os outros. Podemos afirmar, em diálogo com o pensador, que o sistema se utiliza de estratégias percorridas entre a ilegalidade e a delinquência. De certa forma, a ilegalidade se perpetua fazendo a máquina do sistema funcionar, fazendo, assim, certas ilegalidades serem úteis e necessárias para cumprir determinado papel. Entendemos, aqui, que o funcionamento da delinquência é o agente do ato para tornar as práticas ilegais, úteis ou aceitas; são manobras ou táticas e estratégias diversas de dominação, realizadas para gerir o funcionamento e o controle de cada indivíduo e da população; há toda uma organização junto à prática “ilegal”.

Essa noção também contribui para entendermos o funcionamento da escola envolvida neste processo de legitimação, de jogos de forças ou de poder, onde o governo insere-se no arcabouço de táticas e estratégias para consolidar um objetivo traçado. Foucault (1987) trata do poder como inserido em instituições sociais diversas que exercem, às vezes simultaneamente, o disciplinamento dos corpos e o controle da população ou de parte dela, tecendo-se em forma de rede. O poder em exercício no interior das instituições permite o governo do outro, como nos dispositivos escolares.

A realidade histórica de uma instituição educativa perpassa por diversas rupturas, integrações de um devir, considerando a comunidade na qual estão inseridos, os sujeitos e as zonas de influência. Ao discutir essas instituições escolares, é pertinente situá-las partindo do seu processo histórico para melhor compreensão do caminho traçado. Seguindo o raciocínio de Thiry- Cherques (2010, p. 216), podemos “aprender” com Foucault:

Aprendemos o desassombro ante o estabelecido. Aprendemos que toda teoria é provisória; que todo método depende do estado da pesquisa; e que os conceitos são úteis enquanto clarificam e organizam os dados, enquanto servem para encontrar relações. Aprendemos que diferentes objetos e diferentes investigações determinam adaptações, mudanças, análises fragmentárias.

Nessa perspectiva, podemos perceber que a pesquisa pode trazer em seu percurso oscilações, em que o pesquisador deve conduzir o estudo aberto a novas implicações,

observando os interstícios e admitindo que a teoria possa sofrer mudanças e que a questão do método também se vale do estado de uma pesquisa.

Buscamos, nesse sentido, elucidar a razão de essa mudança no Art. 2º da Lei Municipal nº 202/2005, visto que a Instituição estava construída, documentada e nomeada como Escola Municipal Indígena Polo.

Com essa mudança, a Instituição perdeu a dimensão de “escola polo”, mas permaneceu como escola indígena. Analisando essas alterações legais e de funcionamento, a Escola Municipal MBO’ERO ARANDU’I da Aldeia Jarará e, também, a Escola Municipal Indígena MBO’EROGA TAPERANDI’ da Aldeia Taquara de fato funcionam como extensão e possuem apenas “salas de aula”.

A alteração no Art. 2º da Lei Municipal nº 202/2005 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2005) leva-nos a entendermos que a mudança na estrutura e na organização da oferta de escolarização nas duas aldeias permitiu à Prefeitura se isentar da tarefa de investir nessas escolas, seja melhorando suas edificações ou contratando professores e corpo administrativo. Com tal alteração, descaracteriza-se a autonomia da escola reivindicada pelos indígenas, pois deixa de ter coordenação e direção específicas, sendo o seu funcionamento administrativo e pedagógico assumidos pela Gerência Municipal de Educação. Ao verificar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola da aldeia, constatamos que era o mesmo da escola municipal urbana, conforme consta na Secretaria Municipal de Educação.

Legalmente a Escola MBO’ERO ARANDU’I permanece gestada pela Secretaria Municipal de Educação, conforme descrito na Lei Municipal nº 202/2005 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2005), de 13 de abril de 2005. A gestão é efetivada por meio da intervenção e coordenação pedagógico-administrativa da “Escola Municipal Doraci de Freitas Fernandes - Polo”, localizada na zona urbana. Nesse sentido, tem-se uma educação institucionalizada na aldeia e que funciona há mais de uma década.

O senhor Sérgio Pereira dos Santos (ENTREV./2019), coordenador técnico da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SEMECE), da cidade de Juti, afirma que a escola da aldeia não possui a autorização de funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), o que a Secretaria do Estado do Mato Grosso do Sul vem solicitando. Porém, possui um registro no Ministério da Educação (MEC), tem um regimento escolar próprio, é “[...] inscrita no CNPJ sob o nº 24.644.296/0001-41, nos termos da legislação em vigor, é regida por este Regimento Escolar” (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI, 2010, p. 6). No entanto, o coordenador técnico relata que a escola não segue esse Regimento Escolar, regulamentado pela Portaria nº 052/2010, de 15 de setembro de 2010.

Segundo informações da Secretaria Municipal (2018), a documentação oficial classifica a unidade escolar como Escola Municipal Indígena, porém ela funciona como uma “extensão”.

Todo o gerenciamento, desde o PPP, segue as normas da “Escola Municipal Doraci de Freitas Fernandes – Polo”, localizada na zona urbana.

No dia 14 de setembro de 1999, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena – DCN/EEI (BRASIL, 1999). Essas diretrizes são decorrentes de discussões contempladas em um documento (parecer) enviado pelo Ministério da Educação. As referidas discussões foram realizadas na Câmara de Educação Básica do CNE. Esse documento fomenta “[...] sobre a necessidade de regulamentação da educação indígena bem como de uma consulta feita pelo Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul” (BRASIL, 1999, p. 2). Organizado e “Dividido em capítulos, o Parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena” (BRASIL, 1999, p. 2).

Conforme descreve o Parecer nº 14/99 (BRASIL, 1999, p. 7):

Quando observamos a situação das escolas destinadas aos índios, seus vínculos administrativos e suas orientações pedagógicas, constatamos uma pluralidade de situações que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas. Embora não haja dados estatísticos sobre essa questão, reconhece-se uma multiplicidade de tipos de escolas que, normalmente, não se adequam aos novos preceitos constitucionais e legais que deveriam nortear a oferta de programas educacionais diferenciados aos povos indígenas. Grande parte das escolas indígenas foi criada pela Funai e não conta com reconhecimento oficial por parte dos órgãos competentes. Algumas passaram a ser administradas por secretarias estaduais e municipais de Educação que, nos últimos anos, também passaram a criar escolas em áreas indígenas.

Em se tratando do caso de Jarará, como apresentado anteriormente, a escola foi criada por iniciativa dos próprios indígenas, com o apoio do CIMI e, posteriormente, da prefeitura de Juti.

Na Portaria nº 559/91 (BRASIL, 1991, p. 8), “[...] são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena”. O Parecer nº 14/99 (BRASIL, 1999, p. 11) elucida que ao “[...] Sistema Estadual de Ensino cabe a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, em consonância com a legislação federal”. Assim, a regularização das escolas indígenas deve ocorrer a partir dos parâmetros

alicerçados na Portaria Interministerial nº 559/91, na LDB, no Parecer nº 14/99 e no Parecer nº 03/91.

Também, observamos o interesse de cada município em ofertar a Educação Escolar Indígena:

Os municípios que tiverem interesse e condições de ofertar a Educação Escolar Indígena poderão fazê-lo por termo de colaboração com o Estado, devendo para tanto ter suas escolas regularizadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Nesse caso, escolas mantidas pelo poder municipal poderão integrar o sistema estadual de acordo com o artigo 11, inciso I, da LDB (BRASIL, 2001, p. 49).

Sobre a oferta da EEI, a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996, p. 33) especifica no Art. 11 que “Os Municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”. Quando tem sistema próprio não precisa estar condicionada ao Sistema Estadual, somente não pode ferir a legislação.

Para que essa dinâmica ocorra, são necessários investimentos financeiros por parte das prefeituras dos municípios. Na Escola de Jarará, cabe a contratação de professores indígenas com formação nos cursos *Ara verá*, magistério, e no *Teko Arandu*²⁷, formação superior. Além disso, deve disponibilizar material permanente e mobília para sala de direção e coordenação e, principalmente, a regularização, conforme a Resolução CEB nº 3 (BRASIL, 1999), de 10 de novembro de 1999, para que a escola possa funcionar de acordo com o solicitado pela SEE/MS e venha a ser emancipada em sua administração.

A escola não está regularizada, segundo informação verbal realizada em junho de 2019, segundo (informação verbal) realizada em junho de 2019, com a Prof^ª. Ma. Vera Lúcia Campos Ferreira Coordenadora-Geral do CEE/MS: “A escola ARANDU'I funciona como escola independente, sem ato de autorização, por não possuir determinadas dependências, ficando sua escrituração na EM Doraci” (Informação verbal/CEE/MS, 2019).

²⁷ O Curso *Ára Verá* é direcionado para formação de professores Guarani e Kaiowá em nível médio, para atuarem em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi criado em 1999, vinculado à Secretaria Estadual de Educação de MS e já formou cinco turmas, com cerca de 280 indígenas. (Informações de Veronice Lovato Rossato, 2019). O *Teko Arandu* é um curso de Licenciatura Intercultural Indígena direcionado para formar professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Foi criado em 2006 “[...] a partir de conjugação de esforços institucionais envolvendo a UFGD, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), o Movimento de Professores Indígenas, o governo do Estado, MEC, FUNAI, cerca de 20 prefeituras municipais e outras entidades (UFGD). Disponível em: <<https://www.ufgd.edu.br>>.

Outro fator importante para o cumprimento dessas normas vigentes, segundo (informações verbais²⁸) do coordenador Sérgio Pereira dos Santos, da Secretaria Municipal de Educação, diz respeito à quantidade de alunos que não atende à demanda de clientela, pois é inferior a exigida para a normatização de uma escola. Ora, essa afirmação é dada para explicar a problemática na qual a Escola se encontra e serve de argumento para que ela seja extensão da escola urbana e não uma Escola autônoma. Tal justificativa evidencia que não se está levando em conta as especificidades da Instituição e dos sujeitos que dela precisam.

A esse respeito Silva (2015, p. 28) enfatiza que:

Uma escola em contexto indígena representa um grande desafio no processo educacional e requer das entidades e órgãos responsáveis a elucidação de novas concepções e mecanismos, não só para que essas escolas sejam respeitadas em suas particularidades, como também para que sejam integradas e favorecidas de fato, com a inclusão no sistema oficial.

De fato, são grandes os desafios que as escolas indígenas percorrem para serem oficializadas sem perderem sua autonomia. “Integrar” não para homogeneizar, mas para garantir as condições necessárias para que a gestão, o ensino e a aprendizagem possam ocorrer e funcionar em suas especificidades próprias.

Após várias lutas dos indígenas para se manterem na TI Jarará, a educação escolar indígena tomou força ao longo dos anos, iniciado num espaço de chão batido e sapé até a construção de um prédio de alvenaria, conforme já mostrado, passando por diversos desdobramentos legais e institucionais. Para a comunidade da Jarará, a educação era também uma ferramenta de luta para entender o papel que fala e que pode modificar toda a forma de vida, porque a comunidade entende que é por meio do conhecimento das leis que se pode buscar os seus direitos, sendo o papel um veiculador.

²⁸ Entrevista concedida em: 21 março de 2019.

CAPÍTULO III

TÁTICAS E ESTRATÉGIAS INDÍGENAS POR UMA ESCOLA NA ALDEIA: MOVIMENTO DE PROFESSORES E O LIVRO ETNOGRÁFICO UPÉICHA ROHAI: ORE KUATIA ÑE'Ë PETEĨHA

Este capítulo tem como objetivo identificar e analisar as táticas e as estratégias que possibilitaram e/ou contribuíram para o funcionamento da escola na Aldeia. Dentre elas enfatizamos a produção do livro *Upéicha Rohai: Ore kuation ñe'ë peteĩha* (GONSALVES et al., 1993), que significa “Assim escrevemos: nosso primeiro livro”, elaborado no seio da ação dos Professores Indígenas junto ao Conselho Indigenista Missionário de Dourados (CIMI). Essa ação também demarcou a atuação direta dos professores indígenas de Juti. A tática empreendida para ter a educação almejada pela comunidade indígena, tinha como perspectiva, que a educação fosse oferecida na terra indígena e não na cidade.

O Livro foi concebido como uma tática de luta e ferramenta de ensino, especialmente, usado na escola indígenas de Juti. Conforme Rossato (2019):

Não se trata de um livro didático da forma como é apresentado, atualmente, para uso das escolas brasileiras. Mas é um livro de textos que pode ter uso didático nas escolas. Sua principal finalidade era de ter material de leitura em língua Guarani, tanto para as escolas, como para as comunidades, uma vez que não havia esse tipo de produção, e também se propunha a divulgar os saberes e pensamentos dos indígenas guarani e kaiowá. (Entrevista em 2019)

O Livro apresenta cunho etnográfico, de gênero discursivo. A primeira categoria de análise são os textos nele contidos, que pode ser percebida na demonstração dos temas eleitos como essenciais para seu povo, e a segunda enquanto materialidade.

Para Lajolo (1996, p. 4, grifo do autor) o livro, enquanto materialidade, tem um grande valor para o ensino e sua finalidade:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina.

Considerando o livro como fonte, temos um arsenal que se pode explorar, como discursos que são por ele disseminados, enquanto canal de divulgação de um saber, direcionado a determinado público alvo, enquanto uma ação tática discursiva e também em sua materialidade.

Como denomina Castro (2016, p. 411), na perspectiva foucaultiana a tática é entendida como a “Arte de construir, com os corpos localizados, as aditvidades codificadas e as atitudes formadas, aparatos onde o produto de diferentes forças se encontra potenciado por sua combinação calculada”, de fazer e de planejamento estratégico para consolidar o que se almeja.

Sobre a trajetória histórica dos livros em geral, enfatizamos que eles passaram a desempenhar um notório papel no campo científico. Nas mãos dos historiadores, o livro passou a ter outros focos para a análise. Choppin (2017, p. 81) evidencia que “Desde os anos 1980, o livro didático se converteu, em vários países, em uma das fontes privilegiadas tanto para historiadores do livro como para historiadores da educação”. O autor afirma, ainda, que, desde o século XX, o livro passou a ser um símbolo da educação escolar, de forma geral, para a coletividade, enquanto fonte para pesquisadores historiadores e ferramenta discursiva para a educação.

Se no século XX, os livros eram analisados a partir de suas disciplinas; os historiadores passaram a inferir as críticas ao seu conteúdo apontando sobre as representações nacionais que expressavam os conteúdos nos livros didáticos antigos, a exemplo temos “[...] os preconceitos nacionais e estereótipos suscetíveis de despertar, alimentar ou reavivar sentimentos de hostilidade entre os povos” (CHOPPIN, 2017, p. 86).

Oriá (1996, p. 155) também ressalta o “conteúdo” dos livros didáticos:

[...] é comum encontrar-se nos livros didáticos textos, expressões e até mesmo ilustrações e figuras que reproduzem e reforçam a visão de uma sociedade elitista e excludente, que tenta mascarar as contradições sociais e os conflitos de classe e desprezar o papel das minorias sociais, tais como índios, negros e mulheres no processo histórico. (ORÍÁ, 1996, p. 155).

Nos valem das reflexões dos autores supracitados, para pensar sobre como os livros podem veicular enunciados tomados como “verdades”, que envolvem questões estratégicas.

Com o impulso do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, em 1993, os professores indígenas de Mato Grosso do Sul produziram o “livro em língua Guarani e Kaiowá, intitulado Upéicha Rohai: ore kuatia ñe'ê peteïha. Através de informação via WhatsApp²⁹ foi explicado que o livro foi escrito na língua franca usada na região da fronteira Brasil-Paraguay,

²⁹ Informação concedida via WhatsApp por Veronice Lovato Rossato (2019b).

baseada no Guaraní misturado com alguns empréstimos linguísticos de Português e Espanhol: “O livro foi escrito por professores Kaiowá e Guaraní, e a ortografia segue o padrão paraguaio, usado pela maioria dos professores indígenas das aldeias do Cone Sul, com excessão de Panambi e de alguns de Dourados” (ROSSATO, 2019b,). Conforme Rossato (2019b), a língua Guaraní é “um idioma geral, com variações léxicas e ortográficas, geracional e geográfica”. É considerada uma língua franca³⁰, ou seja, uma língua geral, entendida e usada para estabelecer relações entre os diversos coletivos indígenas dessa região da fronteira.

De acordo com Rossato (ENTREV./2019a, p. 16) acerca da língua escrita que compôs o livro:

São grupos Guaraní de tradição oral, que se identificam como povos diferentes, com diferenças linguísticas e culturais. A escrita da língua começou com os Jesuítas no tempo das Missões. Depois, as políticas integracionistas governamentais passaram a proibir o uso das línguas indígenas (Ver Marquês de Pombal). No século passado, o Paraguai oficializou o idioma Guaraní como língua oficial, junto com o Espanhol, e muitos estudos e escritos passaram a ser produzidos, os quais servem de referência para a escrita do idioma na fronteira brasileira. No Brasil, linguistas ligados ao Summer Institut of Linguistic (SIL), também em meados do século passado, passaram a sistematizar as línguas indígenas. Na década de 1990, uma linguista ligada a este instituto e à Missão Caiuá, em MS, sistematizou uma ortografia própria para os Kaiowá, usando numa versão bíblica, hinários e escola.

Rossato (2019b) afirma que este “Guaraní da fronteira é uma língua de comunicação entre todos os grupos, assim como o Português é a língua franca da maior parte dos povos indígenas, para se comunicarem entre si”.

Essa produção teve grande importância para os professores indígenas de Juti, constituindo-se como uma estratégia de resistência e luta; nela é ressaltada a legitimação da educação escolar indígena, abrindo perspectivas de mudanças no cenário daquela comunidade. Podemos dizer que o livro foi um legado para os indígenas de Juti. Supomos, também, que ele foi importante para outras comunidades/escolas que tiveram acesso ao material, porque foi “[...] a primeira publicação em língua Guaraní, no Mato Grosso do Sul, produzida pelos próprios índios Guaraní Kaiova” (GONSALVES, et al., 1993, p. 10).

³⁰ É a língua tomada como língua comum de grupos sociais que falam, cada um, uma língua diferente dos outros. Por exemplo, em países africanos de colonização portuguesa, os diversos povos, organizados num mesmo país, falam cada um uma língua africana. Por outro lado, utilizam o Português como língua comum para estabelecerem relações entre si. No Brasil, no período colonial, houve uma língua franca, a Língua Geral, que era falada pelos portugueses, tanto nas relações com índios como nas relações domésticas e pelas diversas tribos indígenas, embora cada uma falasse a sua língua. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_franca.htm>.).

A valorização da educação foi construída coletivamente pelos indígenas, como estratégia para o reconhecimento de suas possibilidades como sujeitos, de não serem vistos como “incapazes” e sim como sujeitos capazes de gerir seus modos de viver e de ensinar.

Existe ainda a responsabilidade do Estado brasileiro para com a EEI, que se encontra regulamentada na LDB (BRASIL, 1996, p. 25), que estabelece no Art. 78, Inciso I, que a educação, deve “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”.

Sobre as questões referentes ao Movimento de Professores, à produção e aos temas do livro, é que este capítulo se debruçou. Buscamos apoio, em especial, na dissertação de Renata Lourenço (2001) que traz os deslocamentos do Movimento de Professores Indígenas e ajudou a refletir sobre a extensão que esse movimento atingiu. Apesar de não ter sido no seio desse Movimento que surgiu a produção do Livro elaborado pelos professores indígenas Guarani e Kaiowá, o mesmo foi importante no incentivo dos sujeitos envolvidos neste processo.

Durante a pesquisa de campo, foi de suma importância para este trabalho os relatos da experiência de Rossato (2019a), atuante do CIMI, principalmente sobre os despejados de Jarará.

Também é pertinente destacar uma produção de Silva (1999) sobre o movimento indígena no Brasil e a educação indígena. Produção rica que nos levou a perceber a atuação direta e importante do CIMI junto aos professores indígenas.

3.1 O Movimento de Professores de MS por uma educação escolar indígena e a participação dos indígenas da Aldeia Jarará

O modelo educacional destinado aos indígenas no País esteve sob a tutela de órgãos considerados de “defesa” das causas indígenas, a saber: o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa “defesa”, entretanto, é apontada como contrária aos preceitos desses povos em suas especificidades, atendendo à sociedade não indígena, bem como a questões territoriais e educacionais.

Silva (1999, p. 97) evidencia o caminho traçado pelas organizações dos indígenas nos movimentos indígenas:

Os movimentos indígenas surgidos a partir das assembleias indígenas, dos encontros, cursos, visitas e das lutas pelos direitos, especialmente à terra, foram sentindo a necessidade de construir instrumentos mais permanentes para articular e dar força política a essas lutas. Assim, ao longo dessas últimas três décadas, foram se constituindo inúmeras organizações indígenas, seja por regiões, povos, aldeias ou rios.

Por conta dessas necessidades, os indígenas passaram a se organizar e buscar seus direitos, pois a educação oferecida era de cunho integracionista. No período do Serviço de Proteção ao Índio (1910), havia a perspectiva de um viés evolucionista e integracionista, ou seja: “O indígena brasileiro estava sendo preparado sistematicamente para a integração à sociedade nacional” (LOURENÇO, 2013. p. 54). Este processo era direcionado, tanto para o campo da educação quanto do trabalho, para colocar as comunidades indígenas em lugares mais reduzidos, tendo como finalidade o discurso da segurança, integração e homogeneização. Visava uma sociedade civilizada e útil à sociedade não indígena, sobretudo para o trabalho e em nome da unificação de direitos.

“A proteção fraternal proposta pelos formuladores e executores do SPI voltava-se para os denominados ‘inimigos do progresso’; aqueles que impediam a evolução do indígena” (CUNHA, 2016, p. 60). Em se tratando da educação, havia um jogo de interesses políticos. Barbosa (1984, p. 3) afirma que “A educação, enquanto uma prática política, recria as relações contraditórias próprias à sociedade de classes. Pode-se, neste sentido, falar em ‘educação ativa’, processo que se caracteriza pelo jogo do consenso e da cisão”.

A “perspectiva evolucionista” no período do SPI partia de diversos setores, como associações científicas e instituições filantrópicas, que comungavam a ideia de que “[...] os seres fracos e inferiores deveriam ceder lugar aos fortes e bem-dotados” (BARBOSA, 1984, p. 4), ou seja, os indígenas, por não serem produtivos, não estariam contribuindo para a evolução econômica do país. Tangia, assim, rumores sobre o destino que deveria ser dado às questões indígenas. Na contramão havia uma perspectiva positivista, a qual se embasava no evolucionismo humanista. Postulando que os povos indígenas, uma vez libertados de opressões externas, poderiam progredir espontaneamente e integrar-se à civilização, se lhes fossem fornecidos os meios de industrializar-se.

Tratava-se da ideia de igualar os índios aos cidadãos não-índios, o que caracterizou o desejo integrativo do Estado brasileiro. Claro que desta forma visava inserir a cultura do não-índio no seio da população indígena, deslocando a cultura de cada sociedade indígena. Esta unificação de culturas seria benéfica socialmente para a classe dominante, massacrando toda identidade cultural dos indígenas e substancialmente, retirando-lhes os direitos sobre a terra. Segundo Barbosa (1984, p. 4-5), o discurso empreendido pelo SPI de “[...] ‘defender’, ‘amparar’ e ‘integrar’ os ‘selvagens’ à ‘civilização’, numa ação social isenta de doutrinas

religiosas”, a princípio parecia viável e bom para os indígenas, contudo, houve uma deficiência acerca da etnologia³¹.

Conforme abordado no primeiro capítulo a demarcação de terras indígenas fez com que outras entidades sociais apoiassem as questões dos povos indígenas e isso se estendeu para a organização destes povos, como a formação de professores indígenas por entidades missionárias ou indigenistas não governamentais.

Rossato (ENTREV./2019a, p. 15): “Em 1985 comecei a fazer a formação dos primeiros alfabetizadores indígenas em Guarani, em áreas de litígio, acampamentos ou áreas recém retomadas. Em 1987, o povo de Jarará, que morava na Vila Juti, tenta retomar sua terra tradicional”.

A organização dos professores indígenas foi uma das estratégias para compor e reforçar as reivindicações que vinham sendo propostas ao Estado, tomando assim, novos rumos e proporções.

Segundo o senhor Assunção Gonsalves (ENTREV., 2019), a busca da autonomia para a educação e a preservação da cultura indígena teve o apoio do Frei Alido e do CIMI. A articulação entre o CIMI e o Frei Alido com os indígenas de Jarará, comunga com a afirmação de Lourenço (2013, p. 58): “O que se fazia era valorizar a idéia de que a cultura indígena possuía elementos ricos, e que os índios tinham capacidade de aprender e transmitir conhecimentos”.

Na esfera nacional, os Movimentos de Professores Indígenas, com o apoio do CIMI e da sociedade civil, iniciado no final dos anos 1970, tomou grandes proporções, tendo como estratégia o enfrentamento com o Estado pelo direito à escola. Segundo Lourenço (2013, p. 78) “Em junho de 1991 aconteceu o I Encontro de Professores e Lideranças Guarani/Kaiová sobre educação escolar indígena, tendo o Movimento de Professores Guarani/Kaiová como organizador do evento, juntamente com o CIMI”, que marcou a expansão deste movimento dali em diante.

Rossato (ENTREV./2019a, p. 19) enfatizou que:

O Movimento de Professores Guarani Kaiová foi criado em 1991. Os dois primeiros encontros foram em noventa e um. Na década de 1990, pós-Constituição, as prefeituras começaram a contratar professores indígenas pra essas escolas que até então eram da FUNAI, nas áreas indígenas, e com a portaria 559 e um decreto [...], as escolas passam para Responsabilidade do MEC.

³¹ Etnologia é o "estudo ou ciência que estuda os fatos e documentos levantados pela etnografia no âmbito da antropologia cultural e social, buscando uma apreciação analítica e comparativa das culturas. Disponível em: < <https://educalingo.com/pt/dic-pt/etnologia>>.

Ela afirma que as discussões em torno da educação escolar alternativa para os indígenas em todo Brasil tiveram início em fins da década de 1970 e início de 1980, pelo CIMI e universidades.

Segundo explica Lourenço (2013, p. 77):

Em MS, essa discussão, juntamente com experiências de alfabetização em língua indígena, começou na década de 1980. Em 1991, os Guarani e Kaiowá criam o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá de MS. A partir daí começaram a realizar um encontro por ano, reunindo professores e lideranças destas etnias para discutir as questões sobre educação escolar. [...]. As discussões em torno de uma educação escolar alternativa para os Guarani tiveram início em fins da década de 1970, por intermédio das experiências do CIMI que por vezes atuava em juntamente com a equipe do Projeto PKN (Projeto Kaiowá/Nãndeva).

Nestes encontros, “Toda discussão girava em torno da criação de condições para a auto-afirmação como povo diferenciado e a recuperação de elementos culturais e históricos importantes, sendo a escola instrumento essencial para essa retomada” (LOURENÇO, 2013, p. 77).

Diante de diversas problemáticas da questão indígena, ela se constitui em um campo de questionamentos e de intervenções diversas, como nas políticas públicas:

São decorrentes nos discursos oficiais e na elaboração de políticas públicas, termos e conceitos como os de assimilação, integração, tutela e inclusão, voltados para a construção, forçosa, de uma unidade sociocultural. Em outras palavras: apresentando-se, via de regra, como guardião de direitos individuais, como a propriedade, onde a estrutura estatal com frequência entra em contradição com populações culturalmente diferenciadas. É fato que os direitos coletivos, como o direito ao território, estão previstos em nosso arcabouço jurídico, mas é perceptível como eles são pouco respeitados na prática das relações sociais. (SANTOS, 2013, p. 118).

Acerca do posicionamento oficial, Santos (2013) chama atenção para a imposição da sociedade brasileira sobre a cultura indígena, de forma invasiva, desrespeitando seus direitos. Contudo, o discurso oficial mais contemporâneo apoia-se na ideia de “proteger” os direitos dos povos indígenas. Considerando que em diversas escolas indígenas continua a prevalecer o viés da integração, é preciso questionar o que significa proteger.

Pelo exposto a educação escolar nos moldes integracionistas não parece ser o desejo dos indígenas e sim uma educação autônoma, com respeito aos seus costumes, crenças, valores, entendendo a língua materna como sinônimo de preservação cultural. Via-se no Movimento dos Professores uma forma de contraposição (contrapoder) ou de resistência à forçosa

imposição da cultura não indígena, portanto, contrária aos seus direitos e às novas possibilidades emancipatórias.

3.2 O livro *Upéicha Rohai: ore kuation ñe'ẽ peteïha* em língua Guarani

Sou Delosanto, kasike da Aldeia Jacarei, olhei esse livro e achei muito bonito, fiquei muito alegre quando vi esse trabalho, por isso eu rezei nesse livro para poder surgir mais livros futuramente e que traga coisas boas para nós. (GONSALVES, et al., 1993, p. 7).³²

Iniciamos esta parte do capítulo com a narrativa do cacique Delosanto Centurion, disponível no livro “*Upéicha Rohai: ore kuation ñe'ẽ peteïha*”³³, produzido por professores indígenas de Mato Grosso do Sul. O Livro, segundo o senhor Assunção Gonsalves, foi destinado a ser utilizado nas escolas indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul, dentre elas a escola de Jarará. Produção que consideramos estratégica para a legitimação e efetivação da educação escolar, segundo a perspectiva indígena no município.

No início desse processo os encontros aconteciam na sede do CIMI ou na Vila São Pedro, em Dourados-MS:

Depois da instituição da Portaria Interministerial 559, de 1991, o Estado colocou uma professora muito comprometida com a questão indígena, Marina Vinha, que criou e coordenou o Núcleo de Educação Escolar Indígena na SED. Ela se articulava com o CIMI para oferecer cursos de formação continuada de professores indígenas: o Estado entrava com os recursos e o CIMI executava. (ENTREV./ROSSATO, 2019a).

Em uma das formações de alfabetizadores em língua indígena, que também aconteciam na sede do CIMI em Dourados, um grupo de professores resolveu fazer um livro em língua Guarani. Conforme Lourenço (2013), o livro foi produzido por professores Guarani e Kaiowá da cidade de Juti (Assunção Gonsalves e Maria Cristina Benites), em conjunto com professores de outros municípios de Mato Grosso do Sul.

João Iturbe (ENTREV./2019), atual professor na escola do Jarará, disse que alguns professores que lecionaram na periferia da cidade, antes da última retomada da terra indígena, e depois em Jarará, foram embora para outras aldeias, como é o caso da professora Maria Cristina Benites, professora Adilene Fernandes Godoi e o professor Osmar Marques.

³² Che Delosanto Centurion, Ñande Ru Jacare'igua, ahecha ha ajuhu ko kuation ñe'epe ojehai va'ekue iporã eterei. Avy'a ahecháramo koichagua tembiapo. Upéagui ambokatu ko kuation ñe'ẽ ñenohẽ (GONSALVES, et al., 1993, p. 7).

³³ Tradução de Paim (2019).

O senhor Assunção Gonsalves, antes de ser professor, não sabia ler nem escrever. Rossato (ENTREV./2019a) conta que ele foi alfabetizado num trabalho desenvolvido pelo CIMI, na Reserva de Caarapó, para onde foi despejado um grupo da Jarará.

Lá havia aula uma vez por semana para alfabetizar este grupo e mais algumas pessoas da Reserva que moravam no entorno: “Eles construíram um barracão coberto de sapé, a gente arranjou umas tábuas, que pregamos em tocos cravados no chão, pra eles sentarem e se apoiarem na tábua” (ENTREV./ROSSATO, 2019a). Ela explica que eram mais ou menos umas 15 pessoas, talvez 20, quando iam todos, inclusive as pessoas das famílias, “de mamando a caducando, todo mundo junto”.

Rossato (ENTREV./ 2019a) ressaltou que, enquanto Assunção aprendia, ele também ensinava: “Assunção era meu aluno, mas ele também era o intermediário entre mim e a turma, ele era o meu monitor, ou seja, eu repassava pra ele o jeito de dar aula, e ele repassava em Guarani, construíamos juntos os textos na língua” A professora os acompanhou durante quase dois anos. Depois o senhor Assunção continuou trabalhando na escolinha até ir para Jarará, na retomada de 1996.

Assunção Gonsalves, durante o período que lecionou para as crianças em Juti, passou a utilizar o Livro de sua coautoria, com os alunos na escola de Jarará após a retomada. O livro faz referência às lutas empreendidas pelo movimento dos indígenas em prol da educação que almejavam, partindo de temas que elencavam/elencam sobre diversos aspectos da vida indígena, os modos de ser e os processos que os povos indígenas sofreram/sofrem com a entrada de outra frente cultural na comunidade.

O senhor Assunção Gonsalves contou que tinha pouco material escolar, ele ensinava da maneira que apendeu durante o curso de alfabetização de professores indígenas de quando esteve morando na aldeia de Caarapó. Segundo ele, trabalhava com as crianças e adultos, todos juntos, não tinha distinção de idade, o ensino era por meio da elaboração de textos, relacionando com o cotidiano deles. O livro Upéicha Rohai era usado para trabalhar os temas durante as aulas, fazendo uso para discussão sobre os eixos geradores “importantes para a criança saber desde pequenina” (ENTREV./ ASSUNÇÃO, 2019).

Com as entrevistas realizadas e conversas com alguns dos sujeitos que elaboraram o Livro, podemos constatar que foi uma ação tática enquanto produção e distribuição para todas as escolas de MS, bem como uma estratégia de reafirmação/legitimação das questões indígenas e da EEI. Com ele, os indígenas reafirmavam a importância e a capacidade que tinham para gerir suas escolas, principalmente pelo ensino na língua materna. Este Livro foi utilizado na

escola desde 1993 até a construção do novo prédio escolar na aldeia Jarará. Atualmente, ele não é mais utilizado, conforme informações fornecidas por sujeitos da escola da aldeia.

O trabalho de Lourenço (2013) aponta as lutas travadas pelos índios para a produção e publicação desse material impresso em 1993. A autora discorre sobre o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, do qual participaram a professora Maria Cristina Benites e o professor Assunção Gonçalves, não só como escritores na produção do Livro, mas também fizeram parte da luta pela EEI na Aldeia Jarará, em Juti-MS.

Como já foi dito, vários professores indígenas contribuíram na elaboração dos textos e das ilustrações que compõem o livro. Além de Assunção Gonsalves e Maria Cristina Benites, outros três participaram da produção e edição do Livro. Assunção Gonsalves também lecionou numa escola na periferia da cidade de Juti e depois na Aldeia Jarará, onde reside atualmente.

A professora Maria Cristina Benites mora em Dourados e permanece em atividade docente. Ládio Cavalheiro Veron residia em Caarapó, na época, onde dava aula; hoje é liderança do movimento indígena e mora em outra aldeia; Sebastiana Ramires, moradora de Caarapó, também foi aluna da escolinha onde Assunção Gonsalves se alfabetizou e depois foi alfabetizadora em outra região da Reserva, por um tempo. Valdomiro Ortiz, morador de Porto Lindo, desde aquela época é professor na reserva.

Também, em conversas informais³⁴ com sujeitos que faziam parte da administração pública da Prefeitura de Juti entre 1993 a 1996, foi relatado que a prefeitura ajudou os indígenas algumas vezes com passagens ou transporte para irem aos cursos de formação de professores ou em encontros do CIMI que os indígenas participavam. O CIMI também contribuía financeiramente com passagens para este fim.

Rossato (ENTREV./2019a) lembra, também, que, além da formação de alfabetizadores, “outra coisa que o CIMI fazia, com minha iniciativa, era fazer formação “política” de lideranças, para eles entenderem em que contexto político estavam”.

A proposta pedagógica adotada na alfabetização dos indígenas era na perspectiva do educador Paulo Freire, segundo a narrativa de Rossato (ENTREV./2019a).

A educação proposta por Paulo Freire (1996) era para a autonomia do sujeito, mostrando o contexto que cada um estava. Era uma educação libertadora, que buscava mostrar a condição social de cada sujeito, partindo sempre de exemplos do cotidiano do aluno, para que assim ele entendesse sua realidade, na qual o sistema impunha na sociedade.

³⁴ Entrevista concedida em 20 de março de 2019.

As aulas segundo esta perspectiva, eram adotadas pelo CIMI, durante os cursos de alfabetização na língua materna durante a formação de índios para lecionar em sua comunidade. Ela relatou que as formações em 1985 e 1986 ocorreram em parceria com a equipe da Comissão Pastoral da Terra (CPT), cujo trabalho era voltado para grupos sem-terra e assentados rurais, em torno dos processos que envolviam a terra.

Nesta mesma perspectiva foi produzido o livro *Upéicha Rohai*. As narrativas são elencadas a partir da vivência dos indígenas, e de suas necessidades e modos de ser e de viver, frutos legítimos de sua cultura. Conforme já dito anteriormente, os textos são descrições etnográficas dos Kaiowá e Guarani sobre terra, crença, alimentos, questões políticas e educacionais e tudo o que norteia a existência deste povo.

Marilene Fernandes Aquino (ENTREV./2019) da etnia Guarani, uma das alunas do grupo de Jarará, contou que tinha dificuldades com a língua escrita, mas fazia “do jeito que a Dona Veronice ensinava, do jeito que eles ensinavam, faziam o desenho, aí ensinava a palavra como era, aquele jeito, a didática de ensinar”.

Rossato (ENTREV./2019a) explica como se deu o processo de ensino:

Eu preparava os planos de aula, esmiuçadinho... Essa metodologia dá muito certo! Na época que eu fiz a formação para o Assunção, lá em Caarapó, eu contabilizei o número de horas, até que o Assunção se abriu e entendeu o que era a alfabetização e começou a compor, a escrever. Sabe quantas horas deu? 40 horas! Foi fantástico, porque a gente ia uma vez por semana, só à tarde. Eu trabalhava com fichas de letras e sílabas, para montar palavras, discutíamos os temas primeiro, fazíamos pesquisa de campo sobre o tema, desenhos.

Continuando sobre a metodologia de elaboração do Livro, Rossato (ENTREV./ 2019a, p. 19)) explica que:

Nós usávamos a ortografia usada no Paraguai, porque era a ortografia dessa língua que se usava aqui. A gente sabia que não tinha material, não tem material escrito. Daí tinha esse grupo de professores indígenas que produzia bastante, que ia lá na casa do CIMI pra estudar. Um dia, discutimos sobre a necessidade de produzir, de organizar, de sistematizar uma obra escrita. Então vamos produzir. Eles já tinham vários textos produzidos, juntei tudo para eles trabalharem. Então, o processo foi primeiro seleção dos textos que eles já tinham produzido, que iriam no livro, depois revisão desses textos, ilustração e organização editorial do livro. Para a publicação, a SED queria que entrasse numa coleção, então ia ter uma capa padronizada com o logo do Estado, o título da coleção, e tudo o que os índios fizeram seria secundário. Mas eles não aceitaram e saiu do jeito que tinham pensado.

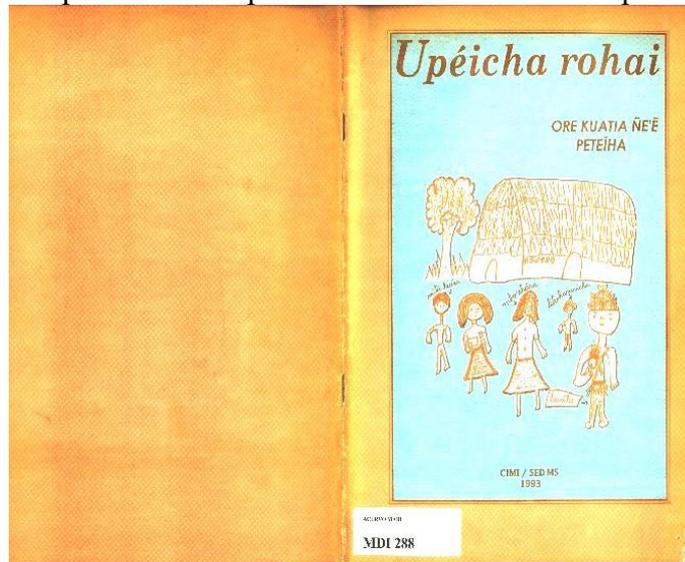
O *Upéicha Rohai*: ore kuatione ñe’ẽ peteĩha em sua materialidade é composto por 58 páginas. O seu formato é do tipo brochura e folha simples. Cada texto é acompanhado de ilustrações temáticas. As ilustrações desempenham um importante papel, tanto para a leitura

verbal quanto para a leitura não verbal. Deste modo, as ilustrações no Livro ficam mais eficientes, atraem a atenção do leitor ao manuseá-lo, principalmente sobre informações mais abstratas, facilitando a analogia. Também porque o Livro se transforma em um material lúdico, que facilita a apresentação das informações que se deseja mostrar. As ilustrações são recursos pedagógicos e “[...] as crianças fazem uma fácil relação das imagens com os textos, viabilizando um avanço na compreensão histórica” (LISBÔA; SILVA; SOUSA, 2015, p. 36).

O livro Upeicha Rohai comporta estes dois recursos, o da escrita e o das imagens representativas. As ilustrações seguem nos dois lados de cada página. São textos bem claros e trazem um discurso objetivo, na perspectiva indígena.

A Figura 16 apresenta a capa do livro em língua Guarani.

Figura 16- Capa do livro “Upéicha rohai: ore kuatia ñe’ẽ peteïha” (1993).



Fonte: Lemad (2008).

A Ficha de identificação do Livro (GONSALVES et al., 1993), na contracapa, traz as seguintes informações:

Secretaria de Estado de Educação: Leocádia Aglaé Petry Leme; Secretária-adjunta de educação: Irene de Souza Diniz; Coordenação Geral de Educação: José Carlos Pesente; Edição geral: Veronice Lovato Rossato; Revisão: Maurício Souza Vilalba, Veronice Lovato Rossato, Comissão de Professores Guarani e Kaiova; Colaboradores: João Alberto Montesano Perez, Aquiles Paulus, Paulo Lotário Junges; Ilustrações: Professores Indígenas Guarani e Kaiova.

A contracapa traz ainda a identificação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SEE):

Este livro foi editado pelo programa de educação indígena do Conselho Indigenista Missionário de Dourados, e teve o apoio das equipes de Educação

Indígena e de Editoração da Secretaria de Estado de Educação, a partir dos textos e ilustrações produzidas por um grupo de professores Guarani e Kaiowa do Mato Grosso do Sul. A presente edição foi publicada e distribuída pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. (GONSALVES et al., 1993, s/p).

Os autores do Livro (GONSALVES et al., 1993, p. 1) foram os professores indígenas que também vinham participando do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul: Assunção Gonsalves, Ládio Cavalhero Veron, Maria Cristina Benites, Sebastiana Ramires e Valdomiro Ortiz, conforme consta na Figura 17.

Figura 17- Página de identificação inicial do livro

Upéicha rohái

ORE KUATIA ÑE'Ê PETEĨHA

APOHA KUÉRA:

*Assunção Gonsalves
Ládio Cavalhero Veron
Maria Cristina Benites
Sebastiana Ramires
Valdomiro Ortiz*

**CIMI - Conselho Indigenista Missionário - MS
SEE - Secretaria de Estado de Educação
do Mato Grosso do Sul**

**Dourados . Campo Grande
1993**

Fonte: Lemad (2008).

Na mesma página também aparece o CIMI-MS e a Comissão de Professores Guarani e Kaiowá.

Após a sua publicação foram distribuídos 960 exemplares para as escolas indígenas do Estado de MS. A polêmica gerada entre os indígenas e a SED pode ser verificada por meio de documentos e ofícios para fins esclarecedores sobre as despesas do mesmo, conforme descreve Lourenço (2013, p. 84), houve alguns desacertos com a SEE/MS acerca das “[...] propostas da Comissão sobre os encaminhamentos do volume”.

De acordo com as cartas da Comissão do Aty Guasu³⁵, a autora relata que esses impasses foram resolvidos entre os indígenas e o governo estadual, e a SED aceitou a publicação do livro, sob expressas condições impostas pelos professores:

³⁵A Aty Guasu, ou Grande Assembléia, é o mais importante evento social e político dos Guarani Kaiowá. “[...] e tem como objetivo colocar em pauta os problemas que atingem as comunidades indígenas da região (FUNAI).

[...] o livro didático não poderia ser vendido e deveriam ser excluídos dos originais os seguintes pontos: série, subsídios, emblema da SEE, marca do governo do Estado e apresentação em português. A publicação inicial deveria ser de mil exemplares, podendo haver outras reimpressões do mesmo original. (LOURENÇO, 2013, p. 84).

Por esses contornos evidenciam-se os embates que os povos indígenas Guarani e Kaiowá enfrentam na luta por autonomia e defesa de seus direitos, cedendo a certas imposições, impondo limites ou fazendo concessões:

Depois da produção do livro didático em 1993, editado pela SEE de Mato Grosso do Sul, o Movimento não conseguiu lançar outro volume, apesar dos esforços. Ainda que a produção e a publicação de materiais didáticos próprios sejam um direito legalmente garantido, os recursos destinados para tal fim são quase inexistentes. (LOURENÇO, 2013, p. 115).

A questão do financiamento para a produção de materiais didáticos é outro agravante na esfera governamental. O Livro em análise encontra-se disponibilizado no Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD, 2008)³⁶, do Departamento de História - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas/USP, disponível em formato PDF e para *download*. Há também uma cópia em PDF na escola da Aldeia Jarará. Em entrevista, com Rossato (2019a), ela pegou em seu acervo pessoal, o Livro impresso na versão original, e mais alguns trabalhos, como desenhos e textos produzidos durante a formação de alfabetização dos professores indígenas Guarani e Kaiowá.

O Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) é um repositório de acervos que “[...] contribui para incentivar pesquisas, entre estudantes e professores, para estudos da *História do Ensino de História* e a *História dos Livros Didáticos*” (LEMAD, 2008, grifo do autor).

Por meio de buscas em periódicos disponíveis na *internet*, localizamos trabalhos que citam a produção do livro Upéicha Rohai: ore kuation ñe'ẽ peteïha. O trabalho de Renata Lourenço (2013) elenca a organização dos professores indígenas e a produção e publicação do

³⁶O Laboratório de Ensino e Material Didático – História (LEMAD) foi organizado em 2008, a partir do Programa de Formação de Professores da USP, no processo das reformulações dos cursos de licenciatura, quando disciplinas, estágios e atividades passaram a ser de responsabilidade também dos cursos de graduação. Nesse contexto, o DH incluiu mais formalmente em suas metas a formação de professores e de pesquisadores ligados a estudos e pesquisas referentes à história do ensino e da educação. O LEMAD dá apoio a disciplinas de graduação como *Ensino de História: teoria e prática* (com 100 horas de estágio supervisionado); *Uma história da cidade de São Paulo: uma questão pedagógica*; *Ensino de história e a questão indígena*; *A escola no mundo contemporâneo*. Na Pós-Graduação, as disciplinas *Memória e Ensino de História e Trajetória do currículo de história: das humanidades modernas ao tecnicismo*. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>.

Livro de 1993. O Livro também é citado e analisado no trabalho de Cardoso (2008), que realizou uma análise sobre a sistematização dos tipos de elementos morfossintáticos que são utilizados para fazer a negação na língua Guarani/Kaiowá, bem como a descrição dos morfemas que são utilizados para a formação de diferentes “construções negativas”. A autora analisa esses morfemas a partir da construção linguística dos textos. Não nos aprofundamos nesse trabalho, pois a autora dedica sua análise a algumas palavras ou expressões nele contidas. Recentemente, também buscamos contribuições no trabalho de Leite (2018), que também aborda sobre a escola de Jarará.

A publicação do Livro resultou em sua distribuição para as escolas indígenas do Mato Grosso do Sul, conforme afirma Lourenço (2013, p. 66):

A partir da Constituição de 1988, estruturaram-se mais associações e organizações de professores indígenas, que passaram a realizar frequentes encontros de professores indígenas ou encontros de educação escolar indígena, nos quais são discutidas questões relativas à escola que os índios desejavam, bem como a elaboração de estratégias para a reivindicação de ações práticas dos órgãos governamentais.

Percebe-se que não só a produção didática, mas também as reuniões destes grupos foram estratégicas para a articulação de ações reivindicatórias ao governo. Nesse sentido, o curso de formação de professores *Ára Verá*, inserido no Movimento dos anos 1990, tornou-se possibilidade concreta para que os professores índios ficassem mais seguros de seus conhecimentos, para lutarem pelos seus direitos e conduzirem a EEI que pretendiam em suas aldeias. No início, a educação escolar, em muitas localidades, era constituída informalmente, sem a presença de docentes com formação.

Vários livros didáticos trazem como contextos reflexivos apenas o que já está contido no próprio livro e tomado como uma “verdade”. Esta abordagem parece diferenciar-se do Livro construído pelos professores indígenas, que apresenta uma outra roupagem, com possibilidades reflexivas além das explicitadas no próprio texto.

Coracini (1999, p. 23) aponta a forma como os livros, em sua maioria, são concebidos: “Para os professores ‘fiéis’, o livro didático funciona como uma bíblia”. Tomados como “verdade”, portanto inquestionáveis e prontos para serem fielmente seguidos. A autora questiona o modelo estabelecido, a forma como os livros didáticos apresentam seus conteúdos, principalmente, o engessamento colocado para o aluno responder as perguntas, desconsiderando e isentando a reflexão e a criticidade, mas sim, que o mesmo siga apenas as regras e a boa escrita.

Grigoletto (1999, p. 68) compartilha com Coracini (1999) a ideia de que o livro didático é “[...] como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e alunos)”, sem a aferição reflexiva do aluno. A autora explicita o modo como o livro didático funciona, ou seja, ele é uma ferramenta discursiva que legitima uma “verdade”. Este tipo de publicação já traz um formato cristalizado, fechado e pronto para ser interpretado, conforme as respostas para cada exercício, que já estão prontos para serem respondidos corretamente, “linha por linha”, “palavra por palavra”.

O livro “Upéicha Rohai: ore kuation ñe'ẽ peteïha” possui contornos diferentes em sua forma de apresentar o conteúdo: é a exposição da realidade a partir da comunidade, a história de vida do povo Guarani e Kaiowá: “Por seu viés etnográfico, a simplicidade de sua linguagem (só textos e ilustrações) e a língua da escrita (Guarani), o livro aproxima o leitor indígena, que se sente representado em seu conteúdo, facilitando a leitura e motivando-o a expandir seus conhecimentos” (ROSSATO/ 2019b).

Este viés possibilita a reflexão dos sujeitos, e sua tessitura é diferente, frente a outros livros de Língua Portuguesa (LP). Os exercícios prontos, com respostas formadas *a priori*, referentes a cada exercício, impõem uma “verdade” previamente estabelecida, limitada, sem o questionamento e a reflexão. Ou ainda, naqueles que “pedem” uma reflexão, algumas vezes é estabelecido o limite do texto, sem espaço para o aluno percorrer outros contextos interpretativos que não sejam o do próprio livro.

A interpretação que Grigoletto (1999) faz sobre as formulações que estão dadas nos livros, como forma de um discurso verdadeiro, é também uma ferramenta de controle, de relações de poder-saber, que atravessam uma parte expressiva dos que a eles tem acesso. Neste tocante, podemos pensar sobre o poder de disseminação que o conteúdo do livro didático detém.

Ao abordar elementos discursivos deste gênero de livro, temos as questões indígenas que são descritas, mencionadas ou rotuladas sob a ótica do não índio; mas essas rotulações e estereótipos podem ser desconstruídos quando os livros são produzidos na língua materna de comunidades indígenas, como o livro Upéicha Rohai: ore kuation ñe'ẽ peteïha.

As ilustrações presentes no Livro analisado foram desenhadas pelos professores indígenas durante as oficinas de alfabetização de membros do Movimento de Professores Indígenas, em 1993. Nestes encontros, os indígenas utilizavam papel e lápis de grafite. Os desenhos, que representam ilustrações temáticas, foram produzidos a mão livre, conforme Rossato (2019b), “seguem um padrão ilustrativo próprio deste grupo étnico, com muitos detalhes e fidelidade as suas experiências e conhecimentos da natureza e de sua sociedade”.

O conteúdo do livro *Upéicha Rohai: ore kuation ñe'ẽ peteĩha* está voltado ao processo de leitura, e também às especificidades etnográficas, socioculturais e linguísticas. Hoje há várias outras produções independentes dos professores indígenas.

O livro *Upéicha Rohai: ore kuation ñe'ẽ peteĩha* foi esboçado em várias vertentes, como: a vida, a existência e resistência dos povos indígenas. Neste livro, os temas aparecem em forma de texto, frases curtas e longas e apresentam as questões abordadas sempre enfocando a cultura indígena, no contexto tradicional e sobre o contato com a sociedade nacional. Isto é, abrangem o meio ambiente, a educação das crianças e o contexto relativo à vida da comunidade indígena antes da intervenção do não índio e as consequências que acarretaram a entrada de outra cultura. Faz menção também às reivindicações feitas aos órgãos federais, como a FUNAI e o Governo Federal.

Sobre os textos e ilustrações, em se tratando de experiência, como foi dito, esta é uma prática que os sujeitos interiorizam e exteriorizam, é a busca pelo conhecimento compartilhado com outras esferas sociais. Destas experiências ficam as memórias, sejam individuais ou coletivas, sempre se revive algo abstrato ou concreto, mas de relevância para determinado fato. Esta pontuação descrita sobre a memória é relativa ao que o conteúdo do livro suscita; são as lembranças do passado que foram modificadas pela entrada dos não indígenas em suas terras, as demarcações e o pequeno espaço territorial que lhes foi destinado, ou seja, vendo-se confinados entre pequenas matas e grandes fazendas. Estes e outros temas elencados nas partes do Livro expressam algumas das lutas que os povos indígenas vêm enfrentando ao longo da sua história. A questão da língua materna é expressa como vital aos indígenas, compondo todo o Livro.

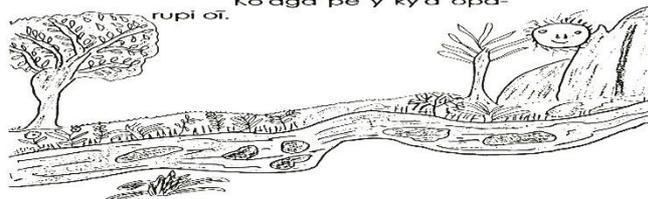
O Livro está organizado em cinco partes. A primeira aborda elementos importantes para a “vida”: como o sol, a terra, os rios, o fogo, a casa e seus cuidados. Nesta parte a questão da “terra” se apresenta em sua centralidade, conforme exemplificam as figuras 18 e 19.

Abaixo de cada figura, os textos do livro *Upéicha Rohai* foram traduzidos, para a pesquisa, para a língua portuguesa, pela indígena Kaiowá Aguinalda Paim, residente na Aldeia Jarará e formada em Pedagogia pela Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN).

Figura 18 - YSYRY (Córrego)**YSYRY**

Ysyry porã roguereko
va'ekue yma. Ndaipóri mba'e
vai pe ysyrype. Pira heta oĩ
gueteri pe y ipofĩ porã ramo.
Pe y héva'ekue, ndaiky'ái.

Ysyry guasu rehe oĩ
gueteri pe pira te'yi ho'u
ha'ua. Ko'ága pe y ky'a opá-
rupi oĩ.

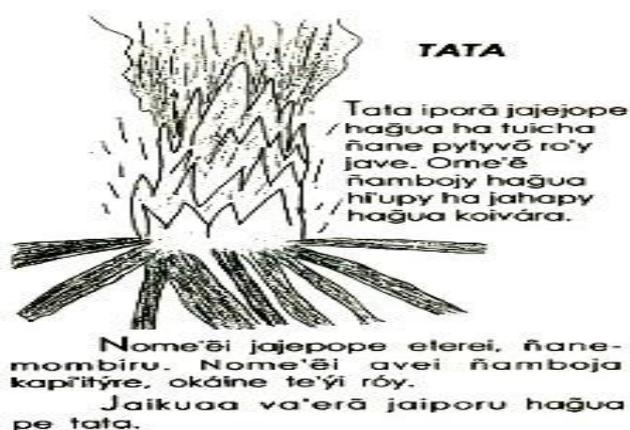


Pe y iky'a, umi ysyrype nome'ei
jay'u ha'ua, jajahu ha'ua avei.
Ndaiporivéima pira ysyrype te'yi
ojeheka ha'ua. Ava ndojehekavéima pe
ysyrype ha pe ka'aguýpe upéagui.

13

Fonte: Lemad (2008).

Antigamente os índios tinham rios, córrego bonito, tinha bastante peixe, a água era limpa, tinha peixe grande, o índio pescava facilmente. Hoje, a água do rio não é a mesma por causa da poluição do lixo jogado no rio. A água ficou contaminada, não dá mais para beber, nem para tomar banho e por causa disso, os peixes também sumiram e por isso os índios não sobrevivem mais só da pesca e caça". (PAIM, 2019).

Figura 19 – TATA (Fogo)

Fonte: Lemad (2008).

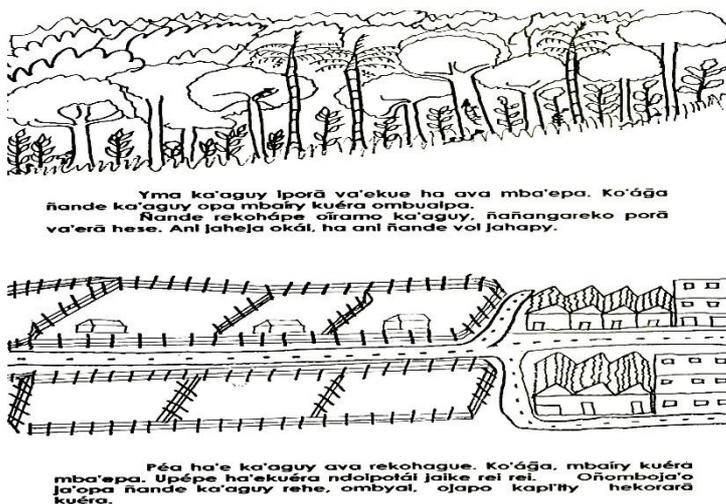
Neste trecho do livro, o texto foi assim traduzido:

O fogo é muito importante, com o fogo fazemos a comida e no frio nos aquecemos. Porém, devemos tomar muito cuidado com o fogo, pois ele pode nos prejudicar. Não podemos atear fogo no mato para não queimar a casa do vizinho e prejudicar a natureza. A terra é muito importante para nós, com a terra podemos cultivar. Se não tivéssemos a nossa própria terra, não teria

como fazer roça, não seria bom para nós. Se a nossa terra fosse maior, para nós índios seria melhor ainda. (PAIM, 2019).

A segunda parte trata sobre as “matas” e mostra como eram antes da chegada dos não-índios em suas terras, com fartura de alimentos, caça e pesca. Os animais silvestres são apresentados a partir de seus nomes, de sua importância para a comunidade e de sua escassez, como os peixes (figuras 20 e 21).

Figura 20- “Antes da chegada dos brancos”

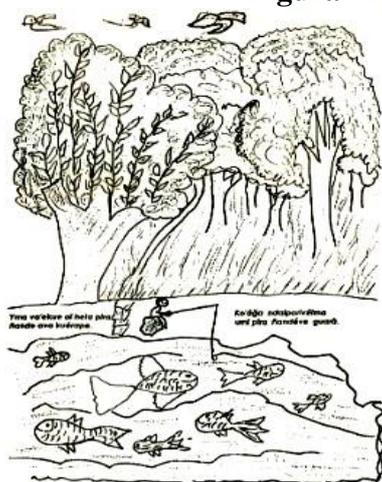


20

Fonte: Lemad (2008).

O texto explica que “antes da chegada dos brancos, a floresta era assim, logo os brancos chegaram e transformaram em pasto, criação de gado e lavoura” (PAIM, 2019).

Figura 21 - PIRA (peixe)



22

Fonte: Lemad (2008).

PIRA

Yma heta va'ekue of pira yre. Iaha va'ekue umi ysry rem'be'ype japikypói ha'gua.

Mba'ry oguhē rire ñane relāme ndaikatuvéima jaha japikypói amo ysry're; oñemomba'epágui hese.

Pira jára mba'ry ndaikuaái; ava oikuaa. Ihera mokói: kaja'a ha piragui.

23

Paim (2019) traduz este texto assim: “Antigamente os índios pescavam livremente na beira do rio e depois que os brancos tomaram suas terras proibiram os índios de pescar, eles falam que devem ser respeitados porque pertencem a sua propriedade”

As ervas, como remédio e para o comércio, também são descritas no livro, dando bastante destaque para a erva-mate. Na Figura 22 aparece o desenho de um secador da erva mate, chamado, na língua guarani, de karícho, um modelo que a Companhia Mate Laranjeira usava para a extração e secagem da erva. Esse símbolo destaca a mão de obra dos indígenas nas grandes colheitas da época. O tema sobre a destruição das matas e a entrada dos não índios nas terras indígenas também são retratadas nos desenhos dessa parte

Figura 22 – KARÍCHO (Secador de erva mate)



Fonte: Lemad (2008).

A terceira parte do livro se dedica mais aos aspectos ligados a “alimentação”: descreve as roças, os tipos de plantas, as ferramentas utilizadas para o plantio, as plantações conforme a lua, os métodos antigos de plantio e como se planta, atualmente, com a chegada de tecnologias modernas, os tipos de frutas que se encontram na casa dos indígenas etc.

Figura 23 - KOKUE – (Roça)

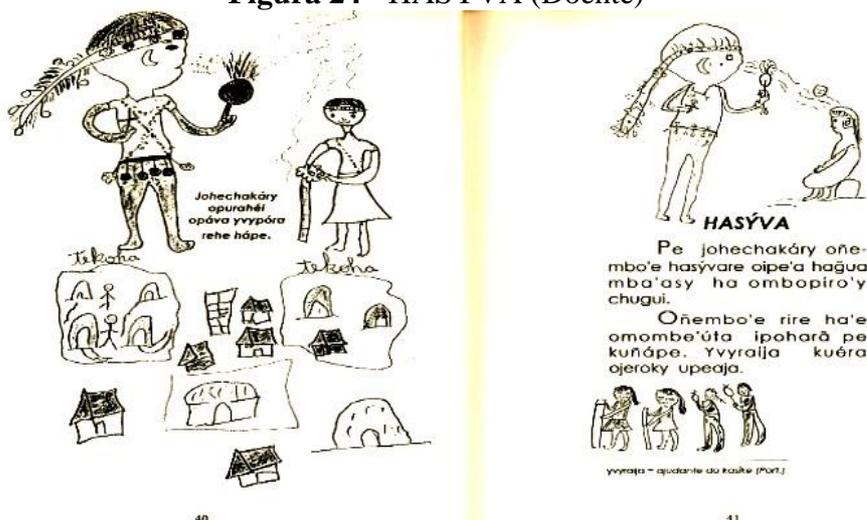


Fonte: Lemad (2008).

Tradução de Paim (2019):

Antigamente os índios eram mais unidos e faziam roça bem grande e todos se ajudavam a plantar milho, mandioca, cana e várias outras plantas que produzem alimento. Como os índios eram unidos, todos cuidavam da roça desde o cultivo até a colheita e depois dividiam entre si. Para que as plantas produzissem bem, o cacique rezador rezava para que a roça fosse abençoada. Hoje não existe mais isso, os índios continuam fazendo roça, trabalha na roça, mas não como antes

Figura 24 - HASÝVA (Doente)



Fonte: Lemad (2008).

Tradução de Paim (2019): “Quando uma pessoa fica doente logo se dirige ao Cacique pois, acredita-se muito que ele possa curá-la”.

Na quarta parte, a atenção volta-se para as “crenças”, as funções dos rezadores, o papel e a influência que o cacique tem sobre seu povo, bem como as rezas e remédios de ervas para

curar as doenças dos índios e a proteção da aldeia; os fenômenos naturais também são destacados.

Na quinta parte do livro, a temática se desdobra para as questões das lutas indígenas pelos seus direitos. Os encontros, as reuniões que os indígenas faziam no movimento indígena ganham espaço no livro, principalmente as reivindicações junto à FUNAI, para que esta levasse suas reivindicações ao Governo Federal, para garantir seus direitos como indígenas, em especial a terra e a educação escolar de qualidade. Estas reivindicações são explícitas nos textos ao afirmarem que os indígenas devem “apertar” a Funai, e que esta deve “apertar” o Governo Federal para devolver suas terras. Neste posicionamento é demonstrado o desejo e o objetivo de reaver suas terras, de demarcar as terras indígenas, já que muitas aldeias indígenas estavam em processo litigioso e outras sem qualquer avanço demarcatório.

Nesta mesma parte do livro, a “changa” é ressaltada, ou seja, o trabalho em fazendas, como diaristas ou “boias frias”. Uma ilustração apresenta os índios em grupos em cima da carroceria de caminhões, indo trabalhar para fazendeiros não-indígenas. As imagens expressam o mundo do trabalho desses indígenas na região, naquele momento.

Figura 25 - ATY GUASU (Grande assembleia /reunião)
Pehengue
5º

ATY GUASU

Aty Guasu ha'e peteĩ ñomongeta pa-guasu tekoharuvicha kuéra oñondive.
 Upépe oñeñe'é mba'aporã umi teko-háre ha mba'éichapa jaipyhy jeýta ñande yvy umi mba'ary kuérarui. Ha oñeñe'é ave mba'éichapa jaipyhyta umi ñane rekotevé re'yi kuérarape guarã. Upépe ore rojeroky oñepyrũ guive, ha oñembo'apy ha'gua, oiko vy'a, chicha, guachire ha kotyhu.
 Roñepyrũ raka'e pe aty, ore ñandéva ha Pa'i Tavyterã roipyhy ha'gua jey ore rekohague. Kuatiárupi ojekuaa ha'gua ave pe ñande rekoha peteĩ teĩ.
 Upéicha Aty Guasu Mato Grosso do Sulpe (MS).

jaipyhy = jagarra
 mba'ary = karai
 Pa'i Tavyterã = Kaleva
 ñandéva = Guarani.

51

Fonte: Lemad (2008).

Tradução de Paim (2019): “Trata-se de reunião, encontro dos povos indígenas de vários lugares. Nessa reunião, a liderança ou representante de cada aldeia fala sobre a necessidade de seu povo na busca de recurso, melhorias na comunidade.”

Figura 26 – CHANGA (Trabalho)

CHANGA

Ore tekohápe oĩ umi ava omba'apo'e'ýva kokuépe ha oho omba'apo karaípe. Oipyhy pe pirapire ha oho omba'apo pe karaípe. Oheja pe hogaygua kuéra, ha umia ohasa asy. Upe pirapire oheja va'ekue umi hogaygua kuérape ou opa ichugui kuéra.

Umi mbaíry kuéra oiporu umi ava kuéra ojapo hágua kokue tuicha.

Upéicha pe mbaíry ogueraha te'ýi kuérape omomba'apo pirapire mbovy rehe. Omomba'apoparei hikuái. Oguahévove hóype ndoguerékói hi'upy ho'u hágua.

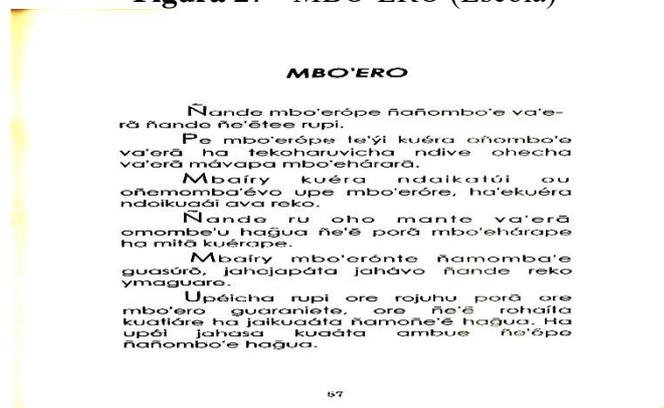
54

Fonte: Lemad (2008).

Tradução de Paim (2019):

Tem índios que trabalham na roça para o seu consumo próprio, mas tem muitos indígenas que saem em busca de serviço deixando suas famílias, para trabalharem longe de casa. Os brancos costumam oferecer algum valor para o índio e levam para trabalhar longe, e fazem trabalhar dobrado mesmo, Sendo mal pagos, eles se aproveitam dessa situação para se beneficiar, aumentar sua lavoura, produzir mais com o suor dos índios, enquanto isso seus filhos esperam em casa sem ter o que comer.

As duas páginas finais do Livro são dedicadas a questões escolares. Tratam sobre o ensino na língua materna indígena e quem deve ser o professor. A Figura 28 representa uma escola com o telhado coberto com sapé e instrumentos para fazer artesanatos e bebidas, como rede e chicha (GONSALVES, et al, 1993, p. 46). “A Chicha é um tipo de bebida doce, feito de milho moído no pilão e adoçado com caldo de açúcar. Essa bebida é feita só pela mulher, para fazer festa de índio. Chicha acompanha guachire, a dança da roda”. (Paim, 2019).

Figura 27 - MBO'ERO (Escola)

Fonte: Lemad (2008).

Tradução de Paim (2019):

Na escola ensinamos os alunos na nossa própria língua. O professor (a) é escolhido pela própria comunidade. Os índios não aceitam professor (a) branco na escola porque eles não conhecem a convivência das crianças indígenas dentro da sua comunidade. Na escola os professores têm o acompanhamento do cacique. O cacique ajuda os professores a ensinar seus alunos sobre a importância da valorização da nossa cultura. Os brancos não são aceitos aqui na escola porque não sabem lidar com alunos indígenas, e da forma com que eles ensinam, não ajuda a preservar nossa identidade. Na escola indígena poderia ter só professores indígenas para ensinar os alunos usando a nossa própria língua, a língua materna e depois vamos nos preocupar de aprender outra língua como a língua portuguesa.

A Figura 27 trata sobre a questão de professores “brancos” lecionar em escolas indígenas. Os índios afirmam que o professor não indígena não conhece os modos de convivências das crianças e sua relação dentro da comunidade. Diante disso, o texto deixa claro que a escola indígena deve ser gerenciada por professores indígenas. É também, notável, que a crítica é feita porque de fato há professores não indígenas lecionando em língua portuguesa dentro das escolas indígenas.

Figura 28 – Desenho de uma escola



58

Fonte: Lemad (2008).

Tradução de Paim (2019): “Esta é uma escola feita de sapé. Além de aprender fazer vários tipos de coisas, o professor ensina também os alunos a fazer rede, chicha e guachiré.” Este ensino, proporciona ao aluno, conhecimento e aprendizado de vários tipos de receitas culinárias que são consumidas na comunidade indígena. A Educação, que se dá por meio do aprendizado de receitas e fabricação de objetos, os envolve em produção de significados:

Um livro de receitas, por sua vez, ao sugerir que o leitor cozinhe abóbora com feijão, *produz significados* para os leitores que jamais cozinham ou viram cozinhar aquele vegetal alaranjado de casca dura e cheio de sementes; mas também *altera significados* para aqueles leitores que, até lerem a receita, só sabiam que se utilizava abóbora como ingrediente de doce e que só tinham comido feijão cozido com linguiça. (LAJOLO, 1996, p. 3).

Lajolo (1996) afirma que o aprendizado é o que vai permitir a produção de significados. Nesse caso, as receitas descritas nos livros didáticos vão produzir significados para a criança a partir de seu aprendizado. A escola indígena ao trabalhar receitas com os alunos, por exemplo, produz sentido e significados porque faz parte do real contexto cotidiano da criança. Esse processo de aprendizagem prepara as crianças indígenas para a vida em comunidade.

3.2.1 A língua, os temas e as lutas indígenas inscritas no texto e nas imagens do Livro

A educação escolar constituiu-se alicerce das lutas empreendidas pelos indígenas no Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, principalmente por meio da utilização da língua materna (LM) presente no livro didático.

Pereira (2016, p. 58) afirma que “A historiografia tem retornado às fontes do século XIX e reconhecido comunidades indígenas com dinâmica própria, interagindo entre si”. A autora desconstrói a imagem que havia do índio quando da chegada dos povos europeus, afirmando que, hoje, os estudos refletem sobre a ideia recorrente na História de que os índios são seres passivos, habitando um lugar vazio e rotulados como frágeis e incapazes, justificando assim a tutela do Estado.

Rossato (2002, p. 56) afirma que,

As políticas escolares para os povos indígenas, no Brasil, desde os tempos coloniais, têm se caracterizado por um contínuo de omissões e discriminações. A questão da escolaridade do índio sempre foi tratada como um “mesmo” a ser reproduzido através de modelos escolares baseados em políticas de integração e assimilação, com a simples transferência dos currículos convencionais das redes oficiais para as aldeias, inteiramente em Português.

No entanto, no seio das mudanças constitucionais e legislativas e de políticas voltadas aos indígenas, a educação escolar avançou até certo ponto, permanecendo em constante processo de transformação, como um dos marcos presentes nos embates das lutas indígenas. Nestes embates, a questão do uso das línguas indígenas e de materiais escritos nestas línguas, ainda possui um caminho a percorrer.

Coracini (1999, p. 17) reflete sobre a preocupação da lingüística aplicada sobre o ensino aprendizagem da Língua Materna e da Língua Estrangeira, preocupação esta que emerge no

Brasil e na França, sobretudo a partir dos anos 1980, quando o ensino de línguas, “Assim, como o ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido, de uma maneira ou de outra, a influência do livro didático, era de se esperar que os linguístas aplicados lhes concedessem uma espaço grande nos seus estudos e nas revistas da área”, e o LD passa a ser mais um campo de interesse para estudo entre os linguístas. A autora afirma ainda, em sua pesquisa, que o LD é a fonte principal de leitura, tanto dos professores quanto dos alunos, como uma metodologia de busca, consulta e conhecimento. Mesmo sendo essas considerações referentes a décadas anteriores, e entendendo que o cenário educacional passou por mudanças significativas, o LD ainda é a referência mais utilizada pelos professores.

A essa reflexão adiciona-se a passagem da oralidade para a escrita, quando pensamos a língua materna dos indígenas, cuja importância central é dada para a oralidade entre os povos; a escrita é atravessada por este eixo como forma de resistência, com grande força e relevância para assegurar e legitimar a cultura dos povos indígenas.

Para Rossato (2002, p. 78), “[...]a língua indígena tem servido apenas como ‘ponte’ para a aprendizagem da cultura e da língua dominante, pois, mesmo que os professores falem em Guarani, é apenas para facilitar a reprodução dos conteúdos dos livros didáticos e do Português”.

Por meio da construção desse material escrito em língua indígena - *Upéicha Rohai* -, das reivindicações, relatórios e produção de outros documentos, pôde-se efetivar ações dirigidas às lutas indígenas. Os índios, por meio de formação de professores e da alfabetização em língua materna indígena, de cursos superiores e qualificações, deixam claro que são capazes de gerir suas escolas, conforme ressalta Silva (1999, p. 102):

Assim, o que define e delimita essa nova fase histórica é a questão da criação e autogestão dos processos de educação escolar indígena. Essa é sua especificidade: 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. Seria, de fato, tentativa concreta de transformar a ‘educação escolar para índio’ em ‘educação escolar do índio’. É, nesse sentido, um tema novo na história da educação escolar no Brasil.

Quanto à capacitação de professores, o Art. 87 da LDB (BRASIL, p. 26-27), define a obrigatoriedade da União, dos estados e municípios de “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”, facilitando, assim, o acesso do profissional ao campo em que atua. A busca e efetivação para a valorização da EEI permeia-se de táticas e estratégias para o seu

funcionamento. Tomemos como exemplo os conteúdos, ditos e empreendidos no livro *Upéicha Rohai*, como uma tática, pois como outros ensina algo a ser seguido, porém como deve ser a educação escolar no contexto indígena; também mostra uma “verdade” sobre o assunto, da maneira como estava sendo e como de fato deveria ser.

O sistema de disciplinas que os LD’s empregam no seu conteúdo, também é uma tática de poder, mas com outros objetivos:

As disciplinas definem uma tática de poder que responde a três critérios: fazer com que o exercício do poder seja menos custoso possível, econômica e politicamente (fazer o poder menos exterior, menos visível), conseguir os maiores efeitos sobre o corpo social, acrescentar a utilidade e a docilidade de todos os elementos do sistema. (CASTRO, 2016, p. 411).

No caso do livro *Upéicha Rohai*, baseado na perspectiva de Paulo Freire, o coletivo que o criou abrange uma grande massa social, elege e discute os temas que lhes são caros, e discute meios e estratégias de como agir perante os problemas, bem como resistir ao modelo de educação escolar que era proporcionada aos indígenas. Temos, então, uma tática que é produtiva no tocante aos discursos, inscritos em relações de poder-saber.

Entretanto, os LD’s “antigos” de História adotaram discursos de poder específicos. Conforme Grigoletto (1999), esses livros são canais de veiculação do poder-saber, por meio dos discursos inscritos, seja em linguagem verbal ou não verbal, que atuam como ferramenta discursiva, porque propagam ideologias em torno de questões de diversas esferas, mas também o não discursivo, enquanto materialidade por si só.

O livro *Upéicha Rohai: ore kuatia ñe’ẽ* "peteïha, traz um discurso de realidade, a partir do contexto que elenca, como a aldeia, as matas, os rios, etc., são descritos como eram antes da chegada dos não índios e reafirmam como a situação ficou difícil com a entrada destes em suas terras. O Livro emerge como um “megafone”, principalmente nas bases da educação, através do qual as vozes dos sujeitos podem ser “ouvidas” em suas páginas, quando veiculado nas escolas indígenas entre as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Neste tópico foram apresentadas algumas páginas do Livro em questão, nas quais são expressos os saberes eleitos pelos indígenas, mostrando como a educação do índio deve ser, com suas crenças, modos de viver, de plantar e cultivar os alimentos, a interação com a natureza, dentre outras situações que a cultura indígena valoriza, etc.

A produção desse Livro foi possível por duas vertentes propulsoras das práticas de resistência, para fazer valer os direitos indígenas na/da educação. A primeira vertente é a educação de seu povo, principalmente porque, de maneira informal, a educação das crianças

indígenas já acontecia dentro e fora da aldeia Jarará. A segunda vertente foi a necessidade de interagir com o outro, conhecer outras realidades, empoderar-se do conhecimento, como forma de buscar seus direitos, por meios legais.

A educação é uma tática que se utiliza de estratégias para finalidades almeçadas. A sociedade, em termos gerais, faz surgir a necessidade de novos conhecimentos capazes de fomentar mudanças nas comunidades indígenas, em especial através do contexto educacional. Tratando-se de necessidades, esse é um termo bastante complexo, que varia e deve ser considerado em seus aspectos individuais e coletivos. Portanto, os meios a que os sujeitos recorrem também se alteram e variam de diversas formas, os quais vão compartilhar manobras e saberes. Os professores indígenas e seus colaboradores, ao produzirem esse Livro, acionaram uma tática de poder, traçando estratégias individuais ou coletivas de ações concretas, organizadas por grupos indígenas e não indígenas, mas com uma visão norteadora que corrobora a autonomia da educação escolar indígena, contrapondo-se ao dispositivo de escolarização integracionista que funcionava no campo educacional. Deste modo podemos entender essas iniciativas dos indígenas, entre elas a produção do Livro, como resistência e contrapoder. Busca-se, assim, estratégias para demonstrar que, por meio da educação escolar destes agentes escritores, há possibilidade de gerirem suas vidas e suas escolas, conforme explicitado anteriormente por Silva (1999), ao utilizarem seus modos específicos de educação escolar em suas comunidades.

Figura - 29. Jarara TEKOHARUVICHA (Liderança)



Fonte: Lemad (2008).

Tradução de Paim (2019):

Vamos apertar a *Funai* ela deve apertar o *Governo Federal* para conseguirmos ter de volta o que nos pertence” “[...] Como vamos pegar de volta a terra que nos pertence. Liderança é um líder que cuida do seu povo, é muito respeitado por ele. Em cada aldeia sempre tem liderança, ele é representante da sua comunidade e trabalha a favor do direito do seu povo” (GONSALVES, et al., 1993, p. 52-53).

Também Santos (2013, p. 116) explica que “Podemos dizer, portanto, que a constante relação com agentes ‘externos’ traz mudanças incontornáveis para o modo de vida dos indígenas”. O autor possibilita entender que por conta da convivência dos índios com os não índios estes se veem com “necessidade” de também aderir a parte desses mesmos conhecimentos, adequações sociais, dentre outros fatores que levam os indígenas a buscar homogeneizar direitos, entre eles o da educação escolar, assim como é garantida aos não indígenas.

As questões caras à sobrevivência das comunidades indígenas, em sua conjuntura sociocultural, estão claramente descritas no Livro: primeiro, pela escrita em língua materna indígena e, segundo, pelos temas eleitos e a forma de abordá-los, que serviram como crítica às suas condições de vida. Nele encontra-se explicitado não somente como deve ser a educação escolar indígena, mas também as críticas, onde se evidencia a indignação e a resistência dos índios com a entrada do não-índio nas aldeias, a veiculação de bebida alcoólica, escolas com professores não indígenas, etc.

Veiga-Neto (2013, p. 30) explana sobre as ações que os sujeitos praticam como modos de luta: “Mais do que isso, não há nem mesmo como imaginar uma cultura, qualquer cultura sem ações continuadas e minuciosas ‘daqueles que já estavam ali’ sobre ‘aqueles que não estavam aí’, de modo a incorporá-los aos códigos, saberes, crenças, práticas, representações, valores”.

A formulação deste autor traduz uma realidade na qual os sujeitos estão inseridos e, mais do que isso, estão em ação. Ação ou ações que evidenciam as permanências, os deslocamentos, as resistências e táticas utilizadas, dentre as quais elegemos a escrita do livro. Esta seria uma luta de cunho intelectual em busca de um devir para a educação.

Pensando no contexto social, econômico e educativo em que os indígenas de Juti viviam, na periferia da cidade, entre a entrada e a expulsão da terra indígena, a educação escolar foi uma ferramenta, uma estratégia de força para legitimar e mostrar para a administração pública a importância da educação escolar indígena e a capacidade da liderança da comunidade acerca do modelo de escola almejado. Esses jogos de força, de poder, com suas táticas e estratégias próprias, se constituíram dos dois lados. De um lado, a entrada da educação escolar

com mais força e afirmação do que se almejava, do outro, as dificuldades enfrentadas para criar a escola. Neste viés, no período de 1993, o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá empreenderam a produção, publicação, distribuição e a utilização do livro didático Upéicha Rohai.

Foram diversos fatores que contribuíram para que os indígenas conseguissem fazer valer alguns dos direitos reivindicados, como a luta pela terra e o direito à educação escolar no interior da Aldeia Jarará. Esses fatores são guiados por um poder saber, são conhecimentos atravessados por um poder saber, assim como as lutas são vistas como possibilidades engajadoras dos acontecimentos. Foucault (1979, p. 7) explicita que a luta, enquanto “[...] lutas cotidianas e realizadas na base com aqueles que tinham que se debater nas malhas mais finas da rede do poder”. Uma “luta que se opõem a tudo o que liga o indivíduo a si mesmo e asseguram assim a submissão aos outros” (CASTRO, 2016, p. 324).

Conforme Foucault (1987) poder e saber andam juntos, se entrelaçam no mesmo compasso enquanto funcionamento de dispositivo do poder, como por exemplo, as táticas e estratégias em torno da educação escolar indígena.

Para Veiga-Neto (2013, p. 16), o sujeito “[...] existe porque foi inventado e, por isso mesmo, não é o núcleo da – ou ponto de partida para a – razão e ação. Trata-se, então, de entendê-lo não como fundante dos saberes e das práticas, mas como fundado pelos saberes e pelas práticas”. Ou seja, somos sujeitos constituídos para um modelo de sociedade; modelo que é delimitado por um poder-saber específico a cada período histórico e lugar e que constitui os sujeitos reformulando-os, moldando-os, enfim, tentando fabrica-los como subjetividades de tipos específicos. Esse é o sentido do que denomina “assujeitamento”. Assujeitar-se a algo, para uma finalidade. Ainda, conforme Veiga-Neto (2013, p. 20, grifo do autor) evidencia:

De forma um tanto radical, Foucault afirma que uma *relação de dominação* consiste numa situação estratégica ou numa relação de poder entre adversários. Mas de um modo um tanto ambíguo, ele afirma tanto que as relações de dominação *são* relações de poder porque ‘se encontram bloqueadas e cristalizadas’.

Todo poder é uma forma de dominação, é uma rede de poder-saber. Neste sentido, podemos inserir as lutas empreendidas pelos indígenas e as “manobras” ou tentativas de dominação desenvolvidas pela administração pública frente à educação escolar indígena que aceitava por se refletir.

Também Veiga-Neto (2013, p. 21) compartilha da ideia de estratégia e de poder:

Assim, adotam-se estratégias de poder quando se empregam meios para chegar a uma ação de poder ou para mantê-la ativada. Da mesma maneira, há estratégias de poder quando se desencadeiam ações (antecipadamente) sobre as possíveis ações dos outros. E também se trata de estratégia de poder quando simplesmente se bloqueiam as possibilidades de o outro agir.

Sobre esse aspecto, o Livro guarani pode ser entendido como ação sobre ações ou, ainda, como uma ferramenta para a educação que os indígenas almejavam/almejam, uma entre outras, da “caixa de ferramentas” que esses sujeitos fabricaram/fabricam em suas lutas.

Lajolo (1996, p. 6) nos explica sobre os significados envolvidos no livro didático para com seus leitores: “Se através do livro didático o aluno vai aprender, é preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete”. É nessa linha de raciocínio que o livro *Upéicha Rohai* se adequou, em seus temas e conteúdo, abordando os temas que interessavam, que se mantêm e se transformam, usando para isso a própria língua. Por meio desse material os índios puderam expressar sua cultura e seus anseios e uma significação para os rumos da educação escolar.

Nascimento e Vinha (2012) afirmam, de acordo com o Censo Escolar de 2007, que havia 2.480 escolas indígenas no Brasil para 176.741 estudantes, uma margem muito desconexa entre realidade e necessidade.

Mais ainda, falta mais incentivo do Estado e disponibilidade dos municípios em acatar as especificidades das escolas indígenas, como apontado anteriormente. Nem todas as escolas indígenas têm os materiais didáticos disponíveis em língua materna. De acordo com a agência Brasil (2016, p.1), o “Censo Escolar de 2015, do Ministério da Educação (MEC), mostra que pouco mais da metade, 53,5%, das escolas indígenas têm material didático específico para o grupo étnico”. Essa defasagem de material didático na língua materna específica de cada etnia corrobora uma educação escolar integracionista.

Conforme Gonsalves et al. (1993, p. 19), o Livro expressa os modos de como era a vida dos índios antes da chegada dos não-índios em suas terras, pois os índios tinham mais “liberdade” em suas aldeias e nas matas, “floresta” - *KA'AGUY*³⁷- para caçar, produzir os alimentos e viver em harmonia dentro da comunidade. A narrativa dos indígenas, afirma:

Antigamente a floresta pertencia só aos índios, não era obrigado a dividir com ninguém. Na floresta tinha frutas, mel, não precisávamos de açúcar, tinha animais para caçar, andávamos na floresta livremente. Hoje não é mais assim, os brancos vieram e retiraram tudo que é nosso, não podemos mais entrar de qualquer jeito na floresta para buscar lenha ou cortar pau para fazer caça, fomos totalmente ignorados e assim estamos hoje (tradução de PAIM, 2019).

³⁷ Tradução de Paim (2019, p. 19): “*KA'AGUY* - Yma heta ka'aguy ñande ava kuéra mba'épa raka'e. Upéi ou mbaíryntetã ambuégui há oipe'apa ñande hegui mbaretépe”.

O texto enfatiza as transformações sociais e culturais impostas por outra cultura. Conforme apontado no livro *Upéicha Rohai*, um problema recorrente dentro das aldeias são as bebidas alcoólicas que, muitas vezes, são moedas de comercialização, engendrando-se, então, diferentes modos de manipulação. Limbert (2012, p. 54) enfatiza que as manipulações compreendem quatro tipos, a saber: a intimidação, a tentação, a sedução e a provocação, as quais operam com valores semânticos e com valores modais: “As manipulações estão implícitas nos processos de comunicação entre *destinadores* e *destinatários* e consistem em propostas de contrato entre eles”. Ou seja, as manipulações se dão pelas formas de relações entre os sujeitos, elas se delineiam por “contratos” que estabelecem trocas. Um exemplo disso, é a chegada dos europeus, que trocavam com os indígenas objetos sem valor, e se apossavam, aos poucos, da riqueza da “nova” terra.

As críticas elencadas no livro *Upéicha Rohai* apontam claramente a intervenção, enquanto manipulação, que os povos indígenas vinham sofrendo, e as explanações presentes, ressaltam os apreços de significação que os indígenas têm para com a educação do seu povo e o potencial de cada índio. Nele é evidenciado também algumas críticas relacionadas ao não-índio, pois é se diferenciando deles que definem a própria identidade.

O que se consagra em torno da produção e da publicação deste Livro é a mecânica das táticas e estratégias utilizadas para definir como deve ser o ensino nas escolas indígenas, o que devem aprender para preservar a própria cultura, etc. A tática e a estratégia, na perspectiva foucaultiana, inscrevem-se em formas de exercício de poder; este pressupõe que lutas, resistências e enfrentamentos, entre outras ações, vão ou podem ocorrer nas relações de poder entre os sujeitos, para concretizar algo, fazê-lo funcionar, como a Escola que os índios de Juti almejavam.

Nesse sentido entendemos que a produção do Livro foi a tática inicial para impulsionar a EEI, dar-lhe visibilidade, estabelecer seus contornos. E a publicação e utilização desse material desde a escola “improvisada”, que funcionava na periferia da cidade de Juti, foram os pontos estratégicos para legitimar o quão era importante uma escola indígena, de forma a funcionar de acordo com as configurações indígenas e não integracionistas.

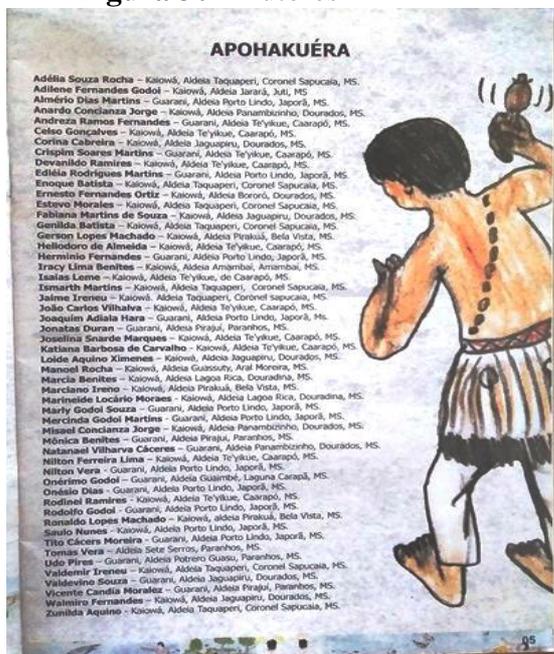
Em resumo, essa produção etnográfica tomou ressonância no campo da EEI no Mato Grosso do Sul. Prescreveram-se as táticas e estratégias, discursos e formas de governo, presentes no dispositivo de escolarização. Após a produção do Livro, foram possíveis outras publicações em língua indígena, elaboradas por professores indígenas e acadêmicos que também eram de Juti e frequentavam os cursos *Ára Verá* e *Teko Arandu*.

Durante a coleta dos dados para a pesquisa foram localizadas outras obras em língua

Guarani, produzidos pelos alunos do curso *Ára Verá*, publicadas em 2002 e 2010, utilizadas na Escola da aldeia Jarará, em 2018.

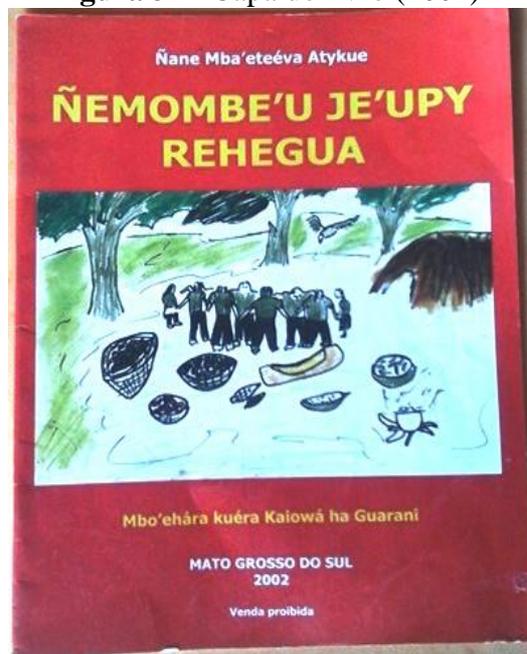
Nessas produções três autores se destacam. Eles foram professores que lecionaram na escola da aldeia Jarará, a saber: professora Maria Cristina Benites, deu aulas enquanto a escola estava na periferia da cidade de Juti em 1996 e, posteriormente, na aldeia. Além da sua participação na autoria no livro *Upeicha Rohai*, em 1993, também participou, junto com a professora Edilene Fernandes Godoi e o professor Osmar Marques, na elaboração de outros livros, como os apresentados nas figuras abaixo, que também estão sendo utilizados na Escola da Aldeia Jarará:

Figura 30 - Autores



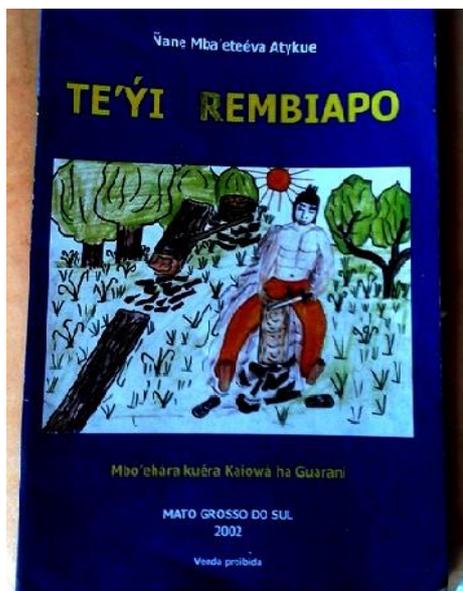
Fonte: Escola MBO'ERO ARANDU'I (2002).

Figura 31 - Capa do livro (2002)

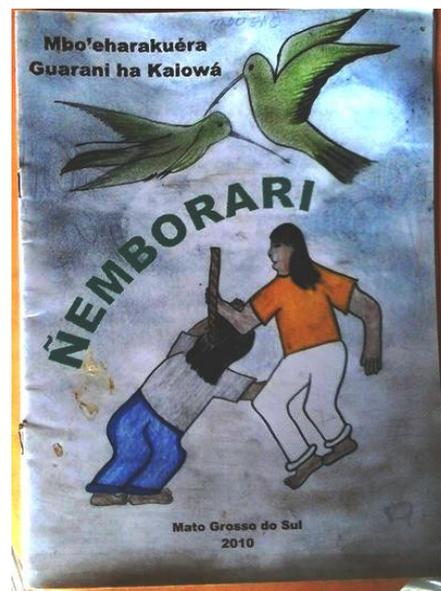


Fonte: Escola MBO'ERO ARANDU'I (2002).

Ao explorar e analisar o trabalho dos indígenas sobre essa produção, podemos fazer a leitura dos objetivos que os índios buscavam para a educação como um todo. Vê-se que o ensino na língua materna indígena é fundamental para eles.

Figura 32 - Capa do livro (2002)

Fonte: Escola MBO'ERO ARANDU'I (2002).

Figura 33 - Capa do livro (2010)

Fonte: Escola MBO'ERO ARANDU'I (2002).

As obras escritas, correspondentes às figuras 30, 31, 32 e 33, não foram objeto de análise de seus conteúdos. Conforme Rossato (2019a), adianto apenas que também são livros de cunho etnográfico, que apresentam aspectos dos saberes e pensamento dos seus autores guarani e kaiowá. Aqui neste trabalho, apenas ressaltamos que a escola da Aldeia Jarará utiliza como recurso didático na língua materna, estes materiais.

A estruturação do livro Upeicha Rohai, de 1993, salienta o papel de cada sujeito na sociedade indígena, o papel do homem, que lida diretamente na roça, na caça e na pesca, e o da mulher indígena, como sendo dona do lar e quem cuida das crianças. Segundo uma interpretação a partir de representações ocidentais, aparecem formas de dominação e relações de poder implícitas entre os papéis que cada um desempenha, com hierarquias definidas. A mulher, nesse contexto, pode ser vista como um sujeito submetido, direcionada a cuidar do lar; todavia tem sua função valorizada; mas esse não foi o viés interpretativo utilizado ao longo da nossa pesquisa.

Apontam também o papel que o “homem branco”, como é chamado pelos indígenas, desempenhou na vida deles, apontado como responsável por processos negativos que ameaçam sua sobrevivência até hoje, conforme é abordado no livro.

As produções literárias etnográficas que se seguiram ao primeiro livro Upeicha Rohai, demonstram que o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, por meio do qual foi possível essas e outras produções, teve êxito no campo da EEI, pois envolveu outros agentes, órgãos governamentais e não governamentais, com algumas ementas respaldando os anseios dos

indígenas. A Escola na Aldeia Jarará vem adotando esses materiais didáticos no currículo escolar. Contudo, a escola também utiliza outros materiais, uma vez que recebe todo o seu material didático em língua portuguesa, destinados igualmente às escolas urbanas. Em entrevista, o professor João Iturbe (2019) relatou que ele e seu irmão, também professor, Cristino Iturbe, lecionam em língua portuguesa e traduzem para língua indígena, na lousa, para os alunos, mantendo a língua materna viva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, cujo resultado foi apresentada nesta dissertação, teve como objetivo analisar as táticas e estratégias de poder-saber usadas e as transformações ocorridas com a educação escolar oferecida na Aldeia Indígena Jarará, em Juti/MS. A coleta e a análise das fontes foram priorizaram a pesquisa documental e a de campo, pela verificação e análise das fontes documentais, midiáticas, iconográficas e entrevistas com sujeitos que participaram no processo de criação e funcionamento da escola MBO'ERO ARANDU'I desde o início de sua criação. As entrevistas nesta pesquisa foram pertinentes e primordiais, pois permitiram questionar os documentos que tratam sobre os processos de funcionamento e transformações na escola da aldeia Jarará.

As fontes da mídia impressa utilizadas indicaram que a prefeitura de Juti construiu uma “escolinha” para os indígenas, porém, durante as entrevistas, as informações aparecem em outra roupagem. Segundo Marilene, na época a Funai ajudava com merenda, o CIMI ajudava, e o prefeito Santoro de Juti da época também ajudou com algumas coisas que eles necessitavam na escolinha, mas quem dava maior apoio era o CIMI.

As discussões feitas ao longo dos capítulos I e II desta pesquisa salientam as questões indígenas acerca da problemática sobre a terra indígena Jarará localizada na Fazenda São Miguel de Arcanjo, bem como sua demarcação e as diversas expulsões dos indígenas da área indígena, ocorridas desde 1960 até 1996, com uma série de acontecimentos em torno do direito e do reconhecimento da terra indígena. Contudo, a delonga deste processo envolveu muito sofrimento para os indígenas.

A educação escolar caminhou paralelamente a este contexto, porém, de forma muito precária. A resistência por uma educação de qualidade deu eco em diversas instâncias legais. A busca dos professores indígenas pela educação escolar indígena, diferenciada, bilíngue e intercultural (formulada em lei), ganhou espaço e força durante os encontros dos indígenas de Juti junto ao movimento dos professores, e também com a produção das publicações em língua Guarani, como o livro *Upéicha Rohai*, produzido em 1993.

O livro *Upeicha Rohai* foi utilizado pelos professores na Escola de Jarará por alguns anos, mas agora não mais. Mas ainda utilizam os outros livros em língua materna indígena, produzidos pelo *Ára Verá*. Estes livros chegaram à escola por meio de outros professores indígenas e alguns pela SEE, mas hoje a escola tem um acervo precário. Contudo, a língua que

prevalece é o português, imposta pelo sistema educacional municipal. A imposição da língua portuguesa está imbricada no contexto do sistema de educação nacional, que direcionam os materiais didáticos na língua nacional para a escola, por meio da Secretaria Municipal de Educação, por isso é predominante, tanto na escola da aldeia quanto nas escolas urbanas, ou seja, é um material comum a todas as escolas. Entretanto, os materiais didáticos na língua indígena não são ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, apesar de ser um direito dos povos indígenas o uso e o ensino de suas línguas próprias. Essa aferição remete à política integracionista ainda em vigor nos dias atuais e à imposição do Estado à cultura letrada do não indígena.

Enfatizamos o movimento indígena e seus deslocamentos para o Movimento dos professores como sendo uma nova possibilidade para a autonomia da educação nas comunidades indígenas, com destaque para o papel dos professores indígenas, como “novos atores sociais”. É fato que desde esse Movimento, houve mudanças significativas no contexto educacional.

Também ficou evidente que as escolas indígenas ou a EEI não avançaram muito, porém obtiveram várias conquistas, como o uso da língua materna, cursos de graduação de nível superior intercultural e diferenciado e novas produções literárias e etnográficas em língua Guarani, para uso nas escolas que atendem alunos indígenas e suas comunidades.

É notável, também, a funcionalidade com que os livros se incumbem da disseminação de discurso, seja ele político, cultural ou social, com temas diversos, como seus hábitos alimentares (receitas) e vários outros relativos aos costumes, regras, cosmovisão, valores etc. Esta funcionalidade serve de resistência aos povos indígenas. Conforme Grigoletto (1999), o livro produzido pelos professores indígenas funciona como “discursos de verdade”, através dos quais se reconhecem em diversos aspectos, sendo por repetição, homogeneização ou apresentação das suas formas e dos seus conteúdos. Essa caracterização se apresenta na forma escrita ou ilustrativa, desempenhando significativamente uma funcionalidade discursiva do que os sujeitos querem que esteja lá, levando a cabo suas “verdades”.

Em torno da trajetória da educação, os Guarani e Kaiowá utilizaram-se de táticas e de estratégias para se manter em Jarará e criar a escola. O discurso empreendido sobre a importância de ter uma escola no interior da aldeia de Jarará foi estratégico. No entanto, a administração pública também se utilizou de táticas e estratégias para intervir e gerir a educação indígena. O discurso oficial sobre a educação busca respaldo nas próprias reivindicações, como uma estratégia de dominação.

Analisamos como táticas e estratégias o ato dos Guarani e Kaiowá da aldeia Jarará nas lutas (manifestações, reivindicações etc.) para permanecer na terra, como também movimentos, a elaboração do Livro Upeicha Rohai, em língua materna, e seu uso na educação das crianças, como forma de legitimar seus direitos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Violar Memórias e Gestar a História: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador - um “parto difícil”. Universidade Federal da Paraíba. **CLIO-Série História do Nordeste**, nº 15, 1994.

ARCE, Elecir Ribeiro. **A Companhia Mate Laranjeira e sua importância econômica no Sul de Mato Grosso no final do século XIX e início do século XX**. 2009. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/noticias/historiador-escreve-sobre-a-companhia-mate-laranjeira-8d350c8b0bd49ff2/358985/>>. Acesso em: 31 out. 2018.

AZEVEDO, Marta, BRAND, Antonio. HECK, Egon. PEREIRA, Levi Marques, MELIÀ, Bartomeu. **Guarani Retã: povos guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai**. GRÜNBERG, Georg (Coord.). 2008. Disponível em:< <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/guarani-reta-2008-povos-guarani-na-fronteira-argentina-brasil-e-paraguai> >. Acesso em: 23 jul. 2018.

BARBOSA, Priscila Faulhaber. Educação e política indigenista. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 21, 1984.

BARUFFI, Mônica Maria; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Sentidos de escola e movimentos sociais do povo Xokleng, comunidade Bugio - SC. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006. Caxambu. **Caderno de Resumos**. GT03: Movimentos Sociais e Educação. Caxambu –MG: ANPED, 15-18 out. 2006. p. 15. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

BRAND, Antônio Jacó. Educação Indígena – uma educação para a autonomia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005. Caxambu. **Caderno de Resumos**. GT 06: Educação Popular. Caxambu-MG: ANPED. 16-19 out. 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 31 nov. 2017.

BRAND, Antônio. Educação escolar e sustentabilidade indígena: possibilidades e desafios. **Cienc. Cult.** vol.60 nº.4 São Paulo Oct. 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400012>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**. v. 25, n. 2. p. 103-120. maio/ago. 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/06.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

CARDOSO, Valéria Faria. Negação em Kaiowá. **Ave palavra. Revista Digital do Curso de Letras**. Unemat- Campus de Alto Araguaia. 2008. Disponível em: <www2.unemat.br/avepalavra/edicoes/10/artigos/cardoso.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores/E. C. Trad. Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. 470f. 2013. **Tese** (Faculdade de Ciências e Letras de Assis) Assis, SP: Universidade Estadual Paulista-UNESP, 2013.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. “Terra Indígena”: aspectos históricos da construção e aplicação de um conceito jurídico. **Artigo Livres**. História (São Paulo). v. 35 e 75, 2016, ISSN 1980-4369. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Disponível em: <www.scielo.br/pdf/his/v35/0101-9074-his-35-00075.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Situação geral das Terras Indígenas no Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.cimi.org.br/terras-indigenas/?filter_1=MS&filter_7=Portaria+de+restri%C3%A7%C3%A3o&filter_10=Jarar%C3%A1&mode=any>. Acesso em: 14 mai. 2018.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O livro didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CHOPPIN, Alain. Os livros didáticos de ontem a hoje: o exemplo da França. In: MOREIA, Kênia Hilda, DÍAZ José Maria Hernández (Orgs.). **História da educação e livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

CUNHA. Eliaquim Timóteo da. “Quando esse tal de SPI” chegou: o Serviço de Proteção aos Índios na formação de Rondônia. 2016. 166f. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus. 2016. Disponível em: <[www.ppgas.ufam.edu.br/.../Dissertação%20-%20Eliaquim%20Timóteo%20da%20Cu...](http://www.ppgas.ufam.edu.br/.../Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Eliaquim%20Tim%C3%B3teo%20da%20Cu...)>. Acesso em: 31 out. 2018.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: _____. O mistério de Ariana. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro Lisboa: Ed. Vega – Passagens, 1996.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador: uma História dos Costumes (vol. 1). 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, p. 277.

ENCICLOPÉDIA DAS LÍNGUAS NO BRASIL. **Conceitos Linguísticos**. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_franca.htm>. Acesso em: 03 out. 2018.

FEBVRE, Lucien. **Combats pour l’Histoire** (1952). Première édition. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/febvre_lucien/Combats_pour_lhistoire/Combats_pour_lhistoire.html>. Acesso em: 20 mai. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. -. São Paulo: Paz e Terra, 1996, (Coleção Leitura). Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos)

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France. Tradução Eduardo Brandao. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção Tópicos)

FOUCAULT, Michel. Estratégia, Poder-Saber. In: MOTTA, Manoel Barros da. (org.). **Ditos & Escritos IV**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 19 ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 27 ed. Petrópolis. Tradução Raquel Ramallete. São Paulo: Ed. Vozes, 1987.

GONSALVES, et. al. **Upéicha rohai**: ore kuatione'ê peteicha. 1993. Dourados-Campo Grande, CIMI/SEE. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira / CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). – 1ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 1999.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores/educação indígena, nº 1, v. 4. p. 134. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4a.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 20, n. 76, fev., 2003. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/download/238/78>. Acesso em: 09 mai. 2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 f. **Tese** (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.usp.br/nhii/biblioteca/LuisDoniseteGrupioni2009.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A Memória Evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KNAPP, Cassio. O Ensino Bilíngue e Educação Escolar Indígena para os Guarani e Kaiowá de MS. 13/12/2016 423 f. **Tese** (Doutorado em História)- UNIVERSIDADE Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: UFGD. 2016.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4770464>. Acesso em: 01 fev. 2018.

LAJOLO, Mariza. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/231>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

LE GOFF, Jacques (1924). **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Marlene Gomes. A Escola Mbo'ero Arandu'i da terra indígena Jarará, no município de Juti, MS: uma etnografia da teia de relações estabelecidas entre sistema de ensino, comunidade indígena e poderes públicos. 2018. 220f. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia)- Faculdade de Ciência Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados. 2018.

LIMA, Salvadora Caceres Alcântara de. Concepções de natureza e território na visão dos professores Guarani da escola indígena de Dourados/MS. 2012. 210f. **Tese** (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócio Ambientais, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4245>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

LIMBERT, Rita de Cássia Pacheco. **A imagem do índio**: discursos e representações. Dourados: Ed. UFGD, 2012. 318p.

LISBÔA, Elaine Regina Mendes. SILVA, Márcia Andrea Teixeira da. SOUSA, Thalisse Ramos de. Velhos objetos x novos olhares: os usos do livro didático no ensino de história. **Rev. HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65. Campinas (SP) - ISSN 1676-2584. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/.../artigo_eixo1_375_1410836703.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

LOURENÇO, Renata. **A Política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)**. Dourados, MS: Ed. UEMS. 2008. 248f.

LOURENÇO, Renata. A Missão Evangélica Caiuá e a educação escolar para os índios da Reserva de Dourados a Aldeia do Panambizinho-de 1929 a 1968. In: **Fronteiras: Revista de História**. Universidade Federal da Grande Dourados. V. 12, n. 21. (jan./jun. 2010)-.Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD.

LOURENÇO, Renata. **Por uma nova textura histórica**: O movimento dos professores indígenas Guarani/Kaiová em Mato Grosso do Sul – 1988 a 2000. Dourados, MS: UEMS, 2013. 138p. E-book. ISBN 978-85-99880-58-6

MACIEL, Nely Aparecida. **História da Comunidade Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho (1920-2005)**. Dourados: Ed. UFGD, 2012. 210p.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista, São Paulo. Ed. Universitária São Francisco, 178p. 2004. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5924>

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dez./99. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MENDES, Claudinei Magno Magre. A importância da pesquisa de fontes para os estudos históricos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, n. 2, p. 205-209, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126937>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/fundescola-fundo-de-fortalecimento-da-escola/>>. Acesso em: 10 de mai. 2019.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. A educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá. In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTTANA, Renato (Orgs.). **Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão**. Dourados, MS: editora da UFGD, 2012. 224p.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. DOSSIÊ TEMÁTICO: Fontes Documentais para a História da Educação. **Revista praxis Educacional**. 2ª ed. v. 2, n. 2 (2006). Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/387>>. Acesso em 13 mai. 2018.

ORIÁ, Ricardo. O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações. **Textos de história**, Brasília, DF, v. 4, n. 2, 1996. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5790/4798>. Acesso em: 28 mai. 2018.

PAES, Maria Helena Rodrigues. A questão da língua na escola indígena em Aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.21, pp.52-60. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300005>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PAES, Maria Helena Rodrigues. Índio quer escola. In: 27. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004. Caxambu. **Caderno de Resumos**. GT13: Educação Fundamental. Caxambu-MG: ANPED, 21-24. nov. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/indio-quer-escola>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

PEREIRA, Sonia Maria Couto. **Etnografia nos registros produzidos por Hércules Florence durante expedição Langsdorff na província do Mato Grosso (1826-1829)**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016. 185p.

PORTO, Luiz Henrique, Erva Mate História. In: **Revista do campo**. Publicado em 15 out. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/revistadocampoms/videos>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

ROJAS, Donizette. Neri inaugura escola na Jarará: chuva que caiu durante a última segunda-feira não impediu a solenidade de inauguração na aldeia. In: **O Progresso**. Dourados, Mato Grosso do Sul, 23 de abril de 2004.

ROSSATO, Veronice Lovato. Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: “Será o *letrao* ainda um dos nossos?”. Campo Grande. 2002. 185p. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Universidade Católica

Dom Bosco (UCDB).

SANTOS, Marcio Martins dos. Os índios no Brasil: políticas de Estado e direitos indígenas. In: Mauro Meirelles...et al (Org.). **Ensino de Sociologia: Diversidade, Minoria, Intolerância e Discriminação Social**. Porto alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013. 264 p. (Coleção Ensino de Sociologia, v. 2).

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

SILVA, Marta Cecília Rocha da. Coleção Girassol: livro didático de alfabetização em contexto indígena - (des)encontros entre o proposto e o realizado. 2015. 156 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/642>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

SILVA, Rosângela Farias da. Mapa da Produção científica sobre escolas em aldeias no Mato Grosso do Sul. In: IV Encontro de História da Educação do Centro-Oeste. 2017, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UEMS, 2017. p. 151. Disponível em: <<http://eheco.com.br/index.php/ehecos-antiores/>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. À moda de Foucault: um exame das estratégias arqueológica e genealógica de investigação. São Paulo. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. 2010, n.81, p.215-248. ISSN 0102-6445. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452010000300009>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação. 2012. 258f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/documentos-curriculares-para-educacao-escolar-indigena-no-brasil-da-prescricao>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

UFGD. **FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND**. Disponível em: <<https://www.ufgd.edu.br/faculdade/faind/index>>. Acesso em: 07 out. 2018.

VEIGA-NETO, Alfred. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: Margareth Rago e Alfred Veiga-Neto (Org.). **Figuras de Foucault**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 296 p. (Coleção Estudos Foucaultiano).

FONTES

Documentos

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Legislação citada anexada pela coordenação de estudos legislativos - CEDI. Disponível em:

<www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid...PL...>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14/99 de 14 de setembro de 1999. Sobre as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de out. de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Congresso Nacional, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica.../file>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 03 de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de novembro de 1999, Brasília, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho nacional de saúde. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Publicada no *Diário Oficial da União*, nº 12, 13 de junho de 2013 – Seção 1, pág. 59. Disponível em: <conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9...>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 01/1999. **Diário Oficial da União**, de 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Disponível em: <<https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/lei12.527-18%20de%20novembro%20de%202011.pdf/view>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio-FUNAI. 2016. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Educação para todos**: avaliação da década. et al CENPEC (Orgs.). In: Brasil. Brasília: MEC/INEP, 2000a.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Constituição da República Federativa do Brasil. **Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 85/2015 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. **Formação de professores**. Brasília/Marilda Almeida, Marfan (Org.). v.4. 2002. 204 p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4a.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.
FREIRE, Claudio. **Índios...fora!** In: JORNAL O PROGRESSO. Dourados-MS, sábado /domingo. 23 e 24 de maio de 1.987, p.9.

FUNAI. **Aty Guassu reuniu representantes de 50 comunidades indígenas**. Disponível em: <<https://funaipontapora.wordpress.com/2012/07/30/aty-guassu-reuniu-representantes-de-50-comunidades-indigenas/>>. Acesso em: 30 out. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. V.4.3.8. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

JORNAL CORREIO DO SUL. **Chefe da Funai fica refém de índios em Juti**. 03 a 10 de out. de 2003. Disponível em: <<http://secretariadeeducacaodejuti>>. Acesso em: jun. 2017.

JORNAL DOURADOS NEWS. **Procurador federal está indo para Aldeia de Juti**. 01 de out. de 2003. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/noticias/procurador-federal-esta-indo-para-aldeia-de-juti-c554b1951d012973aa565/168712/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

JORNAL DOURADOS NEWS. **Chefe da FUNAI continua refém em Aldeia de Juti**, de 02 de out. de 2003. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/noticias/chefe-da-funai-continua-refem-em-aldeia-de-juti-4d3dc7b8b5fd9c72e44816/168755/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

JORNAL DOURADOS NEWS. **Índios de Juti libertam o chefe da Funai**. 02 de out. 2003. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/noticias/indios-de-juti-libertam-o-chefe-da-funai-c8997c769dbc0163281860fb0b3a5/168762/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

Escola Indígena ganha fogão. JORNAL O PROGRESSO. 2004.

JORNAL O PROGRESSO. **Caiuás retornam à Jarara e têm apoio dos Terenas**. Dourados-MS, 27 de fev. de 1.987, p.1.

JORNAL O PROGRESSO. **Índios são despejados de fazenda (de novo)**. Dourados-MS, sexta-feira, 15 de maio de 1987. p. 3.

JORNAL O PROGRESSO. Dourados-MS, 19 e 20 de dez. de 1.987. p. 21.

JORNAL O PROGRESSO. **O Massacre dos Ianomâmis**. Dourados-MS, 20 de agosto de 1993, p. 2.

JORNAL O PROGRESSO. **Tensão marca o terceiro dia de ocupação da Aldeia Jarará**. Dourados-MS, 26 de março de 1996, p. 8.

JORNAL O PROGRESSO. **Aldeia Jarará é reocupada por causa da fome e do desemprego: Cerca de 300 índios Caiuá-Guarani moram em barracas de lona, na periferia da cidade, desde que foram expulsos da Reserva**. Dourados-ms., segunda-feira, 25 de março de 1996, p. 08.

JORNAL O PROGRESSO. **Terenas intercedem em Brasília.** Dourados-MS, 17 de maio de 1996. p. 4.

JORNAL O PROGRESSO. **Kaiowá e Guarani pedem apoio a entidades:** Eles precisam de alimentos pelo menos até a colheita da primeira safra, cujo plantio já foi iniciado. Dourados-MS, 07 de junho de 1996. p. 3.

JORNAL O PROGRESSO. **Índios querem garantia da terra.** Dourados-MS, 01 de agosto de 1996.

LEITZ, Teodoro. **Manifesto da Diocese.** In: Jornal O Progresso, Dourados-MS, 19 de maio de 1987. p. 5.

LUCIANO, LUIS CARLOS. **Injustiça. Índios só ocupam 8% de suas áreas. O restante, 560 mil ha, foi invadido ou está ‘sub-judice’.** In: JORNAL O PROGRESSO. . Dourados-MS, 04 de junho de 1993, p. 9.

PAIM, Aguinalda. Livro. **Upéicha rohai: ore kuatione ñe’ê peteícha.** Tradução dos textos do livro. Papel. **Capa.** Janeiro de 2019. Aldeia Jarará.

Escola Municipais de 1º Grau –Nível 1ª à 4ª série. 10 de maio de 1989. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI.

Decreto nº 016 de 05 de julho de 2002. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI.

Lei municipal nº 202/2005. Juti, Mato Grosso do Sul, 2005 Disponível em: PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI Acesso em: 06 jul. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI. Disponível em: www.juti.ms.gov.br. Acesso em: 13 jun. 2017.

Lei municipal nº 303/2009. PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI.

Projeto Político Pedagógico. **Escola “Doraci de Freitas Fernandes”.** PREFEITURA MUNICIPAL DE JUTI.. Juti, 2008. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. **Regimento Escolar.** Portaria nº 052/2010. ESCOLA MBO’ ARANDU’I. Juti, 2010. Acesso em: 05 set. 2018.

Serviço de Proteção aos Índios – SPI. Funai. p. 1 de 8. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>. Acesso em: 20 fev. 2019.

TETILA, José Laerte Cecílio. **Parem de massacrar os nossos índios guarani.** In: Jornal O Progresso. Dourados-MS, 19 de maio de 1987. p. 5.

Fotografias

QUADRO 1- Principais fontes localizadas durante a pesquisa.

FIGURA 1- Galpão utilizado para estocagem da Erva Mate. Acesso em: 20 jan. 2019.

FIGURA 2- Escola Estadual “31 de Março” (1949). Acervo da escola. Acesso em: 2019.

FIGURA 3. Confronto dos índios com a Polícia Federal, em 26 de março de 1996. Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes (SEMECE, 1996). Acesso em: 2017.

FIGURA 4- Ocupação, fome e desemprego. In: Jornal O Progresso (1996). Dourados, MS, 26, 03, 1996.

FIGURA 5- Indígenas na periferia da cidade (25/03/1996). In: Jornal O Progresso (1996). Acesso em: 2018.

FIGURA 6- Tensão marca o terceiro dia de ocupação da Aldeia Jarará Acampados (26/03/1996). In: Jornal O Progresso (1996). Acesso em: 2018.

FIGURA 7 - Escola na Aldeia Jarará, (festa de aniversário da Aldeia).. In: Acervo pessoal do cacique da Aldeia Jarará (1996). Acesso em: 2018.

FIGURA 8- Escola MBO’EROARANDU’I recebendo fogão a gás. In: Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes (SEMECE, 1996). Acesso em: 2017.

FIGURA 9- Escola MBO’EROARANDU’I, Aldeia Jarara. Primeira sede (1996). In: Aldeia Jarará. Acesso em: 2017.

FIGURA 10- Fechamento da BR 180 como protesto de melhorias para a escola na aldeia. In: acervo pessoal de Sérgio Pereira dos Santos (s.d). Acesso em: 2018.

FIGURA 11- Chefe da Funai fica refém de índios em Juti (2003). In: Jornal Correio do Sul (2003). Acesso em: 2017.

FIGURA 12- Liderança indígena em audiência pública para reivindicar ações para a escola da aldeia. In: Jornal O Progresso (2003). Acesso em: 2017.

FIGURA 13-. Construção da escola (2004). In: Jornal O Progresso (2004). Acesso em: 2017.

FIGURA 14- Inauguração do novo prédio escolar na Aldeia Jarará. In: Jornal O Progresso (2004). Acesso em: 2017.

FIGURA 15- “Novo” prédio escolar na Aldeia Jarará (2005). In: Aldeia Jarará (2017). Acesso em 2017.

FIGURA 16- Capa do livro “Upéicha rohai: ore kuatia ñe’ê peteïha” (1993). In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 17- Página de identificação inicial do livro (1993). In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 18 - “YSRY” Córrego (1993). In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 19 - “TATA” Fogo (1993). In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 20 - “Antes da chegada dos brancos” (1993). In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 21 - “PIRA” Peixe (1993). In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 22- “KARÍCHO” (1993). In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 23 – “KOKUE” Roça (1993). In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 24 - “HASÝVA” Doente (1993). In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 25 -ATY GUASU (1993). In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 26 - Changa (1993). In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 27 - MBO’ERO (1993). In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 28- Desenho de uma escola. In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 29- Jarara TEKOHARUVICHA “Liderança” (1993). In: Lemad (2008). Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/3850>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 30 – Autores. In: Aldeia Jarará. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 31- Capa do livro (2002). In: Aldeia Jarará. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 32 - Capa do livro (2002). In: Aldeia Jarará. Acesso em: 20 jul. 2017.

FIGURA 33 - Capa do livro (2010). In: Aldeia Jarará. Acesso em: 20 jul. 2017.

Entrevistas

ASSUNÇÃO GONSALVES. Entrevista (abril, 2019). Entrevistadora: Rosângela Farias da Silva, Juti, MS, 2019.

AMBRÓSIO BENITES. Entrevista (abril, 2019). Entrevistadora: Rosângela Farias da Silva, Juti, MS, 2019a.

VERONICE LOVATO ROSSATO. Entrevista (abril, 2019). Entrevistadora: Rosângela Farias da Silva, Juti, MS, 2019a.

VERONICE LOVATO ROSSATO. Entrevista (abril, 2019). Entrevistadora: Rosângela Farias da Silva, Juti, MS, 2019b.

JOÃO ITURVE. Entrevista (abril, 2019). Entrevistadora: Rosângela Farias da Silva, Juti, MS, 2019.

MARILENE FERNANDES AQUINO. Entrevista (abril, 2019). Entrevistadora: Rosângela Farias da Silva, Juti, MS, 2019.

SÍLVIO ITURVE. Entrevista (abril, 2019). Entrevistadora: Rosângela Farias da Silva, Juti, MS, 2019.

SÉRGIO PEREIRA DOS SANTOS. Entrevista (abril, 2019). Entrevistadora: Rosângela Farias da Silva, Juti, MS, 2019.

APÊNDICES



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Identificação do Projeto de Pesquisa

Instituição: Universidade Federal da Grande Dourados/Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado)

Título da pesquisa: **TÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA EFETIVAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA NA ALDEIA JARARÁ EM JUTI-MS (1987- 2018)**

Área do conhecimento: Educação

Pesquisadora responsável: Rosângela Farias da Silva

Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani

Identificação do pesquisador Nome: Rosângela Farias da Silva Profissão: Pedagoga

E-mail: ped.rosangelafarias@gmail.com

Endereço: Rua Duque de Caxias, nº 170, Centro, Juti-MS

Telefone para contato: (67) 984567898

O (a) senhor (a) _____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**TÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA EFETIVAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA NA ALDEIA JARARÁ EM JUTI-MS (1987-2018)**”, de responsabilidade da pesquisadora Rosângela Farias da Silva e orientada pela professora Doutora Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani. A realização da pesquisa integra a dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida na linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. O estudo objetiva analisar as táticas e estratégias como poder-saber, que caracterizaram, instituiu e efetivou a educação na escola MBO`ERO ARANDU`I a partir da década de 1987 até 2018 na Aldeia Indígena Jarará, no município de Juti/Mato Grosso do Sul, considerando as táticas e estratégias, as relações de poder-saber envolvidos nesse processo. Essa pesquisa se justifica como relevante, tanto para a contribuição da história da educação, quanto para o conhecimento social e local do município de Juti-MS, principalmente para a comunidade indígena da escola na Aldeia Jarará. Eu Rosângela Farias da Silva expressei o cumprimento das exigências contidas nos itens III.3 e IV. 4 da Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Na aplicação do questionário e no momento da entrevista com os participantes indígenas Guarani e kaiowá da pesquisa, será mediada por uma pessoa qualificada que fala a língua indígena, caso haja necessidade.

A coleta de dados ocorrerá, em um primeiro momento, através de análise das fontes documentais disponíveis na secretaria de educação de Juti; no Centro de Documentação Regional (CDR-UFGD) e na escola da aldeia. A segunda etapa consistirá na participação voluntária de sujeitos no qual fizeram parte do processo de criação da escola, e a retomada da terra tradicional indígena. Para a pesquisa de campo, após a autorização do CEP-CONEP, consistirá na participação voluntária de professores que lecionaram na escola desde o início de criação, ou que ainda leciona na escola, ex-alunos, sujeitos da secretaria de educação no qual

fazem parte do processo de criação da escola, também sujeitos do conselho indigenista (CIMI) caso a pesquisa precisar para compor informações na pesquisa. Para essa etapa da pesquisa a participação dos sujeitos serão por meio da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas com uma linguagem acessível, clara e objetiva, relacionadas sobre todos os desdobramentos da história de criação/efetivação da escola, e retomada no local, podendo não ser respondidas caso lhe ocasione constrangimento de alguma natureza. Também, caso consinta em participar de mais uma etapa da pesquisa, você concederá uma entrevista que será gravada e posteriormente transcrita para futura análise, essa entrevista será o momento de o participante contar livremente sobre a história de criação da escola, entre outras informações que forem pertinentes para a pesquisa. Ambas as fases da pesquisa serão realizadas em espaço reservado e de total confidencialidade. Sua participação nesta pesquisa, caso venha a ter alguma despesa financeira, por deslocamento com transporte, alimentação, etc., você receberá o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa, ou seja, a pesquisadora responsável arcará com os custos das despesas. Também será respeitado o contexto social, cultural, os hábitos e costumes dos sujeitos da pesquisa, a fim de evitar possíveis riscos pessoais, bem como psíquica, moral, intelectual, espiritual, pois as informações geradas serão guardadas e mantidas em sigilo pelo pesquisador, sendo que toda a metodologia da pesquisa, quanto à participação dos participantes, serão tratadas com cautela para evitar qualquer dano ao participante da pesquisa. Esta pesquisa excluirá a participação de menores de 18 anos. Também tem a garantia de indenização para o sujeito da pesquisa caso ocorra eventuais danos decorrentes da mesma. No caso de dúvidas, você pode contatar a pesquisadora a qualquer momento por meio dos dados oferecidos neste documento. Caso ocorra algum desconforto, a retirada de seu consentimento de participação pode ser solicitada sem que lhe acometa quaisquer prejuízos. O pesquisador compromete-se a não oferecer informações acerca de sua identidade de participação em nenhum dos momentos da realização da pesquisa ou da divulgação dos resultados. Caso as informações concedidas por você na entrevista sejam utilizadas diretamente na Dissertação ou em artigos científicos a serem publicados em revistas eletrônicas ou Anais de eventos, seu nome será substituído por um nome fictício criado pelo pesquisador, exceto se você desejar e autorizar que seu nome seja divulgado na entrevista. A entrevista, gravada em formato MP3, será transcrita e, uma cópia da transcrição será entregue a você para que avalie a pertinência do conteúdo e autorize o uso. A duração prevista da entrevista é de quarenta minutos e você poderá solicitar a interrupção da mesma a qualquer tempo. Os benefícios para você inclui a oportunidade de falar e refletir sobre o seu ponto de vista com relação aos desdobramentos da questão da educação na Aldeia Indígena Jarará, a questão da retomada na terra, etc., bem como sua participação ou acompanhamento profissionalmente a partir da criação da escola que está sendo pesquisada. E os benefícios esperados serão de conhecimento social para a própria comunidade, pois a pesquisa contribuirá para a comunidade conhecer a história da escola dentro da Aldeia Jarará, e para fins acadêmico e científico. Também esclareço que disponibilizarei para você e para a referida escola uma cópia do trabalho final desse estudo, sendo este, meu retorno social dessa pesquisa para a comunidade da Aldeia Jarará, e também para demais interessados no assunto. A pesquisadora responsável e a orientadora acadêmica serão os únicos profissionais a ter vistas da transcrição das entrevistas.

Sobre o Comitê de Ética e Pesquisa:

O sistema CEP-CONEP foi instituído em 1996 para proceder a análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Este processo é baseado em uma série de resoluções e normativas deliberados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde. O atual sistema possui como fundamentos o controle social, exercido pela ligação com o CNS, capilaridade, na qual mais de 98% das análises e decisões ocorrem a nível local pelo trabalho dos comitês de ética em pesquisa (CEP) e o foco na

segurança, proteção e garantia dos direitos dos participantes de pesquisa. A maioria dos processos relacionados à análise ética ocorre em ambiente eletrônico por meio da ferramenta eletrônica chamada Plataforma Brasil (PLATAFORMA BRASIL, 2019, p. 1).

Para esta pesquisa, os dados do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados, ao qual o presente Projeto foi submetido para apreciação, está localizado no endereço Rua Melvin Jones, nº 940, Jardim América, Dourados-MS, CEP 7.9803-010, podendo ser contatado pelo e-mail cep@ufgd.edu.br ou pelo telefone (67) 3410-2853. Toda a tramitação de ingresso na terra indígena Jarará foi solicitada com autorização diretamente ao presidente da FUNAI, e também com vistas com parecer de mérito expedido pelo CNPQ e encaminhado a CONEP.

Eu, _____, nascido(a) em ____/____/____, residente no endereço _____, declaro ter sido informado (a) e concordo com minha participação, como voluntário (a), no projeto de pesquisa acima descrito. Declaro ter obtido todas as informações e esclarecimentos relevantes à minha participação e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual conteúdo e forma, ficando uma em minha posse.

ENTREVISTA:

Sim, autorizo a gravação/divulgação da minha voz ()

Não autorizo a gravação/divulgação da minha voz ()

Juti-MS, ____ de _____ de 2019.

Participante de pesquisa/responsável legal

Pesquisador (a) responsável



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Professores)

INFORMAÇÕES PESSOAIS DO PARTICIPANTE

Nome:

Sexo: M () F ()

Idade: ()

Etnia: Guarani () Kaiowá () Terena ()

Município:

Endereço:

Ocupação:

Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança? Guarani () Kaiowá () Terena ()
Português ().

Que língua usa mais frequentemente em casa para falar com sua família?

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Aldeia:

Nome da escola:

Como era chamada a escola no início de sua criação?

1. ESCOLA E RECURSOS FINANCEIROS

1. A partir de quando foi pensada uma escola nesta comunidade?
2. Como foram as primeiras tentativas para que uma escola funcionasse na comunidade?
3. Quando começou a funcionar a primeira escola?
4. Por que queriam uma escola nesta comunidade?
5. De quem foi a ideia de implantar uma escola na Aldeia?
6. Por quê?

7. Quem ou quais pessoas buscaram meios para fazer funcionar a escola na Aldeia?
8. Conte como foi à trajetória dos povos da Aldeia para conseguir instalar a escola?
9. Quais foram às dificuldades para criar e manter o funcionamento desta escola?
10. Quais foram às motivações e movimentos para lutarem por uma escola na aldeia?
11. Como você via a escola quando ela se iniciou?
12. De onde vinham os recursos financeiros para a Escola? () Secretaria de Educação do Estado ou do Município. Qual? () Ministério da Educação (FNDE)
() Fundação Nacional do Índio (FUNAI)
() Outras instituições. Qual (is)?
13. Qual a participação da prefeitura/município quando a comunidade reivindicou um prédio novo para a escola?
14. Desde quando e como a escola municipal indígena possui autorização de funcionamento ou não possui?

2. CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA:

15. qual é a data de criação da escola?
16. Como a escola começou a funcionar na área indígena Jarará?
17. Desde sua instalação quais foram as principais mudanças pelas quais a escola passou?
18. Funcionamento da escola: () Pólo () Extensão
19. A escola era extensão ou autônoma?
() Extensão de escola indígena () Extensão de escola da cidade () autônoma
20. Quais eram os níveis e modalidades oferecidos na escola?
() Ensino Fundamental –anos iniciais: ____ () Ensino Médio: ____ () Educação de Jovens e Adultos:
21. Quais disciplinas eram ofertadas?
22. Descreva como era a estrutura física da escola?
23. Em que períodos funcionava e funciona hoje: () Matutino () Vespertino () Noturno
Explique:
24. Quantos alunos estavam matriculados no início dessa escola?
25. quais as idades deles?
26. A escola oferecia merenda escolar aos alunos: () Sim () Não
27. Que língua era ensinada na escola?
() Guarani () Kaiowá () Terena () Português () Oralizada
28. Qual e como era o material didático utilizado na escola?
29. Que instituição fornecia o material didático?

30. O que você acha desse material da época?

3.SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:

31. A escola possuía Projeto Político Pedagógico (PPP): Pronto () Construído na Escola () Não possuía ();

32. Como foi o processo de construção do PPP?

33. Teve a Participação da comunidade: Sim () Não () Participação dos alunos: Sim () Não ();

34. Participação dos professores: Sim () Não ();

35. Considera que o Projeto Político Pedagógico contemplava as necessidades educacionais da cultura indígena?

36. Por quê?

37. Em sua opinião como era a vida escolar na Aldeia no início?

38. E hoje o que mudou?

4.PROFESSORES:

39. Quem foram os primeiros professores no início dessa escola?

40. Quanto tempo esses professores lecionaram nessa escola?

41. Que instituição pagava os salários dos professores?

42. Quanto recebiam e como era o pagamento dos professores?

43. Que tipo de formação tinham os professores que lecionavam na escola no início de seu funcionamento?

44. Os professores participavam de alguma formação continuada?

45. Os professores que lecionaram desde o início da criação da escola eram todos indígenas?

46. Quantos professores lecionavam?

47. O que significava para você ter uma escola na aldeia?

48. Teve alguém que era da comunidade indígena e que ajudou na instalação da escola?

49. Quem era?

50. De que maneira ajudou?

51. Você acha que as dificuldades para a criação e institucionalização da escola poderia ter sido mais fácil?

52. Por quê?

53. Como você classifica o relacionamento da escola com os órgãos mantenedores da educação naquela época?

54. Que tipo de apoio à escola teve por parte de órgãos públicos?

55. Há algo mais que gostaria de dizer sobre a educação e a escola na Aldeia?



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Ex-alunos)

INFORMAÇÕES PESSOAIS DO PARTICIPANTE

Nome: _____.

Sexo: M () F ()

Idade: ()

Etnia: Guarani () Kaiowá () Terena () Município:

Endereço:

Ocupação:

Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança? Guarani () Kaiowá () Terena ()

Português ().

Que língua usa mais frequentemente em casa para falar com sua família?

INFORMAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE EX-ALUNOS

1. Conte como foi a sua trajetória na escola:
2. Quais foram às dificuldades que você presenciou na escola?
3. Como eram as aulas na escola?
3. Como você via a escola quando ela iniciou?
5. Relate sobre as aulas na escola (professores, instalações, número de alunos e outros aspectos que considerar relevantes):
6. Como era o material didático que você estudava? Você comprava esse material?
7. O que significa para você a entrada naquela época?
8. Em que data (ano) você ingressou na escola da aldeia?
9. Faça outros comentários que acredite serem importantes para esta pesquisa:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Secretário da secretaria de educação de Juti-MS)

INFORMAÇÕES PESSOAIS DO PARTICIPANTE

Nome:

Sexo: M () F ()

Idade: ()

Município:

Endereço:

Ocupação:

1. Relate sobre a implantação da escola:

2. Qual sua participação no processo de criação da escola?

3. Quais foram as dificuldades para a implantação da escola na aldeia?

4. Conte sobre a história da escola.