



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

ILMA REGINA CASTRO SARAMAGO DE SOUZA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DOS GUARANI E
KAIOWÁ EM DOURADOS/MS**

Dourados-MS

2019



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

ILMA REGINA CASTRO SARAMAGO DE SOUZA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DOS GUARANI E
KAIOWÁ EM DOURADOS/MS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno.

Dourados-MS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729p Souza, Ilma Regina Castro Saramago De
Práticas Pedagógicas e Diálogos Interculturais no Cotidiano da Educação Escolar Indígena dos
Guarani e Kaiowá em Dourados/MS [recurso eletrônico] / Ilma Regina Castro Saramago De Souza.
– 2019.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Marilda Moraes Garcia Bruno.
Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Professores Indígenas. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Educação Intercultural. 4. Indígenas
Guarani e Kaiowá. 5. Educação Inclusiva. I. Bruno, Marilda Moraes Garcia. 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.

ILMA REGINA CASTRO SARAMAGO DE SOUZA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NO COTIDIANO
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DOS GUARANI E KAIOWÁ EM
DOURADOS/MS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr.^a Marilda Moraes Garcia Bruno.

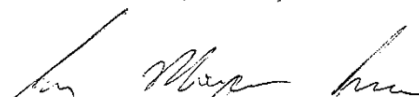
Tese apresentada e aprovada em 08 de março de 2019.



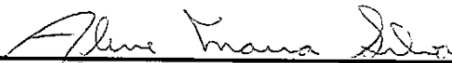
Prof.^a Dr.^a Marilda Moraes Garcia Bruno - UFGD
(Orientadora)



Prof. Dr. José Licínio Backes (UCDB)
(Membro)



Prof. Dr. Levi Marques Pereira - UFGD
(Membro)



Prof.^ª Dr.^a Aline Maira da Silva - UFGD
(Membro)



Prof.^ª Dr.^a Thaise da Silva - UFGD
(Membro)

Dourados-MS

2019

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral evidenciar o discurso de professores indígenas Guarani e Kaiowá referentes às suas práticas pedagógicas, a partir da educação diferenciada e intercultural, bem como analisar de que forma são articulados os diferentes conhecimentos tradicionais que circulam no cotidiano da escola. Os objetivos específicos desdobraram-se em: a) Compreender a constituição do sujeito Guarani e Kaiowá, a partir dos seus aspectos históricos, culturais e as relações de poder vivenciadas; b) Evidenciar a inter-relação entre os diferentes saberes, conhecimentos e culturas que circulam na educação escolar indígena, em especial nas escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa em Dourados/MS; c) Analisar os discursos dos professores indígenas, quanto aos conceitos, sentidos e possíveis impactos sobre as práticas pedagógicas e a promoção dos diálogos interculturais na escola. Em virtude da complexidade do nosso objeto de pesquisa, buscamos articular referenciais teóricos-metodológicos pós-críticos como os Estudos Culturais, a etnografia educacional, bem como a análise do discurso na perspectiva foucaultiana. O lócus da pesquisa foram duas escolas indígenas: uma localizada na Aldeia Bororo e a outra escola está localizada na Aldeia Jaguapiru, ambas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa. Os sujeitos participantes foram seis professores indígenas sendo quatro da etnia Guarani e dois da etnia Kaiowá, dentre os professores quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Para a coleta de dados, foram utilizadas estratégias descritivas-analíticas registradas no caderno de campo, a partir do que observamos, ouvimos e questionamos, especialmente nos espaços das salas de aulas, onde os professores atuam. Para tanto, usamos procedimentos da etnografia pós-moderna como: narrativas, entrevistas com os professores, análise de documentos, textos, livros, projetos. Coletamos cartazes, figuras, desenhos e fotografias do ambiente e do fazer pedagógico dos professores indígenas. Nas análises dos ditos e escritos, buscamos evidenciar os saberes locais, os pensamentos, as produções, os conflitos, as relações de poder, as condições de possibilidades e situações de exclusão. Assim, destacamos que os professores indígenas sentem-se orgulhosos de sua profissão, bem como a sua família e a comunidade; eles acreditam que ser professor nas escolas indígenas é um privilégio, pois são responsáveis pela formação escolar da comunidade. Os discursos dos professores apontam algumas dificuldades para a ação pedagógica, dentre elas a falta de contextualização específica quanto aos livros didáticos, pois nenhum deles traz referências sobre a sua língua ou a sua cultura, a escassez de material didático para a preparação das aulas e a indiferença governamental para com a escola indígena. Quanto à formação dos professores, verificamos que dois deles são formados em instituição pública, sendo os demais formados em instituição privada. As narrativas indicam que as formações continuadas oferecidas para os docentes precisam ser repensadas, a fim de que atendam às necessidades, as demandas e a complexidade que atravessam a educação escolar indígena. Para além das dificuldades encontradas, os professores têm buscado ressignificar as práticas pedagógicas, articulando-as com os conhecimentos culturais do seu povo, a partir de uma perspectiva intercultural. Esperamos que esta pesquisa contribua para que os professores continuem a ressignificar o que já foi pensado para a educação escolar indígena, e que sejam protagonistas da sua educação a partir de reflexões, ações críticas, produção de novos sentidos e posições que lhes permitam ser os escritores das suas futuras histórias educacionais.

Palavra-chave: Professores Indígenas. Práticas Pedagógicas. Educação Intercultural; Indígenas Guarani e Kaiowá. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The general objective of this work was to highlight the discourse of indigenous Guarani and Kaiowá teachers regarding their pedagogical practices based on differentiated and intercultural education, as well as to analyze how the different traditional knowledge circulating in the daily life of the school are articulated. The specific objectives were: a) To understand the constitution of the Guarani and Kaiowá subject, from their historical, cultural aspects and the relations of power experienced; b) To emphasize the interrelation between the different knowledge, knowledge and cultures that circulate indigenous school education, especially in the schools of the Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa in Dourados/MS; c) To analyze the discourses of indigenous teachers about concepts, meanings and possible impacts on pedagogical practices and the promotion of intercultural dialogues in school. Due to the complexity of our research object, we tried to articulate post-critical theoretical-methodological references such as Cultural Studies, educational ethnography, some concepts and discourse analysis in the Foucault's perspective. The locus of the research were two indigenous schools: one located in Aldeia Bororo and the other school located in Aldeia Jaguapiru, both in the Francisco Horta Barbosa Indigenous Reserve. The subjects were six indigenous teachers, four from the Guarani ethnic group and two from the Kaiowá ethnic group, four of whom were female and two were male. For the collection of data, descriptive-analytic strategies were used being registered in the field notebook, from what we observed, heard and questioned, especially in classrooms where teachers work. For this task, we use procedures of postmodern ethnography such as: narratives, interviews with teachers, analysis of documents, texts, books, and projects. We collect posters, figures, drawings and photographs of the environment and the pedagogical work of indigenous teachers. In the analyzes of sayings and writings, we seek to highlight local knowledge, thoughts, productions, conflicts, power relations, conditions of possibilities and situations of exclusion. Thus, we emphasize that indigenous teachers feel proud of their profession, as well as their family and community; they believe that being a teacher in indigenous schools is a privilege because they are responsible for the community's school education. The teachers' discourses point out some difficulties for the pedagogical action, among them the lack of specific contextualization regarding textbooks, since none of them have references about their language or their culture, the shortage of didactic material for the preparation of classes and the government indifference to the indigenous school. Regarding teacher training, we found that two of them are trained in a public institution, the others being trained in a private institution. The narratives indicate that the continuing education offered to teachers needs to be rethought in order to meet the needs, demands and complexity of indigenous school education. In addition to the difficulties encountered, teachers have sought to re-signify pedagogical practices, articulating them with the cultural knowledge of their people, from an intercultural perspective. We hope that this research contributes to teachers' ability to re-signify what has already been thought for indigenous school education, and to be protagonists of their education based on reflections, critical actions, production of new meanings and positions that allow them to be the writers of the future educational histories.

Keyword: Indigenous Teachers. Pedagogical practices. Intercultural Education; Indigenous Guarani and Kaiowá. Inclusive education.

**Ao meu pai, José Paulo Martins Saramago (In memoria), um humilde marceneiro que
sempre acreditou que um dia eu seria Doutora.**

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, Deus fiel e meu companheiro nos momentos mais difíceis para escrever esta Tese. Ele bem sabe...

À minha família, meu esposo Samuel, incentivador no percurso deste caminho. Meus amados e preciosos filhos: Renan, Ramon e Thalita, que com cada olhar, cada palavra, cada gesto fizeram de mim uma fortaleza. Obrigada!

Aos meus amados pais: Paulo (in memoria) e Sueli Saramago, que sempre acreditaram que eu chegaria à Universidade e galgaria lugares altos. Obrigada!

Aos meus irmãos: Paulo César, Marcelo, Marilene e Claudia. Ah, como vocês torcem por mim! Vocês se alegraram e vibraram com cada conquista que tenho. Isto é amor e amizade!

À minha orientadora, professora Marilda Garcia Moraes Bruno, obrigada por aceitar-me como sua orientanda e confiar em mim para percorrermos juntas este caminho (e tantos outros que estão por vir). Seu olhar cuidadoso, sensível, sábio e exigente faz de mim uma pessoa melhor e desperta continuamente, em mim, a paixão pela pesquisa.

À Banca de Qualificação e de Defesa do Doutorado, professor José Licínio Backes, professor Levi Marques Pereira, professora Aline Maira da Silva e professora Thaise da Silva que com tanto cuidado e sabedoria contribuíram para a melhor qualidade deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, que, representado pelos seus professores, com tanto zelo, faz um trabalho de pesquisa de excelência.

Aos meus amados professores do Doutorado com quem dialoguei, aprendi e cresci como pessoa e pesquisadora. Obrigada Professores (a): Alessandra Cristina Furtado, Elisangela Alves da Silva Scaff, Reinaldo dos Santos, Marilda Moraes Garcia Bruno, Magda Sarat, Morgana de Fátima Agostini Martins. Vocês estarão para sempre na minha história!

Às queridas secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados: Fernanda e Valquiria. Obrigada por sua competência e por ser quem vocês são como pessoas e profissionais.

À CAPES/DS pela Bolsa de Estudo concedida durante todo o Doutorado. Este apoio foi fundamental para que eu pudesse dedicar-me com afinco à pesquisa.

Aos meus colegas de Doutorado: Ana Claudia, Ana Lúcia, André, Eliana, Elis, Juliana, Larissa, Luciana, Rômulo e Vanessa. Como chegaríamos até aqui se não fosse o companheirismo, a ajuda mútua e a cumplicidade de cada um? Obrigada por compartilhar comigo os seus saberes, suas angústias e alegrias...

Às diretoras das escolas indígenas que abriram as portas para eu desenvolver a pesquisa, aos professores indígenas que atenciosamente receberam-me em suas salas de aula e prontamente compartilharam o seu saber, a sua prática enquanto professor. Sem vocês seria impossível chegarmos até aqui. Obrigada!

Como expressão maior da minha gratidão:

Muito Obrigada!

Atima!

Agwje!

[...] O valor da língua é muito significativo para um povo, para uma cultura. Eu costumo dizer que a língua indígena é um cordão umbilical. A diferença é que quando uma criança, nasce ela se solta pra vida, para estar em contato com o mundo. Com a língua indígena o cordão não pode romper. [...] Dentro do conhecimento cultural vem, também, a educação e dentro da educação vem os valores da comunidade (Professor Mitã Arakatu)

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Perfil dos Professores.....	39
Quadro 02 - Teses produzidas nos últimos doze anos (2006 - 2017).....	45
Quadro 03 - Escolas e extensões escolares na região de Dourados/MS em 2007.....	105
Quadro 04 - Escolas e extensões escolares na região de Dourados/MS em 2017.....	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Resultado Ideb (Federal, Municípios e Dourados/MS).....	24
Figura 02 - Resultado do Ideb das Escolas Indígenas.....	25

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Sítios arqueológicos da região dos Guarani.....	59
Imagem 02 - Estátua em homenagem a Getúlio Vargas.....	63
Imagem 03 - Placa de identificação de Aldeias indígenas na Rodovia MS 156.....	65
Imagem 04 - Mulher e crianças indígenas transitando de carroça pela cidade de Dourados/MS.....	67
Imagem 05 - “Tesoro de la lengua Garani”	74
Imagem 06 - Mapa Linguístico com destaque para a Família Tupí Guarani.....	75
Imagem 07 - Estrutura Física Externa da Escola Indígena.....	107
Imagem 08 - Estrutura Física Interna da Escola Indígena.....	107
Imagem 09 - Livro Didático do 4º ano do Ensino Fundamental - Enviados pela Secretaria Municipal de Educação.....	140
Imagem 10 - Livros Didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental - Enviados pela Secretaria Municipal de Educação.....	141
Imagem 11 - Desenho do Curupira criado pela professora <i>Yvoty Poty Rory</i>	153
Imagem 12 - Cartazes com palavras escritas em língua materna.....	155
Imagem 13 - Cartazes com palavras escritas em língua materna e em língua portuguesa. ...	155
Imagem 14 - Cópia do desenho produzido pela aluna 1, a partir da discussão acerca da greve dos professores em Junho de 2017.....	157
Imagem 15 - Cópia do desenho produzido pela aluna 2, a partir da discussão acerca da greve dos professores em Junho de 2017.....	158

LISTA DE SIGLAS

- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- CCPY** - Comissão pró-Yanomami
- CIMI** - Conselho Indigenista Missionário
- CTI** - Centro do Trabalho Indígena
- CPI/Acre** - Comissão Pró-Índio do Acre
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FAIND/UFGD** - Faculdade Intercultural da Universidade Federal da Grande Dourados
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia
- IBICT** - Banco de Dissertações e Teses do Instituto de informação em Ciências e Tecnologia
- ISA** - Instituto Sócio Ambiental
- LALLI** - Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** - Ministério de Educação e Cultura
- MECA** - Missão Evangélica Caiouá
- OGPTB** - Centro Magüitã e a Organização Geral dos Professores Ticuna¹ Bilíngues
- ONGs** - Organizações Não Governamentais
- PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PUC/Campinas** - Pontifícia Universidade Católica/Campinas
- PUC/SP** - Pontifícia Universidade Católica/São Paulo
- RCENEI** - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
- RID** - Reserva Indígena de Dourados
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS
- SIL** - Summer Institute of Linguistics
- SPI** - Serviço de Proteção ao Índio
- UCDB** - Universidade Católica Dom Bosco
- UEL** - Universidade Estadual de Londrina
- UEMS** - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
- UFG** - Universidade Federal de Goiás

¹ Indígenas localizados na região amazônica, na fronteira entre o Brasil e o Peru. São considerados uma das populações indígenas mais numerosas do Brasil (MATOS; MONTE, 2006).

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados Universidade (UFGD)
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UNB - Universidade de Brasília
UNESCO - Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP - Universidade de São Paulo
UFT - Universidade Federal do Tocantins

GLOSSÁRIO

Ará Porã - Casa bonita

Gwavi-Ra'y - Vila Sapé

Karai - Branco/não indígena

Ka'aguy Rusu - Floresta/mata grande

Kuarahu M'barete - Forte como o sol

Kunha Jheguaka Rovaju - Mulher de rosto brilhante

Manumby - Beija Flor (pássaro)

Mba'e o japó hikui mbo'e hára kuerare - O que eles fizeram com os professores

Mbo'ehára Omenhava Tenondeporarã - Professora com olhar no futuro

Mitã Arakatu - Criança, tempo e sabedoria

Ñamandu - Verdadeiro pai

Nãnde Ru - Nosso Pai

Ñe'eng; ñe'ẽ - Palavra

Nhanderoga - Nossa casa

Nxã txahẽhá - Não Chore!

Pixa - Amarrar

Pixá - Lavar

Tekoha Guasu - Nosso lugar/espaco de viver

Tekombo'e ñañe momboretেকena - Educação, vamos nos fortalecer

Tóká - Nossa roça

Tóka - Nosso cheiro

Voty Poty Rory - Flor que desabrocha feliz

SUMÁRIO

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS: OS LABIRINTOS DA PESQUISA	19
As trilhas metodológicas.....	27
Primeiras conversas... Primeiras visitas.....	32
Observar, escutar e escrever em “território estrangeiro”.....	34
À guisa da relevância da pesquisa.....	43
CAPÍTULO I - OS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	53
1.1 Da Colonização ao Confinamento: Leituras sobre a Trajetória Histórica da Família Tupi-Guarani.....	54
1.2 O Fundamento da Palavra para os Guarani e Kaiowá.....	70
1.3 Perspectivas Linguísticas e os caminhos do Jopara.....	73
1.4 A constituição do sujeito.....	79
1.5 Modos de objetivação e a subjetivação do sujeito.....	83
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PROPOSIÇÃO DA INTERCULTURALIDADE	88
2.1 Contexto Histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil.....	88
2.2 Contexto Político para a Educação Escolar Indígena.....	93
2.3 As Escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa.....	102
2.4 Formação continuada e os desafios das propostas interculturais.....	108
CAPÍTULO III - NA ‘RARIDADE DAS COISAS DITAS’ - DISCURSOS DE PROFESSORES INDÍGENAS	117
3.1 O sentido das “cousas”.....	118
3.2 O Professor indígena - “A elite das Aldeias”.....	119
3.3 As (in) coerências da Educação Escolar Diferenciada.....	125
3.4 A prática pedagógica em pauta.....	133
3.5 Livros e materiais Didáticos.....	137
3.6 Repensando as formações continuadas.....	146
3.7 Diálogos interculturais e práticas pedagógicas.....	150
PARA CONTINUAR A BUSCA DE NOVAS TRILHAS DO LABIRINTO	162
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES	181
Apêndice A - Termo de Anuência e Assunção de Compromisso - Aldeia Bororo.....	181
Apêndice B - Termo de Anuência e Assunção de Compromisso - Aldeia Jaguapiru.....	183
Apêndice C - Termo de Autorização da Instituição Escolar para a Coleta de Dados da Pesquisa.....	185
Apêndice D - Termo de Consentimento para Professores Participantes da Pesquisa.....	186

**Apêndice E - Roteiro para Entrevista Semiestruturada com os Professores
Participantes da Pesquisa.....188**

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS: OS LABIRINTOS DA PESQUISA

Como visualizo tais labirintos? Eles são construídos com compartimentos polimorfos, de disposição esteticamente enredada, tortuosa, intrincada, que nunca repetem sua própria forma, sendo que tais feições são justamente aqueles que os tornam um lugar complicado e, muitas vezes, inextricável e admiravelmente emaranhado. [...] Lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre os próprios passos, para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento [...] (CORAZZA, 2002).

A construção desta Pesquisa de Doutorado, inicia-se pelos labirintos percorridos na minha própria história de convivência com os indígenas, quando oriunda do Rio de Janeiro, minha cidade natal, cheguei à cidade de Ji-paraná, no estado de Rondônia, em maio de 1993, para trabalhar² nessa região.

Logo nos primeiros dias, ao chegar à Ji-Paraná, encontrei homens, mulheres e crianças da etnia Gavião³. Os indígenas andavam pelas ruas, “passeavam” pela feira livre e compravam peixes para a alimentação da sua numerosa família. A cada encontro com esse povo, eu era instigada a conhecê-los e provocada a compreender os significados dos seus saberes culturais.

Para isso, foi necessário aproximar-me deste povo. Ouvir as suas histórias, arriscar-me a falar algumas palavras em sua língua, ainda que muitas vezes isto fosse motivo de risada por uma entonação “fora do tom”, o que ficava muito perceptível aos ouvidos dos indígenas, ainda, mais, por ser uma língua tonal⁴, cuja melodia é extraordinária.

Mais tarde, em 1995, na cidade do Espigão D’Oeste, conheci o povo Zoró⁵. Tantas semelhanças e tantas diferenças. Mesmo com menor tempo de contato com a sociedade não indígena, foi fácil perceber o quanto os Zoró eram cativantes e sorridentes. Gostavam de ensinar

² Trabalho religioso e social vinculado a uma instituição missionária. Desligando-me da instituição no ano de 2014.

³ Indígenas pertencentes ao tronco linguístico Tupi, família Mondé. Vivem na Terra Indígena Igarapé Lourdes, no município de Ji-Paraná, Sudoeste do Estado de Rondônia.

⁴ Idioma que a entonação faz parte da estrutura semântica. A mesma palavra pode assumir diferentes significados, dependendo do tom da sua sílaba.

⁵ Indígenas pertencentes ao tronco linguístico Tupi, família Mondé. Vivem na Terra Indígena Zoró, localizada no noroeste do Estado do Mato Grosso, região próxima à fronteira do estado de Rondônia, entre o Rio Roosevelt (leste) e o Rio Branco (oeste).

sua língua e quantas vezes fossem necessárias, repetiam as palavras ou as frases para que eu as aprendesse da maneira correta.

Assim como o Gavião, a língua Zoró é tonal e dependendo da tonalidade, ainda que a grafia da palavra seja a mesma, o significado pode ser completamente diferente, como é o caso das palavras: *pixa/amarrar - pixá/lavar; tóká/nossa roça - tóka/nosso cheiro*, entre outras.

Outro privilégio que tive neste tempo, foi o de conviver com o povo Nambikuara⁶, na cidade rondoniense de Vilhena e na cidade de Comodoro/MT, no ano de 1998. Sempre inquieta na busca de compreender a cultura indígena, conheci as obras de Lévi-Strauss (1989, 1996, 2004). Com descrições minuciosas, típicas de um etnógrafo, o autor me permitiu acompanhar, por meio de suas narrativas, as viagens pelo interior do Brasil, em especial sua expedição entre os Nambikuara, em 1938.

Os estudos de Geertz (2008), também, foram base para a minha iniciação como pesquisadora no contexto indígena. Compreender, a partir do estudioso, que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...]” (p.4) e, que a ciência interpretativa tem como alvo a busca de significados, ajudou-me, naquele momento, a refletir sobre os elementos da cultura Nambikuara.

Após algum tempo de convivência com os Nambikuara, caminhei por diversas aldeias e participei, a convite deles, de diferentes eventos culturais. Entre eles a “Festa da Menina Moça”, ritual de passagem da fase da adolescência para a fase de moça/mulher, o que é marcado pela menarca.

A festa é um evento com muita comida, muita chicha⁷, danças e alegria, afinal é o prenúncio da formação de mais uma família, pois ao passar por esse ritual a moça estará pronta para o casamento, haja vista ter recebido todos os conselhos necessários das suas avós e da sua mãe para que seja boa esposa, boa mãe e boa dona de casa.

Em um espaço acoplado a casa dos seus pais, a moça é confinada por um período de tempo que pode variar entre dois a três meses. Somente no final deste período acontece a realização da grande festa, a festa da menina-moça. A menina deixará o seu local de aprendizagem e mediante muitos conselhos será entregue a aquele que a desposará, caso seus pais já lhes tenham encontrado um pretendente.

⁶ Indígenas pertencentes a um tronco linguístico isolado (nenhum dos identificados no Brasil, até o momento). Vivem em diversas aldeias que estão localizadas nos estados do Mato Grosso e Rondônia. Estão divididos por subgrupos: Nambikuara do Norte, Nambikuara do Sul e Sabanê.

⁷ Bebida típica dos indígenas. Pode ser feita com mandioca, banana, batata doce, abóbora, cará.

Se já houver o pretendente, eles se casarão e após a festa irão morar junto com a família do marido. Não havendo casamento, a moça retorna para a casa dos seus pais, onde continuará com os seus afazeres diários, dentre eles, o de ajudar sua mãe a cuidar dos irmãos mais novos e de toda a atividade doméstica.

Uma das primeiras frases, na língua materna, que aprendi com um dos grupos Nambikuara foi: *Nxã txahêhá*, cuja tradução é: Não chore! A aprendizagem ocorreu num contexto em que uma criança chorava e sua mãe tentava acalotá-la. Ao chegar perto do pequeno e falar com ele, em Língua Portuguesa, para não chorar, a mãe disse a frase em sua língua e pediu para eu repetir, o que fiz por várias vezes, até receber dela a aprovação: “Isso mesmo, agora está certo! ”. O diálogo, a tentativa, os erros e acertos na aprendizagem da língua, despertou a atenção da criança, fazendo-o parar de chorar.

O encantamento pela Língua, Cultura e modo próprio de aprendizagem dos Nambikuara teve como resultado os meus dois Trabalhos de Conclusão do Curso de Graduação pela Universidade Federal de Rondônia: O primeiro trabalho, desenvolvido no Curso de Pedagogia, cujo objetivo foi investigar a influência educacional vivida pelos indígenas, a partir da chegada dos colonizadores.

O segundo trabalho, desenvolvido no curso de Letras, pela mesma Universidade, teve como protagonista os Sabanê, outro subgrupo da família Nambikuara. O estudo objetivou investigar e discutir a aridez (ou não) linguística, cultural e social entre os Sabanê. O resultado do estudo apontou que dentre os Sabanê, havia apenas nove indígenas falante da língua materna, o que é preocupante, pois sendo estes idosos, há um grande risco de extinção da língua deste povo.

Devido à convivência “de dentro” com os indígenas em Rondônia e no Mato Grosso, conforme ensina Caria (2004), a nossa chegada à cidade de Dourados/MS⁸, e o contato com os indígenas Guarani e Kaiowá não causou-me estranhamento, exceto pelas condições sociais tão precárias em que eles vivem, nesta região, e pela luta ferrenha que travam para a conquista do seu tekorá⁹. Lutas que, inclusive, resultam em constantes mortes de homens e mulheres

⁸ A cidade de Dourados está localizada na região Centro Oeste, no Estado do Mato Grosso do Sul. Encontra-se distante cerca de 220 quilômetros de Campo Grande, capital do Estado. Com uma população de 218.067 habitantes, a cidade é conhecida como um pólo universitário, visto abrigar duas Universidades Públicas e duas Universidades Privadas com diversos cursos de Graduação e Pós-Graduação. A cidade tem como uma das suas características a diversidade cultural e linguística, pois além de estar próxima a Ponta Porã, cidade fronteira com o Paraguai, conta com um grande número de indígenas Guarani, Kaiowá, Terena e em número menor os indígenas Kadiwéu.

⁹ Terras tradicionais dos indígenas Guarani.

indígenas, o que marca a (sua) resistência desses povos devido tantas perdas materiais e simbólicas registradas no decorrer de suas histórias.

Neste contexto de luta, resistência, e, porque não dizer, de esperança, que desenvolvi a Pesquisa de Mestrado, intitulada *“Ainda não sei ler e escrever”*: Um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS, sob a orientação da Professora Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

O estudo fez parte de uma Pesquisa maior, intitulada *“Mapeamento de deficiências na população indígena da região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre os impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional”*, financiada pela CAPES/PROESP e coordenada pela professora supracitada.

A Dissertação de Mestrado teve como lócus três escolas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa objetivou compreender as práticas sociais e culturais envolvidas no campo da leitura e da escrita de alunos indígenas, considerados com fracasso escolar. Ancorada nos Estudos Culturais, com base na perspectiva etnográfica, a partir do rigor que requer uma pesquisa científica, discutimos os conceitos de leitura, escrita, alfabetização e letramento como práticas socioculturais, fundamentadas nos estudos de Street (1995, 2003, 2013) e Trindade (2004, 2010, 2012).

Os resultados da pesquisa apontaram que as crianças indígenas, selecionadas para a pesquisa, ainda, que não dominem os códigos estabelecidos pela escola, possuem conhecimentos e riquezas culturais específicas, as quais estão permeadas por ressignificações e diálogos interculturais. A escola, no entanto, cujo enfoque deve fundamentar-se na educação escolar indígena tem sido gerida, em muitos pontos, pelos sistemas educacionais do não indígena.

A leitura e a escrita estão voltadas para a pedagogização da literacy, cuja ênfase da aprendizagem foca-se no modelo autônomo de assimilação e reprodução do código da escrita e não na função social que ambas devem exercer. Nesse caso, os aspectos linguísticos e culturais (re)significados, encontram-se presentes na comunidade escolar, mas são minimamente levados em consideração na prática cotidiana da sala de aula, o que dificulta o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos.

Assim, mediante estes resultados e de novas inquietações que surgiram, e, não foram possíveis contemplar na pesquisa de Mestrado, nos propomos a estudar, nesta investigação de

doutoramento, as práticas pedagógicas de professores indígenas e os seus diálogos com os conhecimentos tradicionais dos Guarani e Kaiowá, a partir do cotidiano das escolas indígenas, localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados/MS.

Em continuidade ao rigor científico, nos apropriamos de Cunha (2009) ao ensinar que os conhecimentos tradicionais, necessariamente, não referem-se ao que é antigo, mas trata-se dos seus procedimentos, das suas formas e não dos seus referentes. Eles são diversos e a sua tradicionalidade está no modo de vida e de como são estabelecidas as relações entre os homens, as mulheres, a natureza e o sobrenatural que os cercam.

Em consonância com Cunha (2009), Gallois (2005) salienta que os conhecimentos tradicionais são vivos e sua vitalidade depende do contexto, da forma de enunciação e da particularidade de transmissão condizente com cada sociedade, desta forma, independe da sua época. As experiências de objetivação cultural são extremamente dinâmicas, e, sendo a cultura especificamente humana, o homem é capaz de criar, recriar e produzir novos significados para a vida.

Por ser, também, experiências objetivas, Bauman (2003) compreende que a cultura é inimiga natural da alienação, questiona a sabedoria, a serenidade e a autoridade que o real atribui a si. Ela é um agente que pode provocar a desordem e ao mesmo tempo provocar a ordem individual e/ou coletiva.

Na dinamicidade cultural e no movimento entre a ordem e a desordem, os caminhos e os descaminhos, os encontros e os desencontros surgem as primeiras pistas do grande labirinto que representa metaforicamente esta pesquisa. Dentre elas destacamos o relato de um professor indígena, em entrevista concedida à Souza (2014), ao referir-se a prática pedagógica, “sustentáculo da prática docente”, conforme salienta Franco (2016, p. 537).

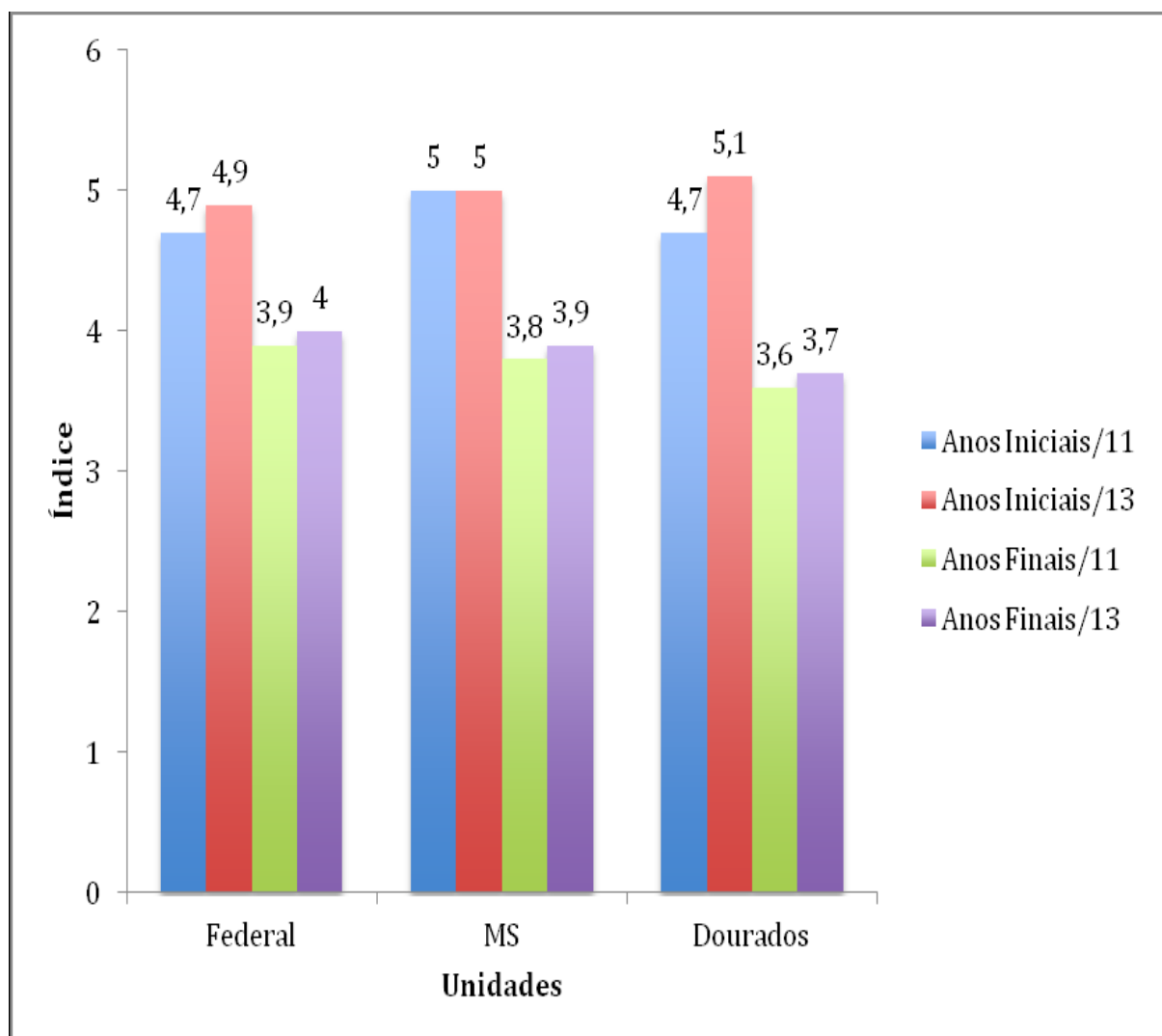
Para mim, eu acho que devia ter uma... Como fala? Uma orientação né, para os professores... Uma orientação de como lidar com esses alunos, porque às vezes a gente fica muito em falso nisso, porque daí não sabe o que vai fazer (Professor indígena Guarani - Entrevista concedida à pesquisadora em julho de 2014).

Quando o professor destaca “esses alunos”, refere-se a aqueles que apresentam pouco desenvolvimento no processo de leitura e escrita e, por cursarem o quarto ano do ensino fundamental deveriam dominar tais habilidades. Ele externaliza a sua angústia, inquietação e fragilidade quanto a sua prática pedagógica, em especial mediante a dinâmica e as ressignificações pela qual passou a educação indígena, até a implementação da escola e de todas as exigências acadêmicas que ela representa.

A pesquisa realizada por Silva, Souza e Bruno (2017) analisou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas escolas indígenas no município de Dourados/MS, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, referentes aos anos de 2011 e 2013. Os resultados apontaram que os valores das escolas indígenas estão muito inferiores aos valores registrados nas escolas não indígenas do município, do estado e do Brasil.

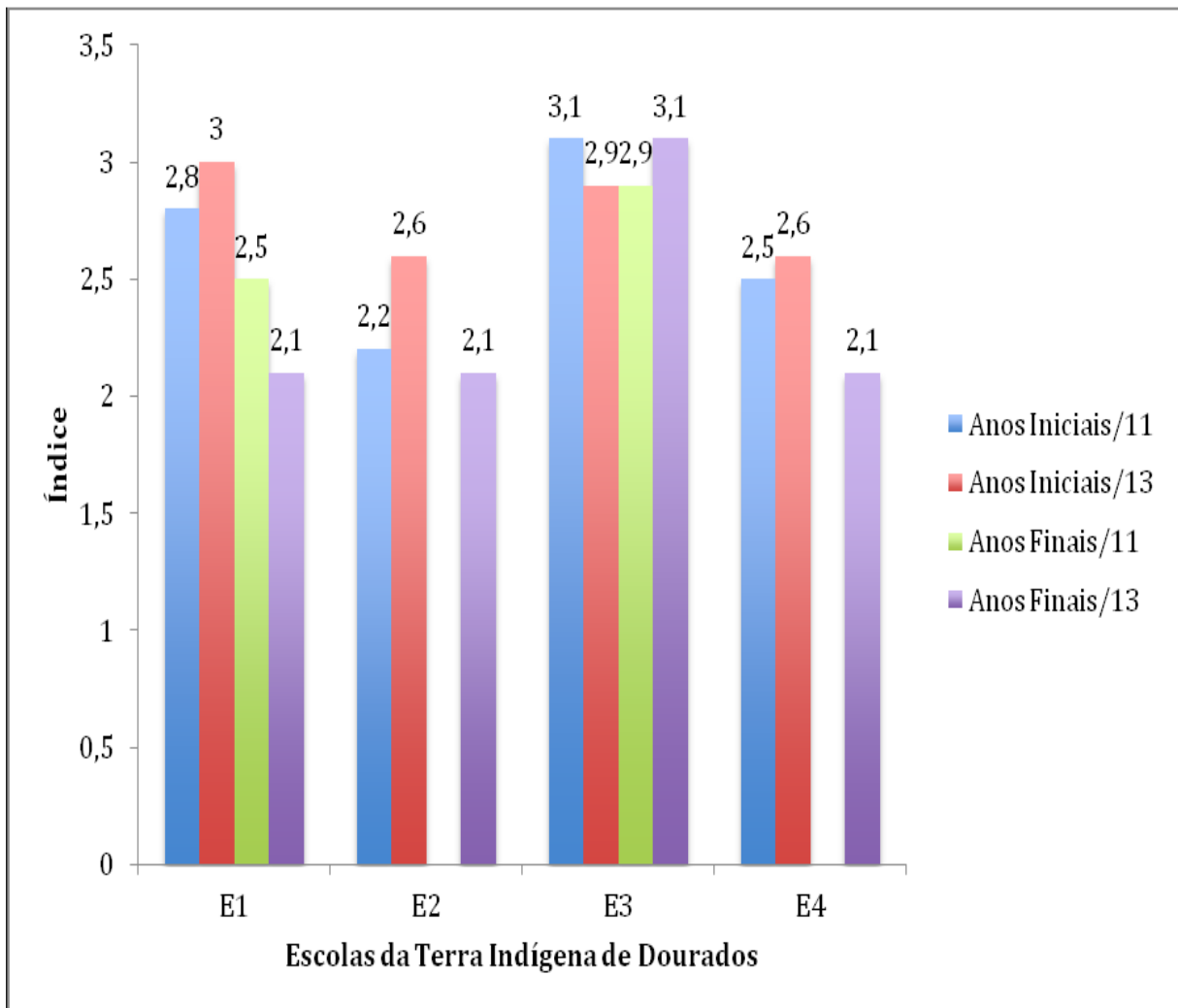
Os autores elaboraram dois quadros, o primeiro deles contendo, o Ideb no âmbito, federal, estadual e municipal, especificamente no município de Dourados/MS; e o segundo com o Ideb das escolas indígenas do município de Dourados/MS.

Figura 1 - Resultado Ideb (Federal, Municípios e Dourados/MS)



Conforme indicado na Figura 1, o município de Dourados teve um crescimento significativo nos anos iniciais, mas nos anos finais o crescimento ficou aquém aos resultados do Brasil.

Figura 2 - Resultado do Ideb das Escolas Indígenas



Fonte: INEP (2015) - Elaborado por Silva, Souza e Bruno (2017)

Como podemos observar na Figura 2, os valores das escolas indígenas em Dourados/MS, apontadas pelo Ideb, estão muito inferiores as escolas não indígenas do município, do Estado e do Brasil. O que precisa ser problematizado de certa forma: qual a referência do professor indígena quanto aos alunos que encontram-se em dificuldade para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico, em especial no campo da leitura e da escrita São

apenas os conhecimentos e valores da escola não indígena? Será que a avaliação e os indicadores do INEP levam em conta os saberes e conhecimentos tradicionais?

O levantamento do Ideb de 2015 e 2017, nos anos finais do ensino fundamental, encontram-se em branco no quadro de resultados do Ideb nas escolas indígenas de Dourados/MS, com exceção a uma escola que alcançou em 2015 a média de 3,5 e outra escola que em 2017 alcançou a média de 3,7. Ambas com o índice muito abaixo do valor de referência 6,0 (INEP, 2017). Dados esses que não se encontram muito aquém de outras escolas brasileiras.

Nesse sentido, com base nos resultados da nossa pesquisa de Mestrado e dos dados do Ideb, aqui apresentados, compreendemos que os diferentes saberes e conhecimentos constitutivos das práticas socioeducativas precisam ser colocados em suspeição, quando os projetos educativos forem sistematizados de forma engessada, homogênea, sem o reconhecimento das diferenças e desvinculados dos contextos socioculturais das comunidades indígenas.

Ponderamos que pesquisas sobre as políticas e as propostas pedagógicas para a escolarização de indígenas têm se fundamentado, nos últimos anos, na perspectiva intercultural, que coloca em debate a questão das diferenças, das culturas e da interculturalidade. Da mesma forma, questiona as diferenças e as desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico, entre outros, que historicamente têm sido inferiorizados e excluídos do processo de produção cultural e econômica.

Com base nessa perspectiva, compactuamos que na modalidade da educação escolar indígena, a escola deve estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, os quais entendemos ser produções marcadas pelas diferenças linguísticas, religiosas e socioculturais referentes às práticas cotidianas, as formas de ser e de estar no mundo, as tradições e as formas de aprender e ensinar na escola e na comunidade. Além disso, a escola indígena deve trabalhar a tensão entre universalismo e o relativismo cultural, descartando qualquer tentativa de hierarquizar-los no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem desse debate (CANDAUI, 2009).

Assim, mediante estas e tantas outras “linhas sinuosas” (CORAZZA, 2002, p. 107) de muitas trilhas¹⁰ labirínticas para percorrer, surgiram as problemáticas iniciais desta pesquisa, a saber: De que forma os fatores culturais, políticos e as relações de poder perpassam a história

¹⁰ A referência de trilha é utilizada como caminhos estreitos, características bem presentes no espaço territorial da Reserva Francisco Horta Barbosa/Dourados/MS.

dos Guarani e dos Kaiowá? Como se constituem sujeitos indígenas Guarani e Kaiowá? Como se dá a construção de sentidos acerca da escola diferenciada e da interculturalidade e de que forma esses conceitos se manifestam na sala de aula? Na prática pedagógica, articulam-se os possíveis diálogos entre os diferentes saberes e conhecimentos? Quais são os possíveis diálogos entre a prática pedagógica dos professores indígenas e os conhecimentos tradicionais do povo Guarani e Kaiowá? De que forma eles têm ocorrido?

As problematizações acima elencadas nos levaram a definir os objetivos da pesquisa. Como objetivo geral, a pesquisa propôs evidenciar o discurso de professores indígenas Guarani e Kaiowá acerca das suas práticas pedagógicas a partir da educação diferenciada e intercultural, bem como analisar de que forma eles (elas) lidam com os diferentes conhecimentos tradicionais que circulam no cotidiano da escola. Objetivos específicos desdobram-se: a) Compreender a constituição do sujeito Guarani e Kaiowá, a partir dos seus aspectos históricos e culturais e as relações de poder vivenciadas; b) Evidenciar a inter-relação entre os diferentes saberes, conhecimentos e culturas que circulam na educação escolar indígena na proposição da interculturalidade, em especial nas escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa em Dourados/MS; c) Analisar os discursos dos professores indígenas, quanto aos conceitos, sentidos e possíveis impactos que constituem as práticas pedagógicas e a promoção dos diálogos interculturais na escola.

Assim, partimos neste estudo, da tese de que para superar a negação das diferenças culturais, linguísticas e de aprendizagem de estudantes indígenas construídas historicamente, torna-se necessária a desconstrução dos processos pedagógicos homogêneos e monoculturais, de forma que promovam a articulação entre os diferentes saberes e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com os valores, interesses e formas de aprender e ensinar das comunidades indígenas. Essa proposta defende uma educação centrada na negociação cultural, que enfrenta os conflitos “[...] provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas [...]” (CANDAU, 2009, p. 59).

As trilhas metodológicas

Percorrer as trilhas metodológicas da pesquisa é tentar, no meio de tantas possibilidades, encontrar os referenciais, as técnicas e os instrumentos que melhor dialoguem com o seu objeto e respondam os seus objetivos de acordo com a perspectiva teórica do pesquisador. Neste

sentido, optamos para esta pesquisa a perspectiva dos Estudos Culturais, que em tempos recentes tem desconstruído o conceito único, universal e elitista do termo cultura, defendido no século XVIII.

Os Estudos Culturais, uma das possibilidades teórico-metodológica do pós-estruturalismo, nos afasta daquilo que é rígido, das essências e das convicções, evitando prescrever conceitos e pensamentos acerca do nosso objeto. Coloca em xeque as nossas verdades, levando-nos a encontrar caminhos para as nossas inquietações (MEYER; PARAÍSO, 2014).

Nesse sentido, como metaforizam Meyer e Paraíso (2014), os estudos pós-estruturalistas nos permitem “zigzaguear” entre os espaços existentes, entre o nosso objeto e os estudos já realizados sobre ele, o que possibilita o estranhamento, o questionamento e a desconfiança sobre ambos.

Os Estudos Culturais nascem em meio aos estudos voltados para as classes mais pobres, culminando em 1957 com o livro *“The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life with Special References to Publications and Entertainments”*, que traduzido para o francês recebe o título de *“La culture du pauvre”*, e em Língua portuguesa: A cultura do povo. Posteriormente, Raymond Williams e Edward P. Thompson escreveram acerca das lutas sociais e de suas interações entre a cultura e a economia, tendo como centralidade a “noção de resistência a uma ordem marcada pelo ‘capitalismo como sistema’” (MATTELART e NEVEU, 2004, p. 47).

Temos aqui um dos pontos da decolagem e do impacto dos Estudos Culturais. Fazer das culturas populares ou dos estilos de vidas das novas classes objetos dignos de um investimento erudito [...], bem como ponto de honra de continuar a luta política no campo acadêmico (MATTELART e NEVEU, 2004, p. 51).

Embora Mattelart e Neveu (2004) acreditem que as culturas populares devam ser discutidas como luta política no campo acadêmico, Costa, Silveira e Sommer (2003) destacam que não era pretensão dos Estudos Culturais tornar-se uma disciplina acadêmica no sentido tradicional da palavra, pois suas discussões não podem ser limitadas aos contornos de um campo de produção, com fronteiras balizadas, mas, o seu objetivo é buscar “inspiração em diferentes teorias e rompem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas” (p. 40).

Outro pensador que teve marcante influência nos Estudos Culturais foi Stuart Hall, um jamaicano de classe média, que ao juntar-se a Williams e Thompson possibilitou, com seus estudos e pesquisas, dar novas perspectivas para as culturas populares. Hall (2003) defende que

as discussões dos Estudos Culturais são múltiplas, assim como as numerosas histórias que compreendem as formações das diferentes conjunturas.

Para ele, uma prática só pode fazer diferença no mundo se ela tiver pontos diferentes ou alguma distinção a definir ou defender. Não há uma prática que tenha pressuposto fixo, pelo contrário, é necessário que existam áreas de deslocamentos.

Há sempre algo descentrado no meio cultural [...], na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas. E ainda, simultaneamente, a sombra, a estampa, o vestígio daquelas outras formações, da intertextualidade dos textos como fonte de poder, da textualidade como local de representação e de resistência, nenhuma destas questões poderá jamais ser apagadas dos estudos culturais (HALL, 2003, p. 199).

Na perspectiva de Hall (2003) a cultura é movida por intertextos, por diálogos que lhe permitem hora serem direcionada pelo poder, ora por suas representações e ora pela resistência. Neste movimento de descentralização, os Estudos Culturais colocam em dúvida a epistemologia monocultural, apropriando-se do conceito de culturas ao invés de cultura.

Além da base metodológica fundamentada nos Estudos Culturais, a pesquisa tem inspiração etnográfica, particularmente na etnografia educacional, que teve início nos anos de 1950, a partir do diálogo entre a antropologia e a educação, possibilitando, assim, a imersão no campo escolar.

André (2012) pondera que a pesquisa etnográfica educacional se difere, em alguns pontos, da pesquisa etnográfica realizada pela antropologia. Dentre estes pontos, a autora nos ensina que, na etnografia educacional a ênfase não está no tempo de permanência do pesquisador no campo empírico, nem na obrigatoriedade dele conhecer diferentes culturas, ou na eleição de grande número de categorias, na perspectiva metodológica desta pesquisa de eixos, a serem analisados. O que, de fato, a caracteriza são as técnicas utilizadas para a coleta de dados, a saber: a observação participante, a entrevista intensa e a análise dos dados.

Estas técnicas permitem ao pesquisador, a interação constante com o seu objeto de pesquisa. Por ser ele o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, na condição de ser humano, é que mediará os dados e fará as alterações que julgar necessárias: modificar técnicas, rever as questões norteadoras da pesquisa, localizar novos sujeitos e adequar a metodologia durante todo o processo, a fim de que os resultados atendam os objetivos da pesquisa (ANDRÉ, 2012).

Para o encaminhamento do uso das técnicas para a coleta de dados, tendo como base as suas pesquisas em etnografia educacional, Fonseca (1999) aborda cinco elementos que considera pertinentes para este tipo de metodologia:

1°. **Estranhamento** - acontece quando num dado momento da coleta de dados, surge um elemento “estranho” ao pesquisador e que pode ser transformado em elemento significativo para a pesquisa. Desta maneira, o pesquisador deve sempre estar atento aos pormenores que ocorrem ao seu redor no campo empírico;

2°. **Esquematização** - além do diário de campo, o pesquisador deve esquematizar os “dados básicos concretos”, tais como: local, pessoas, idade, profissão, vínculos, dentre outros, em forma de listas, quadros, diagramas, tabelas e demais meios, conforme o interesse do pesquisador e a demanda da pesquisa, pois estes dados são essências para a compreensão dos dados posteriores e de suas análises;

3°. **Desconstrução** - é preciso levar em consideração que os dados não são interpretados de forma neutra, pois depende das lentes que o pesquisador esteja usando para as análises, assim, a formação familiar, social, política e religiosa do pesquisador deve passar constantemente por um processo de desconstrução, construção e desconstrução, a fim de que os dados empíricos não recebam, apenas, um “verniz de cientificista nos estereótipos do senso comum” (FONSECA, 1999, p. 69), mas que seja analisado com rigor e maior fidedignidade possível.

4°. **Comparação** - no caso do pesquisador realizar a abordagem comparativa, não é necessário, por via de regra, que ele faça um deslocamento geográfico, para conhecer outros lugares e culturas, a leitura e estudos de trabalhos científicos como Dissertações, Teses e artigos são capazes de levá-lo ao conhecimento científico para a realização de estudos comparativos.

5°. **Modelos alternativos** - o pesquisador precisa pensar duas vezes antes de declarar que determinado modelo ou “coisa” não existe. Como o homem é um ser complexo e vive em uma sociedade complexa, existem modelos e “coisas” complexas, desta forma, se faz necessário que o pesquisador não fique apegado a uma única possibilidade em sua pesquisa, pelo contrário, ele deve estar sensível, para as respostas que lhe pareçam inimagináveis ou impossíveis. Pode haver no tratamento dos seus dados e nas análises feitas, alternativas das quais ele jamais teria como hipóteses.

Complementando os elementos elencados por Fonseca (1999), é interessante destacar a proposição de Caria (2004) quanto a observação continuada das interações entre indivíduos, pois é desta ação que o pesquisador compreenderá a “lógica das construções simbólicas elaboradas pelo grupo social” (p. 37).

Simultaneamente, esta lógica criará dois efeitos, dos quais darão sentidos ao trabalho do pesquisador. Primeiro, deve-se buscar um distanciamento cognitivo para que o pesquisador não seja tentado a envolver-se com as preocupações pragmáticas do sujeito da pesquisa, e, segundo, o pesquisador deve ter entre suas metas explicar e interpretar as ocorrências e as ideias emitidas

pelo sujeito pesquisado, em um esquema conceitual e teórico vasto, pluridimensional, e, não menos importante, deve saber que, muitas vezes, se deparará com situações complexas (CARIA, 2004).

Neste aparente conflito entre o distanciamento cognitivo do sujeito e a necessidade de familiarizar-se com a sua diferença existe um paradoxo, o qual Caria (2004, p. 39) define como “contra-corrente” do trabalho etnográfico, pois neste contexto o pesquisador precisa debruçar-se sobre esta diferença, de modo a não somente contrastá-la o que ele já conhece do seu cotidiano, mas afastar-se de si e da sua cultura para entender o diferente no (e do) seu sujeito/objeto. E, somente no construto da “ruptura epistemológica por via relacional” (CARIA, 2004, p. 40) que o pesquisador conseguirá interagir com os diferentes modos de ser e de viver do seu sujeito, para então poder compreender e explicar os seus meandros culturais.

Contudo, para que o pesquisador, de fato, possa apropriar-se dos modos de ser e de viver do sujeito de pesquisa, torna-se necessário, assim como aprendemos com Santos (2005), o movimento de **ir** e **vir**, pois, é o que possibilita o estar **lá** - no campo empírico - e, posteriormente, **aqui** - no seu lugar inicial de trabalho (Universidade, laboratório, escritório). **Lá** - no campo empírico - o pesquisador desenvolve as técnicas da observação e da escuta do seu sujeito.

Ainda no campo empírico, **lá**, o pesquisador inicia seus primeiros escritos. Anota minuciosamente, em seu diário de campo, tudo o que observa e escuta. Em outro momento, **aqui**, já de volta ao local inicial de trabalho, ele seleciona, organiza, sistematiza e analisa os dados coletados no campo.

Neste movimento teórico-metodológico a pesquisa, ora apresentada por nós, insere-se em um território que denominamos de “território estrangeiro”, visto os seus sujeitos serem indígenas e estarem em contexto de Reserva Indígena, local híbrido que na perspectiva de Bhabha (1998) descreve uma natureza impura e flexível de diferentes identidades, sejam elas individuais e coletivas. Para o autor, no hibridismo, as identidades são construídas a partir das interações com outras identidades e das interações culturais existentes nelas. Estas interações resultam em mudanças constantes entre as identidades, as quais não devem ter como pressuposto a superposição entre nenhuma delas.

Canclini (2008) ao analisar a cultura na América Latina, a partir da arte, verifica que o processo de hibridização cultural decorre da existência de uma política característica da

modernidade, cuja construção tem um caráter sócio-cultural que produz novas estruturas, objetos e práticas com base na criatividade de mesclas interculturais.

A cultura híbrida, defendida por Canclini (2008), nasce dos debates entre a modernidade e da pós- modernidade, que estão engendrados nos usos populares, nos meios massivos de comunicação e nos processos de recepção e apropriação dos bens simbólicos. Nesse sentido, o autor acredita que estes elementos trazem uma combinação entre a antropologia e a sociologia; a arte e os estudos da comunicação.

Entender como a dinâmica própria do desenvolvimento tecnológico remodela a sociedade, coincide com movimentos sociais ou os contradiz, visto que há tecnologias de diferentes signos, cada uma com várias possibilidades de desenvolvimento e articulação com as outras. Há setores sociais com capitais culturais e disposições diversas de apropriar-se delas, com sentidos diferentes (CANCLINI, 2008, p. 308).

A nova dinâmica e as novas configurações estabelecidas na América Latina foram observadas e entendidas por Canclini (2008) como uma nova situação intercultural de hibridação, por abranger as diversas mesclas interculturais, não limitando-se as mesclas raciais, religiosas ou simbólicas tradicionais, mas, ampliando-se para a língua, para o comércio, para a arte e por todos os elementos que constituem as identidades.

Com base nestes princípios híbridos, de diferentes manifestações culturais e educacionais que iniciamos a nossa pesquisa de campo nas escolas Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa em Dourados/MS.

Primeiras conversas... Primeiras visitas...

Os primeiros contatos para a autorização da coleta de dados para a pesquisa ocorreram no início do mês de março de 2017. Iniciaram-se com uma conversa informal sobre a pesquisa, com um indígena que já conhecíamos desde a nossa pesquisa de Mestrado em 2014. E, dias depois, com a solicitação da mediação e da sua companhia para uma visita aos dois capitães da Reserva, líderes administrativos, responsáveis por suas respectivas Aldeias: Bororo e Jaguapiru. Após algumas ligações feitas pelo aparelho celular, conseguimos agendar a primeira visita ao capitão da Aldeia Bororó para o dia 17 de abril de 2017, às 13:30 horas.

No dia e horário marcado, junto com o indígena conhecido, chegamos a casa do referido capitão, entretanto devido a um compromisso urgente, ele não estava em casa, solicitando a sua

esposa que marcássemos para a semana seguinte, assim, marcamos novo dia e novo horário, dia 25 de abril de 2017.

Como iríamos voltar à Aldeia para conversar com o capitão da Aldeia Bororo, ligamos para o capitão da Aldeia Jaguapiru e marcamos uma visita no mesmo dia, em horário diferente. Primeiro fomos a casa do líder da Aldeia Jaguapiru que nos recebeu na varanda da sua casa. Após a apresentação da pesquisa, dos seus objetivos, e de todos o conteúdo necessário do “Termo de Anuência e Assunção de Compromisso”, o indígena leu o documento e o assinou de forma amistosa, demonstrando a importância da pesquisa para a comunidade.

Após nos despedirmos dos membros daquela casa, fomos ao segundo compromisso, remarcado para às 15:00 horas do mesmo dia, na casa do capitão da Aldeia Bororo. Ao chegarmos, notamos que a casa estava fechada, descemos do carro e constatamos que não havia ninguém na residência, impossibilitando a conversa já agendada. Na mesma semana ligamos para o líder indígena e marcamos nova visita, desta vez para o dia 29 de abril de 2017, um sábado, no horário de 07:30 horas. Mais uma vez chegamos a casa do capitão, assim como marcado. Sua esposa nos atendeu e disse que naquela madrugada um jovem indígena foi assassinado e como líder, seu esposo estava averiguando os fatos, mas que ligaria para ele, a fim de verificar onde poderíamos encontrá-lo.

Encontramos com o capitão em um barracão, que no passado fora uma escola, ali estavam alguns homens, mulheres e crianças indígenas. Todos abatidos com o acontecido. As conversas giravam em torno do jovem assassinado. O Capitão saiu de uma pequena sala, onde estava em reunião. Nos recebeu e ouviu a respeito da pesquisa e de todos os processos que a envolvem. Leu o documento e da mesma forma que o capitão da Aldeia Jaguapiru nos disse que a pesquisa era importante para a comunidade, assinando o documento a seguir, com pedidos de desculpas por não poder nos dar maior atenção devido as circunstâncias.

Desta forma, assim, como cumprimento dos primeiros protocolos de pesquisa tínhamos a autorização da liderança para entrarmos na aldeia e chegarmos às escolas, bem como para transitar pelos espaços necessários. As visitas às escolas foram os próximos compromissos da pesquisa para a coleta de dados. Como conhecíamos a Diretora da escola na Aldeia Jaguapiru, não tivemos dificuldade em chegar até ela e apresentar a pesquisa, contudo precisamos de uma professora conhecida para nos ajudar a contactar a Diretora da escola na Aldeia Bororo, o que foi feito com sucesso via ligação de celular.

No mês de agosto fizemos a primeira visita às escolas para a apresentação da pesquisa e solicitação das autorizações necessárias. Assim como aconteceu com o capitão da Aldeia Bororo, por três vezes fomos a escola nessa mesma Aldeia, sem ter sucesso em encontrar a diretora, que por motivo de compromisso pedagógico não podia estar presente, precisando remarcar o encontro. No dia 25 de outubro conseguimos que o “Termo de Autorização Escolar para a Coleta de Dados da Pesquisa” fosse assinado pelas Diretoras das referidas escolas, dando-nos a anuência para entrarmos na escola sempre que preciso e apresentando-nos aos professores com quem íamos conversar.

A partir de então, iniciamos as primeiras conversas com professores participantes da pesquisa, conforme os critérios estabelecidos, os quais apresentaremos posteriormente. Conversamos individualmente com os professores acerca da pesquisa e da sua proposta, isso no horário do intervalo das aulas, no horário do recreio ou no horário atividade do professor. Após a primeira conversa e a assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” estávamos autorizadas a iniciar a coleta de dados para a pesquisa.

Observar, escutar e escrever em “território estrangeiro”

Partindo dos pressupostos de Caria (2004), Santos (2005), André (2012) e Sales (2014), esta pesquisa teve como princípio a observação, a escuta e a escrita dos acontecimentos culturais e educacionais, a partir do cotidiano de duas escolas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, na cidade de Dourados/MS.

Quanto à observação, Sales (2014) explica que este é importante procedimento para a pesquisa, pois possibilita que o pesquisador esteja inserido diretamente no campo a ser pesquisado, por isso ele tem condições de acessar detalhadamente as informações as quais necessita. Além disso, a observação favorece o “levantamento de diversos pontos de vistas sobre o mesmo fato ou acontecimento, bem como o registro do que é efetivamente dito, do que é escrito, dos discursos e de seus desdobramentos dentro do cenário investigado” (p.117).

É na observação que o pesquisador tem os elementos próprios a serem investigados, em especial, no caso desta pesquisa, relativa a educação escolar indígena, é possível capturar os acontecimentos da escola, como, por exemplo, a sua estrutura física, seu corpo docente e corpo discente, os aspectos pedagógicos, aspectos culturais e linguísticos, dentre outros.

Ademais, na observação é possível um movimento *continuum*¹¹, característica encontrada na observação participante, o qual elege o termo “participante como observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28). Foi nessa perspectiva que observamos seis turmas diferentes, nas duas escolas selecionadas para a pesquisa, sendo cinco turmas na escola A e uma turma na escola B¹².

As observações nas escolas e nas suas respectivas salas de aula ocorreram logo após os documentos assinados pelos professores e foram divididas em duas etapas. A primeira etapa iniciou no meado de outubro, prolongando-se durante o mês de novembro até a primeira semana de dezembro, dias que antecederam as férias escolares. Primeiro realizamos a observação na escola A, com o objetivo de conhecer a estrutura e toda a dinâmica quanto as mudanças de disciplinas e de professores na turma, o momento do recreio em como ocorre a distribuição da merenda e os momentos de brincadeiras dos alunos durante este tempo.

Após as observações supracitadas, iniciamos as observações nas salas de aula da escola A, sempre considerando a disponibilidade de cada professor. Nestas, observamos o número de alunos em cada sala de aula, a disposição das carteiras e o local onde cada aluno sentava, a dinâmica dos professores durante as aulas, os diálogos estabelecidos entre os docentes e os alunos, a estratégia e metodologia de ensino, o material didático usado para o ensino dos conteúdos, os recursos visuais disponíveis na sala de aula e a língua falada e escrita durante as aulas.

Após as férias escolares, no final do mês de fevereiro iniciamos a segunda etapa da observação, estendendo-se até meados do mês de março, desta vez na escola B. A observação seguiu o mesmo programa da escola B, tanto em relação a escola em si, como em relação a sala de aula. As observações nas instituições correram em dois dias da semana, entre uma hora à uma hora e meia cada dia, conforme o dia da semana e o horário de aula dos professores participantes da pesquisa. O tempo total da observação entre as duas escolas, A e B, somou em média 40 horas, sendo o tempo de observação na escola A em média 36 horas e na escola B em média 4 horas.

A primeira escola, a qual nós nominamos de escola A, está localizada na Aldeia Bororo, na parte periférica da Aldeia. A escola atende crianças da educação infantil e alunos

¹¹Conjunto de partes unidas entre si.

¹² Somente um professor, dentre os lotados na escola B, atendeu os critérios estabelecidos para a pesquisa.

matriculados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A maioria dos alunos é da etnia Kaiowá, o que justifica-se pelo maior número de moradores nesta região da Aldeia.

De porte médio, a escola atende 539¹³ indígenas. Sua estrutura conta com salas de aula, secretaria, sala de professores, sala de direção, biblioteca, banheiros e uma cozinha onde é preparada a merenda. Observamos que não há refeitório na escola. Na hora do recreio, a merenda é servida aos alunos em um fila organizada, próxima a cozinha. Ao recebê-la os alunos dirigem-se para a sala de aula, onde o alimento será consumido por eles. Após alimentarem-se, os alunos saem para o pátio da escola e brincam até o momento de voltarem para a sala de aula. Não há uma quadra coberta na escola, portanto, nos dias ensolarados os alunos brincam em um campo sob o calor do sol e nos dias de chuva eles precisam permanecer na sala de aula por não ter um local apropriado para ficar.

Quanto a gestão da escola, a diretora é filha de pai não indígena e mãe indígena Guarani. A gestora considera-se indígena Guarani e é falante da língua materna. Os demais gestores são indígenas Guarani ou Kaiowá, assim como a maioria dos professores que compõem o corpo docente.

A segunda Escola, nominada de escola B, está localizada na Aldeia Jaguapiru, na parte central, também, possui porte médio e atende 410 alunos das etnias Guarani, Kaiowá e Terena¹⁴, sendo a maioria dos alunos Guarani, devido ser a maioria dos moradores na região desta etnia.

Semelhante a escola A, sua estrutura conta com salas de aula, secretaria acadêmica, sala de professores, sala de direção, biblioteca, banheiros e uma cozinha onde é preparada a merenda, acrescida de sala de informática. Também não há refeitório na escola, assim, a dinâmica ocorre da mesma forma que a escola A, com os alunos, em fila, buscando a sua merenda, levando-a para a sua sala e ali consumindo-a.

As brincadeiras dos alunos, após a alimentação, ocorrem no pátio e corredores da escola e em uma quadra próxima as salas de aulas que, sem cobertura não os protege do sol, muitas vezes escaldante, e nem da chuva, obrigados a permanecer em sala de aula nos dias chuvosos.

¹³ A referência do porte da escola baliza-se pela escola com maior número de alunos (1039) e pela escola com o menor número de alunos (68) existentes na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED).

¹⁴ Embora nas escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa de Dourados/MS encontram-se os Guarani, Kaiowá e Terena, optamos pela pesquisa somente com os professores Guarani e Kaiowá pelo fato de sua maioria ser falante da Língua Materna e na pesquisa de Mestrado (SOUZA, 2014) ter contemplado as três etnias.

Sua gestão é composta por indígenas Guarani, falantes da língua materna. O corpo docente é composto por professores Guarani, Kaiowá e Terena. Dentre os professores Guarani e Kaiowá há falantes bilíngues (Língua Guarani e Língua Portuguesa) e aqueles falantes somente da Língua Portuguesa. Já entre os professores Terena, todos são falantes da Língua Portuguesa.

Embora exista um número de sete escolas do Ensino Fundamental na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, justificamos a seleção das escolas pesquisadas pelo fato de a escola A estar na parte periférica da Aldeia e os alunos serem em sua maioria Kaiowá, falantes da Língua Materna e a escola B por localizar-se na parte central da Aldeia, atender alunos Guarani e Kaiowá em sua maioria e dentre os alunos Guarani muitos já não são mais falantes da Língua Materna (SOUZA, 2014), bem como ter nestas duas escolas a presença de professores Guarani e Kaiowá, falantes e não falantes da língua materna.

Os sujeitos participantes da pesquisa são seis professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, falantes da língua materna e que lecionam em classes dos terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, isto devido considerar que estes alunos já estejam alfabetizados, e supostamente já terem as habilidades referentes a estes anos escolares. Dos seis professores, cinco deles estão lotados na escola A e um¹⁵ professor lotado na escola B, o que possibilita uma interlocução mesclada.

Observamos que as turmas são compostas por 20 a 30 alunos. A representação numérica de meninos nas salas de aula é maior do que a representação numérica de meninas. Das seis salas de aulas observadas, apenas em uma delas o número de meninas é maior do que o número de meninos. Este fato sugere que os meninos têm chegado a escola com mais frequência, curiosidade que marcou historicamente a educação do Brasil.

A disposição das carteiras nas salas de aula não segue um padrão, contudo o que nos chamou a atenção foi a divisória entre meninos e meninas, muito perceptível na maioria das salas de aula. Nesse caso, os meninos sentam em um lado e as meninas sentam do outro lado da sala de aula, levantando indagações quanto ao aspecto cultural, social ou de outra ordem, assunto que podem ser investigados futuramente. Como estas, outras observações foram destacadas, sendo apresentadas e discutidas durante a pesquisa.

¹⁵ Inicialmente seriam 05 professores da escola A e 02 professores da escola B, no entanto uma das professoras da escola B não aceitou o convite para participar da pesquisa, justificando ser por motivo pessoal.

É interessante destacar que os meses que realizamos as observações foram significativos, pois pudemos acompanhar na escola A, por um lado, toda a movimentação dos últimos meses letivo, com o ensino dos últimos conteúdos, as revisões para as provas, os preparativos para as provas finais, as discussões sobre o final de mais um ano e fechamento do ano escolar.

Por outro lado, na escola B, tivemos a oportunidade de presenciar a dinâmica do início do semestre, a expectativa de um novo ano e de outros aprendizados, o ensino de novos conteúdos, a adaptação com o professor e o ânimo inicial dos alunos em sala de aula.

Destacamos, ainda, que para os registros das observações e de outras anotações que consideramos relevantes para a pesquisa utilizamos um diário de campo, a fim de não perdermos nenhuma informação no momento das análises, que fizemos posteriormente.

Ao término da observação iniciamos as entrevistas com os professores, com base nas orientações de Caria (2004). O estudioso nos ensina que a escuta deve ser seguida pela empatia, pois é neste momento que o entrevistado falará de si e do seu conhecimento, por isso ele precisa sentir do pesquisador que este tem interesse pelo que ele diz. É um tempo de exposição e o sujeito precisa encontrar naquele que o escuta uma identificação, um vínculo de confiança e de respeito.

Assim, no primeiro momento, os professores foram solicitados a responder às perguntas iniciais feitas pela pesquisadora, a fim de que o seu perfil fosse traçado, o que foi anotado criteriosamente em uma ficha individual, contendo os elementos: nome completo, data de nascimento/idade, sexo, formação acadêmica, etnia, se falante da língua materna, escola de atuação, tempo de atuação profissional e turma em que leciona.

As entrevistas iniciais para o preenchimento dos documentos e da ficha, para traçar o perfil do professor, duraram entre 15 a 20 minutos, foram feitas durante os dias de semanas agendados pelos professores, em alguns casos foram feitas durante o intervalo das aulas, em outros no horário do recreio e em outros no tempo de hora atividade do professor.

Com as respostas cedidas pelos seis professores indígenas, elaboramos e organizamos um quadro de identificação. O quadro foi composto pelos seguintes elementos: escola, professores, idade, sexo, etnia. Se é falante da língua guarani, formação acadêmica e tempo de atuação na escola. Tais dados nos possibilitaram traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa, conforme segue.

Quadro 1 - Perfil dos Professores

Escola		Idade	Sexo	Etnia	Falante da língua Guarani	Formação acadêmica	Tempo de atuação na escola
A	<i>Kuarahu M'barete</i> (Forte como o sol)	29 anos	M	Guarani	Sim	Pedagogia (UNGRAN) Especialização em Educação Infantil	8 anos
	<i>Manumby</i> (Beija-Flor)	46 anos	F	Kaiowá	Fala pouco Entende bem	Magistério (Médio)	25 anos
	<i>Voty Poty Rory</i> (Flor que desabrocha feliz)	39 anos	F	Guarani	Sim	Licenciatura Indígena (UFGD/FAIND)	7 anos
	<i>Mbo'ehára Omenhava Tenondeporará</i> (Professora com olhar no futuro)	24 anos	F	Guarani	Sim	Licenciatura Indígena (UFGD/FAIND)	1 ano
	<i>Kunha Jheguaka Rovaju</i> (Mulher de rosto brilhante)	36 anos	F	Kaiowá	Sim	Pedagogia em andamento (UNIGRAN)	4 anos
B	<i>Mitã Arakatu</i> (Criança, tempo e sabedoria)	43 anos	M	Guarani	Sim	Pedagogia (UNIGRAN) Especialização em Educação Escolar Indígena	21 anos

Quadro elaborado e organizado pela pesquisadora - Setembro de 2017

Como observado no Quadro 1, cada professor foi identificado por um nome na Língua Guarani. Conforme a nossa sugestão, cada um deles escolheu o seu nome, apenas escolhemos o nome da professora *Manumby*, pois ela nos pediu para que escolhêssemos um nome para ela, o que inicialmente questionamos, mas depois acatamos o pedido, atendendo o seu desejo. O nome *Manumby*, que na Língua Portuguesa significa Beija flor, foi dado à professora devido a sua característica: uma mulher de porte pequeno, com voz suave e tom baixo.

Dentre os cinco professores lotados na Escola A, encontram-se quatro professoras do sexo feminino e apenas um professor do sexo masculino, o que demonstra que, também na escola indígena a predominância é de professoras. Na escola B foi entrevistado um professor do sexo masculino. A idade dos professores varia entre 24 a 46 anos. Dentre as etnias, quatro professores são Guarani e dois deles são Kaiowá. Dos seis professores, cinco são falantes da

Língua Guarani, apenas uma professora relata que não possui fluência na Língua Guarani, embora entenda a língua quando a ouve, a sua comunicação é exclusivamente em Língua Portuguesa. Com exceção desta professora todos os demais, além de falar, escrevem em língua materna.

A referida professora salientou, durante a sua entrevista, que os seus pais não a ensinaram a língua materna no período da sua infância, pois havia muito preconceito contra quem falasse a língua do seu povo. O ocorrido com a professora *Manumby* demonstra o que Santos (2007) considera como pensamento abissal, pois, os ocidentais modernos, com bases em linhas radicais, dividem as diferentes realidades sociais (também culturais e linguísticas) em dois universos - “deste lado da linha” e do “outro lado da linha”, provocando, assim, para quem está “do outro lado da linha”, as inexistências. Inexistência de uma cultura, inexistência de uma língua, inexistência de um povo.

Quanto à formação dos professores, destacamos que quatro professores têm formação superior em Pedagogia, uma professora está concluindo a graduação em Pedagogia e uma professora tem formação no Magistério, nível médio. Destes, dois professores graduaram-se em Instituição Privada, uma professora está graduando-se, também, em Instituição Privada e duas professoras tem formação específica - graduação - em instituição Federal. Ambas graduadas na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) - Universidade Federal da Grande Dourados. A Faculdade foi criada sob a Portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2012, com o objetivo de atender, em sistema de alternância, os indígenas Guarani e Kaiowá da região da Grande Dourados.

Dos cinco professores lotados na escola A, nenhum deles tem curso de Especialização ou outro de nível de Pós-Graduação. Já na escola B, o único professor participante da pesquisa concluiu o curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, também em uma instituição privada.

O maior número de professores indígenas formados em Universidades Privadas, comparado ao número de formados em Universidades Públicas, também aparece na pesquisa de Souza (2014). Ao traçar o perfil dos professores indígenas que participam da pesquisa, a autora aponta que há um número expressivo de professores formados em instituições privadas, enquanto a sua minoria deles é formada em instituição pública. Nesse sentido, problematizamos: quais os mecanismos utilizados para a divulgação, o incentivo e o esclarecimento para que a população indígena ingresse e permaneça nos cursos de licenciatura

nas Universidades Públicas brasileiras? Tais problematizações não serão contempladas nesta pesquisa, mas poderão nortear futuras investigações.

Em um segundo momento, após os dados obtidos para a elaboração do perfil dos professores, iniciamos a entrevista semiestruturada para a coleta dos demais dados. Para isso, elaboramos um roteiro com 29 questões norteadoras, conforme os eixos estabelecidos para a pesquisa (Apêndice). Adotamos para o roteiro da entrevista as orientações de Manzini (2004). O autor diz que, a organização prévia das questões norteadoras, além de alcançar o objetivo da coleta de dados desejados, amplia a possibilidade para coletar novos dados, pois o entrevistado poderá fornecer outras informações que enriquecerá a pesquisa. Ademais, a técnica possibilita a interação entre o pesquisador e o entrevistado visto às questões não estarem condicionadas a padronização de alternativas.

Vale ressaltar que o roteiro de entrevista foi submetido à avaliação de duas juízas, professoras pesquisadoras de duas diferentes Universidades Federais. Optamos pela submissão às referidas professoras considerando que a primeira delas pesquisa a língua Guarani, falada pelos indígenas Guarani, portanto tem conhecimento acerca desse povo. A segunda professora tem como base para as suas pesquisas os Estudos Culturais, neste caso, nos ajudaria a pensar as adequações metodológicas da pesquisa. Depois do término das análises feitas, adequamos o roteiro conforme a orientação de ambas.

As entrevistas ocorreram, em sua maioria, nas dependências da escola. Marcada com antecedência, os professores aproveitavam a sua hora atividade ou os intervalos vagos entre uma e outra aula. Apenas uma entrevista foi feita na casa de uma professora. Como ela mora muito próximo a escola, no dia em que ligamos marcando ela solicitou que fôssemos em sua casa, pois teria um dia de folga na escola. Com as orientações da professora, chegamos a sua casa no dia e horário marcado.

Cada entrevista durou entre 40 minutos a uma hora e meia, e ocorreu no mês de novembro de 2017 e no mês de fevereiro e março de 2018. Salientamos que todas as entrevistas com os professores, feitas nessa etapa, foram gravadas em um gravador de voz da marca Sony - ICD px312, somando um total de 4 horas e 25 minutos. Durante os meses de março, abril e maio transcrevemos as entrevistas, totalizando 78 laudas. A seguir, organizamos a transcrição, com o cuidado de não perder a essência das falas dos professores entrevistados (CALDAS, 2001).

No mês de junho marcamos uma nova entrevista com o professor *Mitã Arakatu*, a fim de sanar algumas dúvidas que surgiram no decorrer da escrita da pesquisa. Fora isso, usamos o recurso do aparelho celular para conversar com o professor *Kuarahu M' barete*, e com as professoras *Voty Poty Rory* e *Mbo'ehára Omenhava*, cujo objetivo foi complementar alguns dados.

Os dados foram analisados a luz da Análise do Discurso, a partir da perspectiva foucaultiana. Ao iniciar a sua aula inaugural no Collège de France, pronunciada no dia 2 de dezembro de 1970, Foucault (1999) expõe a sua angústia sobre iniciar um discurso, pois, essa é para ele “uma ordem arriscada”. Ao mesmo tempo declara o desejo de que todo o seu discurso seja pautado por uma “[...] transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem a minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz [...]” (p.7).

Para o filósofo francês, o discurso está na ordem da lei e se exerce algum poder, ele é emanado do próprio sujeito que discursa. Este poder causa uma inquietação, pois o discurso pode fluir de diversas atmosferas, intenções e variáveis e sobre os seus resultados não se tem controle. Eles são manifestos de “[...] poderes e perigos que mal se imagina [...]” e, supõe “[...] lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 9). Nesta perspectiva, o dizer tudo, para todas as pessoas em qualquer lugar pressupõe exclusão, intervenção de uma sociedade que continua conservadora, permeada de tabus e preconceituosa.

Neste movimento entre discurso e sociedade, ainda que o discurso seja aparentemente com poucas palavras, Foucault (1999) defende que pelas interdições há uma relação estreita entre o desejo e o poder. Neste caso, o discurso não é somente um objeto de lutas ou um sistema de dominação, mas se codifica em poder por aquilo que se luta. O poder não é um objeto natural ou uma “coisa” concreta, da qual o sujeito tem posse, mas ele se constrói pelas múltiplas forças estabelecidas nas práticas sociais, construídas historicamente (FOUCAULT, 1987). Por esse viés que nos propomos compreender a constituição do sujeito Guarani e Kaiowá, a partir dos seus aspectos históricos e culturais e as relações de poder vivenciadas por esses povos.

Foucault (2007) esclarece que todo discurso repousa de forma secreta em um “já dito”, ainda que nele não haja nenhuma frase pronunciada, ou um texto escrito. Entretanto, é no discurso “jamais-dito”, em uma voz silenciosa que está marcada o seu rastro.

Todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "jamais-dito", um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro (FOUCAULT, 2007, p. 28).

Em um discurso “jamais-dito”, em meio ao silêncio ou um “meio-silêncio”, possivelmente, jamais verbalizado, ocorre à repressão em reflexo daquele discurso anteriormente dito. Nasce um sentimento de vazio interior sobre o que se disse, até, quem sabe, do que se gostaria de dizer.

Nestas elucubrações foucaultianas, que se insere a análise dos discursos dos professores indígenas, sujeitos deste trabalho, na busca de “acolher cada momento do discurso em sua irrupção e acontecimentos”, tratá-lo “no jogo da sua instância”, do qual não se espera ou se propõe uma verdade, mas, sim, verdades.

À guisa da relevância da pesquisa

A relevância de uma pesquisa científica deve ser clara e bem delineada, pois, é ela que, primeiramente, levará o pesquisador ao seu objeto de investigação, visto ser este, em inúmeros casos, resultado de uma curiosidade, fruto de uma experiência empírica já vivida, ou a necessidade de aprofundamento na temática já estudada. Deste modo, destaca-se que a relevância pessoal tem uma motivação e uma relação intrínseca com as nossas experiências e vivências enquanto pesquisadora junto aos povos indígenas, assim como já apontado na parte inicial do trabalho.

Além da relevância pessoal, a pesquisa deve contemplar duas outras relevâncias, a saber: a relevância científica e a relevância social. Quanto à relevância científica desta pesquisa, a partir de investigações que fizemos nos bancos de dados acadêmicos, concluímos que os estudos acerca das práticas pedagógicas na educação escolar indígena são, ainda, incipientes. Por mais que os estudos a respeito da escolarização indígena sejam crescentes nos últimos anos, a demanda para discussões, reflexões e análises dos processos pedagógicos interculturais estão longe de serem suficientes.

No ano de 2013, para o desenvolvimento da nossa pesquisa de Mestrado intitulada “*Ainda não sei ler e escrever*”: *Um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS* (SOUZA, 2014), fizemos uma revisão da literatura, para compor o

estado do conhecimento, a partir do Banco de Dissertações e Teses da CAPES, com o recorte temporal de 2005 a 2012, cujo descritor inicial foi educação indígena.

Na ocasião encontramos 726 trabalhos. Destes, 75 trabalhos foram desenvolvidos no Mato Grosso do Sul, sendo 64 Dissertações e 11 Teses. Entretanto, apenas oito deles discutiam a alfabetização de alunos em escolas indígenas. Salientamos que neste recorte temporal, nenhuma das pesquisas abordou o suposto fracasso escolar de alunos indígenas no campo da leitura e da escrita, o que contribuiu para que a pesquisa de Mestrado supracitada fosse inédita.

Cientes destes dados, registrados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, e, com intuito de conhecer, apontar as restrições e buscar as lacunas existentes sobre o objeto a ser pesquisado (ROMANOWSKI; ENS, 2006) é que iniciamos a construção da escrita desta pesquisa de Doutorado.

Optamos por identificar e estudar Teses produzidas nos últimos doze anos (2006 - 2017), cujo descritor principal foi Educação Escolar Indígena, desdobrando-se em outros descritores: Saberes e escola indígena; Cultura e escola indígena; Processo de ensino e aprendizagem na Educação escolar Indígena; Educação Escolar Indígena e Interculturalidade; Leitura e escrita de alunos indígenas; Práticas pedagógicas na Educação Escolar Indígena; Cotidiano na escola indígena; Material didático para escola indígena e Fracasso escolar de alunos indígenas.

As buscas foram feitas nos Bancos de Dissertações e Teses das seguintes instituições: Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Banco de Dissertações e Teses do Instituto de informação em Ciências e Tecnologia (IBICT); e Bancos de Dissertações e Teses dos Programas de Pós Graduação das Universidades: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal da Amazônia (UFAM); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Primeiro, optamos pela busca no Banco de Dissertações e Teses da CAPES e IBICT, por serem considerados, dentre outros, os maiores Bancos de pesquisa no Brasil. Depois selecionamos os Bancos de Teses das Universidades, a partir dos critérios: Universidades das maiores capitais do Brasil e Universidades localizadas em regiões onde há grupos indígenas.

Para organizar os dados, primeiramente, elaboramos um quadro no Programa Excel contendo 11 eixos: autor; título do trabalho; instituição; ano de publicação; orientador; temática;

palavras-chave; objetivos; metodologias, resultados e área de conhecimento. Posteriormente, após conhecermos as pesquisas, reelaboramos um novo quadro, desta vez com apenas 04 eixos: ano de publicação, Universidade, título e palavras-chave, os quais entendemos ter maior relevância para o objetivo proposto na pesquisa. O quadro a seguir situa os dados encontrados.

Quadro 2 - Teses produzidas nos últimos doze anos (2006 - 2017)

Ano	Universidade	Título	Palavras-Chave
2006	PUC-SP	Currículo intercultural: a arte como sistema simbólico cultural na <i>escola de branco</i> - um estudo a partir da arte na educação escolar, na aldeia tupi-guarani de Piaçaguera	Currículo intercultural; Arte e educação; Educação indígena; Tupi-Guarani; Piaçaguera.
2007	UNICAMP	Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência	Análise de Discurso. Índios; Educação escolar; subjetividade
2008	USP	Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil	Educação escolar indígena; Objetivação da cultura; Políticas.
	UFES	O processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo - Vitória	Guarani; Educação escolar indígena; Identidade étnica.
2009	UNICAMP	Povos indígenas, identidade e escrita: constituição de uma autoria acadêmica	Formação de professores; Análise de discurso; Índio; Autoria; Escrita acadêmica.
2011	PUC/Campinas	Criatividade na educação indígena: análise de material curricular em São Paulo	Criatividade; Educação escolar indígena; Referências culturais; Análise de material curricular; Estado de São Paulo.
	UNB	Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no alto rio negro	Rio Negro; Povos indígenas; Escola; Educação; Indigenismo.
	UERJ	Ortótica, oralidade e o letramento: estudo descritivo e comparativo da visão binocular dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Sapukai	Etnortótica; Olhar Ecológico; Letramento; Educação Intercultural; Educação Indígena; Visão Binocular.
	UFMG	Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixbã Puyanawa	Escola diferenciada; Formação de professores; Linguagem; Identidade, Cultura.
	UFRGS	Ação comunicativa & Educação Indígena intercultural e emancipatória: encontro entre dois mundos possíveis?	Ação comunicativa. Racionalidade Comunicativa; Mundo da vida; Educação indígena intercultural e emancipatória; Interação interétnica; Entendimento intersubjetivo.
2012	UFMG	Os projetos sociais do povo indígena Xakriabá e a participação dos sujeitos: entre o “desenho da mente”, a “tinta no papel” e a “mão na massa”.	Associativismo indígena; Projetos sociais; Povo Xakriabá; Participação; Escrita.
	UFSC	Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang	Educação Intercultural. Práticas Educativas; Professor Indígena; Subalternidade Kaingang.

Continua...

Continua...

	UFMS	Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação	Currículo. Educação escolar indígena. Educação diferenciada
2013	UFSCAR	Prática social de ressignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos cotidiano Terena no município de Aquidauana - MS	Processos educativos; Práticas sociais; Vivência e Cotidiano; Cultura Terena; Educação escolar indígena.
	PUC	Interdisciplinaridade na temática indígena: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura	Interdisciplinaridade; Arte; Cultura; Educação indígena.
	USP	Educação Escolar Indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações da futura comunidade	Inovação educacional; Educação escolar indígena; Kotiria (Wanano); Alto rio Negro; Amazonas.
	UNISINOS	As culturas indígenas e a gestão das escolas da comunidade Guariba, RR: Uma etnografia	Culturas indígenas Makuxi e Wapixana; Escolas indígenas; Gestão escolar; Etnografia.
	UFRGS	Educação Escolar Indígena na terra indígena Apika-Kayabi em Juara-MT	Educação indígena; Formação de professores; resistência; Pedagogia Cosmo; Antropologia
	UCDB	“Vão para a Universidade, mas não deixem de ser índios”: identidades/ diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Educação Superior Indígena. Identidades/Diferenças Indígena. Cultura.
2014	UFRGS	Análise de um corpus de produção escrita em português por crianças e adultos indígenas bilíngue/monolíngue de Dourados, a partir da Linguística de corpus	Ensino de Língua; Ensino Indígena; Linguística de Corpus.
	UFP	Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana	Educação Escolar Indígena; Educação Intercultural; Multiculturalismo; Interculturalidade; Diversidade cultural.
	UFES	Educação escolar Tupunikim e Guarani: experiência de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo	Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Práxis; Formação de Professores.
2015	UFT (Araguaia)	Eventos de interação nos rituais krahô (jê): contribuições para o ensino bilíngue na aldeia Manoel Alves pequeno	Educação Indígena Intercultural; Sociolinguística Interacional; Práticas Discursivas; Rituais Krahô.
	UNB	Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé	Etnossociolinguística; Etnografia; Sociolinguística; Letramento; Currículo
	UCDB	A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças	Crianças indígenas em contexto urbano; Identidade e diferença; Espaço escolar.
		“Pesquisando com Zacarias Kapiaar”: Concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola	Concepções. Escola indígena. Povo indígena Gavião. Identidade/Diferenças.
		Formação continuada de professores indígenas e não indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais	Formação Continuada de Professores. Tecnologias de Informação e Comunicação. Redes Sociais. Interculturalidade.

Continua...

Continua...

			Professores Indígenas e não indígenas.
		Relações multi/interculturais e indenitárias a partir do uso de tecnologias digitais: um olhar sobre o ambiente da escola municipal Ñandejara na reserva Te'Yikue em Caarapó, no Mato Grosso do Sul	Multi/Interculturalidade; Kaiowá e Guarani; Hibridismo. Tecnologias Digitais. Identidade.
	UEL	Processos indenitários indígenas em Dourados: leitura dos discursos midiáticos e escolares em uma perspectiva semiótica	Processos indenitários. Mídia. Escola. Sociossemiótica.
	PUC/SP	Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas Escola nas: representações da Escola Tenharin em Humaitá e Manicoré	Diversidade cultural; Educação indígena; Tenharin; Humaitá; Manicoré.
2016	UFGD	O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS	Educação Escolar Indígena; Guarani e Kaiowá; Bilinguismo e Ensino Bilíngue em Escolas Indígenas; Formação de Professores Indígenas; Missão Evangélica Unida; Reserva Indígena Pirajuí.
	UFAM	Concepções e práticas de educação escolar indígena: Institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões, AM	Índios Tikuna; Educação Escolar Indígena diferenciada; Sociologia Compreensiva; Povos indígenas na Amazônia
	UCDB	A circularidade das crianças Kaiowá na Aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul	Curricularidade; Crianças Kaiowá; Território; Povos Indígenas; Aldeia Laranjeira Ñanderu.
		Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena Ñandejara da aldeia Te'Yikue, Caarapó/MS	Professores indígenas Guarani e Kaiowá; Educação Superior; Saberes tradicionais indígenas; Negociação e Tradução.

Quadro elaborado e organizado pela pesquisadora - Maio a dezembro de 2017

Conforme o Quadro 2, durante o recorte temporal de 2006 a 2017 foram produzidas trinta Teses com o descritor principal - Educação Escolar Indígena. Nos anos de 2006 e 2007 foi produzida apenas uma Tese em cada ano; em 2008 foram produzidas duas Teses e no ano de 2009 uma Tese; já em 2010 nenhuma pesquisa foi realizada sobre a temática, ficando assim um questionamento sobre essa ausência; no ano de 2011 o número de produção aumentou chegando a cinco Teses; e em 2012 três Teses. No ano de 2013 o número subiu para seis Teses produzidas; em 2014 o número diminuiu somando três Teses produzidas.

No ano de 2015 foram produzidas cinco Teses. Em 2016 o número caiu para quatro Teses produzidas. Embora, somando-se trinta Teses encontradas nos Bancos de Dados já mencionados, deve-se considerar que esta produção é referente há doze anos, o que aponta o interesse pelo tema nos últimos anos nos Programas de Pós-Graduação das Universidades Públicas e Privadas, no Brasil, mas, também, a fragilidade e escassez que ainda há de estudos

e produções acerca da temática, em especial das muitas microtemáticas que demandam a Educação Escolar Indígena.

Entre as Universidades e os números de produções nos últimos doze anos estão: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - (três); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - (duas); Universidade de São Paulo (USP) - (uma); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - (duas); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - (uma); Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) - (uma); Universidade de Brasília (UNB) - (duas); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) - (uma); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - (duas); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - (três); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) - (uma); Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) - (uma); Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) - (uma); Universidade Federal de Pernambuco (UFP) - (uma); Universidade Federal de Tocantins (UFT-Araguaia) (uma); Universidade Estadual de Londrina (UEL) - (uma); Universidade Federal da Grande Dourados (uma); Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - (uma) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) - (sete).

Dentre as Universidades citadas observamos que a UFAM, embora esteja em uma região com o maior número de população indígena do Brasil, publicou apenas uma Tese, considerando os descritores selecionados na busca, e, curiosamente, não foi produzida como resultado de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo curso de Doutorado iniciou em 2014, mas no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia. Outra observação que deve ser destacada refere-se a UCDB, a qual possui o maior número de Teses produzidas sobre a temática nos últimos anos, sendo uma referência de pesquisa nesta área.

Os eixos temáticos mais encontrados na busca foram: Educação Escolar Indígena; Educação indígena; Educação Intercultural/Interculturalidade; Currículo e escola indígena; Formação de Professores; Produção escrita, leitura e oralidade; Identidade e Diferença, emancipação; Cultura indígena. As palavras-chaves, da mesma forma tem recorrência nos eixos temáticos com o número maior de repetição nas palavras: Educação Escolar indígena; Educação Indígena; Educação Intercultural; Currículo; Formação de Professores; Oralidade, leitura e escrita; Identidade e Diferença, processos educativos, gestão escolar.

Ainda que, o número de Teses tenha aumentado nos últimos doze anos (2006 - 2017), como aponta o Quadro 2, constatamos que nenhum dos trabalhos produzidos voltou-se para discutir a prática pedagógica de professores indígenas e os diálogos entre os conhecimentos

tradicionais Guarani e Kaiowá. Deste modo, a relevância científica expressa que há um grande campo aberto para investigações, reflexões, discussões e, posteriores publicações que contemplem a temática.

Com o objetivo de compreender melhor o objeto desta pesquisa fizemos uma breve análise de quatro Teses, as quais mais aproximaram-se e dialogaram com a sua proposta. A primeira delas, intitulada “Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência”, foi desenvolvida por Albuquerque (2007). A pesquisa teve como proposta contextualizar e analisar o Projeto de Educação desenvolvido pelos Salesianos no Rio Negro/AM e analisar gestos de resistência dos povos indígenas ao sistema de educação a eles imposto, como parte do processo de colonização.

Com base na Análise do Discurso, a partir das teorias das Escolas francesas e brasileiras, os resultados da pesquisa apontam que ainda capturados pelo processo civilizatório-cristão, e pelo Sistema Preventivo de Educação Salesiana que se legitima com suas estratégias e propostas, os indígenas têm buscado fortalecer as suas próprias organizações em atos de resistência, os quais têm transformado a escola em um espaço possível de novas subjetividades.

A segunda Tese, com o título “Criatividade na educação indígena: análise de material curricular em São Paulo”, desenvolvida por Amarante (2011), teve como objetivo observar e analisar estratégias criativas presentes no contexto do material curricular produzido para a Educação Escolar Indígena no Estado de São Paulo. De caráter documental, foram analisados documentos do Núcleo de Educação Indígena (NEI), ligado à Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Além disso, foram estudados materiais didáticos produzidos por professores-alunos das etnias Guarani, Kaingang, Krenak, Terenas e Tupi-Guarani nos cursos de capacitação e formação de professores indígenas, no exercício de suas funções nas escolas das aldeias do mesmo Estado.

Os resultados da pesquisa apontaram que, pressupostamente a criatividade está presente na Educação Diferenciada Intercultural e Bilíngue/Multilíngue Indígena, nas comunidades escolares em São Paulo, o que foi observado nas estratégias pedagógicas utilizadas na elaboração e aplicação dos materiais didáticos transdisciplinares, na ludicidade e metodologias com respeito a sabedoria indígena e aos conhecimentos interculturais. Dentre as características avaliadas nos documentos institucionais estão: flexibilidade; fluência de ideias; inovação; originalidade; sensibilidade; inspiração e fantasia; independência de pensamento e iniciativas; analogias, metáforas e combinações de conceitos; motivação e curiosidade; impulsividade e

espontaneidade; brincadeiras e descontração; aprimoramento de ideais e associação de saberes. A pesquisadora conclui seu estudo, destacando a necessidade de novas pesquisas acerca da temática, visto este ser um campo de investigação que não esgota-se.

A Terceira pesquisa, desenvolvida por Soares (2011), cujo título foi “Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixbãy Puyanawa”, investigou os processos de construção da escola Ixbãy Rabu Puyanawa nos moldes de uma escola diferenciada, levando em consideração suas características: específica, bilíngue, intercultural e de qualidade. Com base na interculturalidade, os instrumentos utilizados para a coleta e dados foram a observação participante e a entrevista semi-estruturada. As análises dos dados foram feitas na perspectiva da análise do discurso.

O estudo aponta que a construção da escola pesquisada tem sido realizada de forma tensa e com consideráveis contradições em relação aos dispositivos legais, iniciados pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e de outros documentos referentes a educação escolar indígena. A identidade linguística tem sido forjada e não atende a sua funcionalidade, nesse sentido, a autora destaca que há uma necessidade urgente de formação para os professores a partir da perspectiva da educação diferenciada, a fim de que a escola seja reinventada e reafirme a sua episteme e cosmogenia.

Com o título “Educação escolar Tupunikim e Guarani: experiência de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo”, produzida por Marcilino (2014), a quarta Tese, teve como objetivo analisar as relações entre a interculturalidade, a práxis e educação escolar indígena Tupunikim e Guarani do município de Aracruz, Espírito Santo, Brasil. A partir da perspectiva do diálogo intercultural a pesquisadora utilizou para a coleta de dados os instrumentos da observação e da entrevista semiestruturada.

Os resultados da pesquisa levantaram questões relativas a duas realidades de educação escolar nas comunidades indígenas pesquisadas, que se constituem em aspectos de sobrevivência e desencadeia formas para interagir e reagir em defesa de sua identidade e dignidade, portanto, diz a autora, há um desafio para que a escola trabalhe o reconhecimento de suas tradições, das línguas e da memória coletiva, bem como desenvolva uma proposta para a consciência crítica e dialógica entre todos aqueles envolvidos no processo educativo.

Mediante as pesquisas aqui apresentadas, especialmente as quatro pesquisas analisadas, verificamos que a temática da educação escolar indígena tem sido um campo muito propício para novas pesquisas. Nas observações das pesquisadoras, ao apresentar os resultados das suas

pesquisas, fica evidente que há um grande campo a ser investigado acerca da educação escolar indígena, o qual podem provocar outros debates, outras discussões e outras formas de pensar a educação escolar indígena a partir dos seus atores.

Assim, exposta a segunda relevância da pesquisa, a sua terceira relevância confere-se a relevância social, em especial para a comunidade indígena¹⁶ e para a comunidade escolar indígena¹⁷, pois, a partir dos seus resultados estas duas comunidades terão subsídios para discussões mais aprofundadas, para reivindicações, para problematizar a formação de professores, as práticas pedagógicas no cotidiano da escola indígena e repensar possibilidades de diálogos entre estas práticas e os conhecimentos tradicionais do povo.

Para tanto, dentre os muitos conceitos que podem ser articulados com o objeto da pesquisa e com os seus objetivos, a partir dos referenciais metodológicos, decidimos optar em discutir os seguintes conceitos: conhecimentos tradicionais (CUNHA, 2009; GALLOIS, 2005), sujeito (FOUCAULT, 1999, 2010); hibridismo (BHABHA, 1999; CANCLINI, 2008), práticas pedagógicas (CANDAU, 2011, 2016; FRANCO, 2006), e interculturalidade (CANDAU, 2009, 2010, 2012), os quais consideramos essenciais para a educação escolar indígena.

A Tese está organizada em três capítulos: no primeiro deles “Os indígenas guarani e kaiowá e a constituição do sujeito”, apresentamos, inicialmente, a trajetória histórica da família Tupi-Guarani, as relações de poder envolvidas desde a colonização quando os europeus invadiram o litoral brasileiro nos séculos XVI e XVII, até o confinamento dos indígenas em reservas demarcadas pelos governos. A seguir discorreremos, sobre o sentido do caminhar para os Guarani e Kaiowá, o que de certa forma lhes proporcionou resistência para as andanças que fizeram até se estabelecerem nos locais a eles determinados, como por exemplo, as reservas indígenas.

A partir do fundamento da *palavra*, dá-se início a origem, ao desenvolvimento e a formação do sujeito Guarani e Kaiowá, visto ser a *palavra* um fenômeno vital enquanto código fundamental da cultura, pois ela é vida, dela nascem todas as coisas. A seguir, encontram-se apontamentos pontuais a respeito dos conceitos linguísticos, sociolinguístico e a constituição

¹⁶ Refere-se à comunidade indígena os líderes religiosos, líderes administrativos e demais moradores das Aldeias Jaguapiru e Bororo, na Reserva Francisco Horta Barbosa, bem como de outras Reservas e etnias indígenas que terão acesso à pesquisa.

¹⁷ Refere-se à comunidade escolar indígena todos os sujeitos envolvidos direta ou/e indiretamente no contexto da educação formal.

do Jopará¹⁸. Depois, discutimos a constituição do sujeito e os seus modos de objetivação e subjetivação, considerando as teorias foucaultianas.

No segundo capítulo, intitulado “Educação Escolar Indígena e as proposições da interculturalidade” discutimos, primeiramente, os desdobramentos da Educação Escolar Indígena, a seguir fizemos um destaque as escolas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa em Dourados/MS, perpassando pelas primeiras escolas implantadas, pelo número de escolas existentes e pelos programas e projetos desenvolvidos. Neste mesmo capítulo, refletimos acerca da escola diferenciada e das proposições da interculturalidade.

No terceiro capítulo, o qual intitulamos “Na ‘raridade das coisas ditas’ - discursos de professores indígenas”, analisamos os discursos dos professores Guarani e Kaiowá, considerando os sentidos que eles dão as “cousas” do cotidiano da educação escolar indígena, as suas concepções de serem professores e os diálogos que estabelecem entre a sua prática pedagógica e os conhecimentos tradicionais do seu povo.

O trabalho finaliza com o escrito das considerações finais, e, por que não dizer, com outros labirintos a serem percorridos, em admiráveis emaranhados para novas outras pesquisas.

¹⁸ No passado o termo era usado para uma mistura de comida (arroz, feijão, carne), com o passar do tempo tem sido utilizado para outros tipos de misturas, inclusive as misturas linguísticas e culturais, devido às aproximações de entre os sujeitos de línguas e culturas diferentes.

CAPÍTULO I

*Los Guaraníes somos migrantes,
Hablamos guaraní,
vivimos em espacios que hacemos nuestros,
nos juntamos por familias extensas,
somos aldeanos agricultores,
nos damos dones y nos convidamos mutuamente,
nos governamos por médio de assambleas - aty-,
nuestra religión la expressamos en el canto y en la danza,
habemos escuchar la palabra inspirada,
somos liderados por nuestros padres, cantores y profetas,
hemos visto y sentido, entre nosotros la llegada de los otros,
somos muchos, semejantes y diferentes,
nuestros territorios se extienden por Argentina, Bolívia, Brasil y Paraguay,
buscamos una tierra buena para el buen vivir en libertad.*
(MELIÀ, 2016)

OS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

O fragmento, acima, cunhado da obra de Meliá (2016), assinala algumas características dos Guarani e Kaiowá. Falantes da família linguística Guarani, estes indígenas viviam em diferentes territórios brasileiros, sob o modelo familiar de família extensa. Como agricultores, faziam o plantio e a coleta de alimentos para a sua subsistência. O canto e a dança fazem parte, ainda hoje, de suas expressões religiosas, cuja liderança espiritual é o rezador da comunidade. Identificando-se como semelhantes e ao mesmo tempo como diferentes, a família Tupi-Guarani encontra-se espalhada pela Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai.

No primeiro capítulo desta Tese, buscamos compreender o processo de colonização e de confinamento que estas etnias viveram durante a sua existência, tentando como sugere Foucault (1985) descentrar ou desestatizar o poder, tentando apreender as suas manifestações nas muitas práticas discursivas ou não, que se articulam e se combinam, atravessam e conformam, ao nível individual, grupal e ao nível político.

Para tanto, destacamos inicialmente alguns aspectos históricos acerca da chegada dos espanhóis e posteriormente, alguns aspectos da chegada dos portugueses no Brasil. Ainda destacamos os domínios territoriais e religiosos, a organização das reservas e as formas contemporâneas de vida dos povos Guarani e Kaiowá. No segundo momento, exploramos o significado da *Palavra* para os Guarani e Kaiowá, de como ela define a existência destes grupos,

da sua ligação intrínseca na dinâmica e no cotidiano dos indígenas, bem como os seus significados para a formação e o desenvolvimento da vida.

A seguir, abordamos os aspectos linguísticos Guarani, perpassando pelas pesquisas iniciais realizadas pelos Jesuítas, pelo descobrimento do seu tronco linguístico e pelas transformações sofridas no decorrer dos séculos, culminando no fenômeno denominado, pelos próprios indígenas, de Jopará.

Discutimos no último ponto deste capítulo, a constituição do sujeito e de como ele tem sido produzido no decorrer da história, a partir de suas características objetivas e subjetivas, as quais a ciência busca, incessantemente, compreender.

1.1 Da Colonização ao Confinamento: Leituras sobre a Trajetória Histórica da Família Tupi-Guarani

A história dos povos indígenas, ligada à colonização, escravidão e massacre é tão antiga quanto às descobertas dos “El dourados” no mundo. O interesse pelo ouro, pela prata e por diversos tipos de minerais fizeram com que homens se deslocassem de suas terras, e, enfrentando temporais, atravessassem mares afora para a exploração de riquezas.

Galeano (2010) relata que somente na Índia, os exploradores europeus encontraram “[...] quase treze mil ilhas, com montanhas de ouro e pérolas, e doze tipos de especiarias em imensas quantidades, além das pimentas brancas e pretas [...]”. O autor salienta que as especiarias tinham muito valor, a ponto de serem comparadas ao sal. “[...] A pimenta, o gengibre, o cravo-da-índia, a noz-moscada e a canela eram tão cobiçados quanto o sal para conservar a carne no inverno sem que se deteriorasse ou perdesse o sabor [...]” (GALEANO, 2010, p.17).

Financiadas pelos reis católicos da Espanha, as negociações das especiarias se expandiram sem passar por intermediários ou revendedores, o que criou um monopólio do comércio. Neste tempo, conforme explica o autor, a Europa, em especial a Espanha, vivia um tempo de reconquista e o evento da descoberta das riquezas advindas das “misteriosas regiões do oriente” trouxe a possibilidade de um “Novo Mundo”.

Em 1495, três anos após o descobrimento da América, Cristóvão Colombo comandou pessoalmente uma companhia militar composta por cavaleiros, infantes e cães, e atacaram os indígenas dominicanos, tornando-os escravos. Aqueles indígenas que conseguiam driblar a morte, devido a miséria instalada, eram enviados para Sevilha, na Espanha, e, ali, eram vendidos como escravos.

No século XVI, a prática de vendas de escravo foi proibida pelos teólogos protestante, portanto, os indígenas passaram a viver subjugados pela religião. Através de um requerimento, lido pelos capitães das infantarias, os indígenas deviam professar a sua conversão à santa fé católica:

Se não o dizerdes, ou se o dizerdes maliciosamente, com dilação, certifico-vos que, com a ajuda de Deus, agirei poderosamente contra vós e vos farei guerra da maneira que puder em todos os lugares, submetendo-vos ao jugo e à obediência da Igreja e de Sua Majestade, e tomarei vossas mulheres e vossos filhos e vos farei escravos e como tais sereis vendidos, dispondo de vós como Sua Majestade ordenar, e tomarei vossos bens e farei contra vós todos os males e danos que puder (GALEANO, 2010, p. 18-19).

Em nome da fé, os líderes religiosos mantinham o controle sobre os indígenas, ameaçando-os constantemente de perderem suas mulheres e filhos para a escravidão, e, ainda, de serem amaldiçoados para sempre, caso não cumprissem os regulamentos determinados. Desta forma, os indígenas deixaram de ser escravizados pelos colonizadores habituais e passaram a ser controlados pela igreja.

Aparentemente protegidos pela igreja, os indígenas continuavam trabalhando em regime de escravidão, pois a guerra do ouro e o alto valor dos condimentos exigiam dos indígenas o trabalho nas areias auríferas ou na manipulação de pesados instrumentos de arar a terra, que eram enviados pela Espanha.

Galeano (2010) relata que no século XVI houve um “holocausto dos antilhanos”, pois sem opção ou qualquer expectativa, em muitos casos, os indígenas tiravam suas vidas ingerindo veneno e em outros casos “se enforcavam com as próprias mãos” (p. 20).

A dizimação ocorreu, ainda, devido à proliferação de bactérias e vírus. Nesse período, a varíola e o tétano, conhecidos como praga bíblica, espalharam-se pela comunidade, bem como as enfermidades pulmonares e intestinais, além das doenças venéreas, o tifo, a lepra, a febre amarela e tantas outras doenças trazidas pelos europeus. Por não resistirem às enfermidades, os indígenas morriam como moscas e os que sobreviviam ficavam debilitados e inúteis para o trabalho (GALEANO, 2010).

Rodrigues (2011) salienta que o povo Tupinambá foi contatado pelos espanhóis, nos séculos XVI e XVII, quando os indígenas ocupavam o litoral brasileiro, desde o norte do Amazonas até o sul da Cananéia. Em grande número, o grupo dividia-se em subgrupos que, encontravam-se espalhados por todo o território. Ao subirem o Rio da Prata, nas regiões dos rios Uruguai, Paraguai, Paraná e Paranapanema, os espanhóis e, posteriormente, os portugueses

encontraram os Guarani, cuja cultura material reflete a sua religião, sua moral, sua arte, sua ciência e seus conhecimentos cosmológicos.

Embora as expressões culturais dos Guarani estivessem alicerçadas nas tradições milenares dos seus antepassados, elas não foram consideradas em nenhum aspecto, pelo contrário, o interesse dos estrangeiros estava em explorar as riquezas materiais dos indígenas. Desta forma, com a justificativa de diminuir os abusos e as explorações excessivas as quais os indígenas estavam submetidos, os padres criaram o modelo de reducionismo, agrupando-os em territórios ocupados pelas missões.

A expansão reducionista que, parecia benéfica resultou em “Conquistas Espirituais”, com elevado número de indígenas batizados (MELIÀ, 1993). A liberdade dos indígenas das mãos dos exploradores materiais foi utópica, pois os indígenas eram obrigados a assistir ao catecismo diário e decorar os textos em latim, negando forçadamente a sua língua materna. Além disso, eles eram obrigados a trabalhar para os religiosos, a fim de manter a manutenção dos locais de redução, e isso o faziam sob a suspeita de serem devolvidos aos colonos espanhóis, caso se recusassem a fazer o trabalho (GADELHA, 1980).

Neste sentido, compreendemos que este foi um tempo em que as relações de poder, de repressão e de controle, foram efetivadas a partir das relações religiosas, sociais e políticas já estabelecidas (FOUCAULT, 1985). Dessa forma, pressupomos a possibilidade de liberdade, a partir de Foucault (1985), na perspectiva da própria resistência dos indígenas aos ensinamentos dos Jesuítas, quando em dado momento os líderes e os rezadores¹⁹, considerados convertidos ao catolicismo, retornam as suas práticas religiosas tradicionais, e, fortalecendo o seu grupo, libertam-se com a materialização, a concretização de decisões, escolhas e posicionamentos que os constituem.

Foucault (1985) compreende o poder não como algo fixo e pertencente a uma única pessoa, mas ao ser exercido ele torna-se um “fator de produção, de saberes e de discurso que atravessa todo o corpo social” (SILVA, 2010, p. 26). Desta forma, a tomada de decisão dos indígenas em resistir “pacificamente” aos ensinamentos e a sujeição dos Jesuítas resultou no enfraquecimento dos religiosos, pois muitos deles recusavam-se em continuar nas reduções, suntuosas estruturas lideradas pelos padres.

¹⁹ Líderes religiosos Guarani, responsáveis pela mediação entre o mundo material e o mundo espiritual.

Ao sair das reduções, os indígenas voltaram para as matas, onde caminhavam com suas famílias em busca de novas localizações para se estabelecerem. Contudo, não se pode afirmar que ao sair da sujeição jesuítica e fazer o seu caminhar pela mata, os indígenas tiveram a sua liberdade garantida. Sampaio (2011) salienta que a liberdade “não se reduz ao livre-arbítrio, à mera escolha entre duas coisas já dadas, ou a uma questão de vontade, mas se expressa na ação mesma - enquanto se age” (p. 227), pois, ainda que os indígenas saíssem do colonialismo dos Jesuítas encontrariam outras instâncias, as quais precisariam lutar, subverter e reinventar.

O caminhar Guarani

O povo Guarani é conhecido como um povo caminhante. Em busca de terras que ofereçam alimentos e lhes permitam viver e recriar a sua cultura, os indígenas caminhavam por muitos quilômetros. Schallenberger (2011) salienta que na expedição, liderada por Aleixo Garcia, rumo às serras brasileiras, centenas de indígenas percorreram mais de 300 léguas (cerca de 2000 mil quilômetros). Durante este percurso eles descobriram antigas estradas, que lhes permitiam a comunicação entre os Guarani do Paraguai e os Guarani do litoral do Atlântico.

Enquanto caminhavam, os indígenas de diferentes regiões encontravam-se e estabeleciam redes de parentescos, ensinavam e aprendiam, proporcionavam trocas linguísticas, artesanais, religiosas e outros artefatos culturais. Na certeza de produzir vida, a tradição do caminhar Guarani foi significativa quando os indígenas iniciaram a resistência contra os colonizadores, pois ao adentrarem as matas utilizavam estratégias de sobrevivência e de proteção para si e para sua família.

Junto com os grupos que encontravam pelo caminho, os indígenas caminhantes estabeleciam-se, ainda, que temporariamente, em locais distantes da subserviência colonizadora. Foi caminhando que os indígenas Guarani atravessaram fronteiras geográficas e espalharam-se pela Argentina, Paraguai e Brasil.

Por outra perspectiva, o caminhar dos Guarani foi motivado pelos sonhos e visões dos líderes religiosos que acreditavam que o mundo estava próximo a ser destruído, assim, por volta de 1820, os grupos Guarani iniciaram a sua caminhada acreditando que encontrariam, em algum momento, a “terra sem males”, um lugar mítico, que possivelmente estaria além do oceano atlântico (SCHADEN, 1974, p. 162).

Schaden (1974) salienta que no ano de 1912 Nimuendajú²⁰ encontrou-se com um grupo de indígenas remanescentes Guarani Ñandeva que caminhavam com objetivo de chegar a região do litoral de São Paulo. O autor relata que somente após muitos anos de caminhada, somente alguns indígenas conseguiram alcançar o litoral, concluindo que seria impossível chegar ao lugar que almejavam.

Parando na Praia Grande, os indígenas realizaram suas danças religiosas, sempre na esperança de um dia chegar à terra prometida. Schaden (1974) acredita que os únicos indígenas que continuam fazendo o movimento migratório são os pertencentes ao grupo Guarani M'bya e que, possivelmente, seja o único grupo a acreditar que as suas caminhadas os levarão à “terra sem males”. Mesmo com o passar do tempo, a indígena Verá Poty Benites, explica a importância do caminhar, com os verbos no presente ela faz sua narrativa.

No momento em que tu caminha produz a vida. A educação são os pais que dão. O pai dá conselhos e o caminhar dá a vida. Minha avó me dizia que é preciso conhecer diferentes cheiros, diferentes cascas de árvores, de ervas, diferentes lugares, para assim ter sabedoria, vivenciar o mundo, para depois contar para os outros o que aprendeu. Não tem um caminho certo, vai andando para descobrir as coisas, entendendo por onde deve ir (apud PRADELLA, 2009, p. 106).

Para a indígena, o caminhar produz vida. É nesse tempo de caminhada que os pais ensinam seus filhos, aconselham sobre a vida. Caminhando se conhece os diferentes cheiros, lugares e deles tiram a sabedoria para transmitir para as outras pessoas. Não importa o lugar por onde se caminha, mas, sim, o que se descobre e se aprende durante o caminhar. Atualmente, os indígenas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa na cidade de Dourados/MS continuam a caminhar, contudo, em espaços e de formas diferentes. Suas caminhadas restringem-se aos pequenos espaços, aos caminhos das Aldeias e as ruas da cidade. As caminhadas são feitas a pé, de bicicleta, de carroça e/ou de carro, e, de alguma forma continuam a proporcionar-lhes aprendizagens e possibilidades de ressignificar o seu conhecimento.

A organização dos grupos Guarani

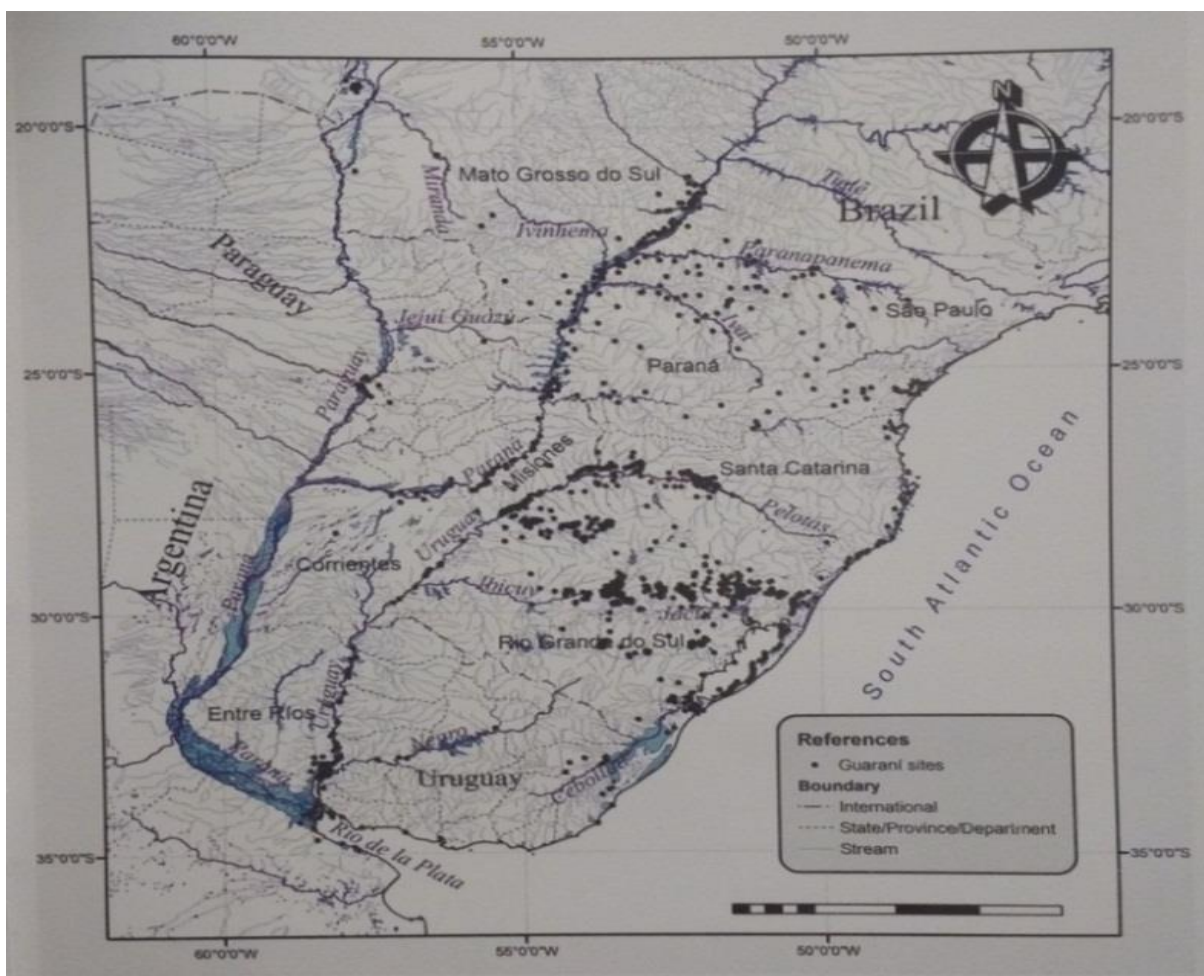
A partir de estudos antropológicos e linguísticos, realizados no decorrer dos séculos, foi possível identificarmos que a etnia Guarani não está organizada em apenas um único grupo.

²⁰ Etnólogo alemão. Viveu entre os indígenas brasileiros por mais de 40 anos.

Nimuendajú (1914, *apud* Melià, 2016), e Schaden (1974) apontam que a etnia Guarani subdivide-se por três grupos distintos: Guarani Ñandeva, Guarani M'bya e Kaiowá.

O primeiro grupo, Guarani Ñandeva, conhecido também como Avakatuete ou Chiripá, atualmente encontra-se localizado no Paraguai e no Brasil. No território brasileiro, os indígenas deste grupo estão nos Estado de São Paulo, e, em número maior, no Estado do Mato Grosso do Sul. Atualmente soma, em média, um número de 12 mil indígenas. O segundo grupo, Guarani M'bya, soma uma população de 15 mil indígenas; mais de 8 mil deles vivem no Paraguai; 3.640 vivem na Argentina e 3 mil vivem no Brasil. O terceiro grupo, Kaiowá, ou os Paĩ Tevyrã, é a maior população dentre os Guarani, em média 25 mil indígenas. Assim como os Guarani Ñandeva, os Kaiowá estão espalhados pelas regiões do Paraguai e do Brasil. A imagem a seguir possibilita a visualização dos sítios arqueológicos da região dos Guarani (MELIÁ, 2016).

Imagem 1 - Sítios Arqueológicos da região dos Guarani



Pereira (2014) destaca que os primeiros registros da presença dos indígenas Kaiowá e Guarani, no Forte do Iguatemi, por volta de 1770, na região sul-mato-grossense, foram feitos pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no início do século XX. No passado, antes da ocupação das frentes agropastoris, toda a região que compreende, atualmente, os municípios de Dourados, Rio Brillhante, Maracaju, Douradina e Fátima do Sul, compunham um único território ampliado. Este território, historicamente, era ocupado pelos membros da etnia Kaiowá, cujo nome era *Ka'aguy Rusu* (floresta/mata grande) ou *Tekoha Guasu* (nosso lugar/espço de viver), conforme a designação linguística guarani. Os Guarani, por outro lado, viviam as margens direitas do Rio Iguatemi, região fronteira com o Paraguai.

No Mato Grosso do Sul, o advento da instalação da Companhia Mate Laranjeira, sob o Decreto Imperial nº 8.799, de 9 de dezembro de 1882, provocou o deslocamento dos Guarani de seus territórios. Inicialmente, os indígenas migraram para a margem esquerda do Rio Iguatemi e posteriormente adentraram para o território onde estavam os Kaiowá.

A área ocupada pela Companhia Erva Matte Laranjeira chegava a mais de um milhão de hectares das terras pertencentes aos indígenas (BRAND, 1997). Ainda que as tensões e os conflitos entre os indígenas e os colonizadores fossem constantes, a única alternativa para a sobrevivência dos indígenas em meio a tanta devastação foi a mão de obra nos grandes ervateiros que se instalaram na região.

Brand (1997) relata que o único trabalho “assalariado” para os indígenas Guarani e Kaiowá limitava-se a coleta da erva mate, pois dali eles recebiam roupas e ferramentas. Segundo o autor, os indígenas viviam em situação escrava nos ervais e para suprir suas necessidades básicas contraíam dívidas nos armazéns, as quais jamais se libertariam a não ser se fugissem e tivessem a sorte de não encontrar com os “comitaveiros”, homens contratados pela Empresa, com autorização para matar “trabalhadores” em fuga caso resistissem a voltar para os ervais. Durante anos a Companhia Mate Laranjeira atuou no Estado, expandindo-se a ponto de exportar o chá mate para a Argentina.

Mediante o descontrole da exploração da mão de obra dos indígenas nos ervais, e da instabilidade territorial em que eles viviam, o SPI demarcou a terra para que os indígenas vivessem confinados em Reservas. Dentre estas, com uma área de 3.600 hectares, demarcou e criou a Reserva Indígena de Dourados (RID), que passou a existir sob o Decreto Estadual nº 401 de 1917. Inicialmente a Reserva foi destinada para os indígenas Kaiowá, que representava o maior número de pessoas. Como os Kaiowá e os Guarani já estavam em constante contato e

encontravam-se constantemente durante o trabalho da coleta da erva mate e nos barracões onde armazenavam o produto, não foi difícil a inserção deste segundo grupo na Reserva. O que aconteceu, posteriormente, da mesma forma, com um grupo de indígenas Terena.

Schaden (1974) relata que na sua primeira viagem ao, até, então, Posto Indígena Francisco Horta Barbosa, em fevereiro de 1947, havia um total de 548 indígenas registrados como habitantes no local, entre eles alguns mestiços. Do grupo Kaiowá havia 355 pessoas, sendo 173 do sexo masculino e 182 do sexo feminino; do grupo Guarani Ñandeva havia 42 indivíduos, dos quais 22 eram do sexo masculino e 20 do sexo feminino; quanto à etnia Terena havia 151 indivíduos, 77 do sexo masculino e 74 do sexo feminino. O autor salienta que neste tempo, o número de indígenas que habitavam no confinamento diminuiu consideravelmente devido doenças como a tuberculose pulmonar e outras moléstias.

Devemos considerar que diante deste número reduzido de indígenas, o confinamento, com a delimitação de apenas 3.600 hectares, comparado ao espaço tradicional dos indígenas, foi uma estratégia governamental, pois acreditava-se que os indígenas seriam extintos, já que as doenças e a falta de assistência de saúde eram ameaçadoras. Contudo, diferentemente do que pensavam os colonizadores, os indígenas tiveram suas doenças controladas, adaptaram-se ao novo ambiente a eles designado e procriaram de forma a ter um aumento considerável da população.

Donos de uma resistência física, cultural e espiritual os indígenas mantiveram-se resistentes mediante as condições a que foram expostos. Mesmo que a resistência tenha sido o ponto central dos indígenas, a resiliência também fez parte da história desse povo. Embora, o conceito tenha uma herança na área da física, a Psicologia e outros campos das ciências humanas têm adotado a terminologia como “capacidade humana de reconstrução positiva frente às adversidades” (GOLDSTEIN, 2012, p. 329).

Por ser um fenômeno tipicamente humano, a resistência e a resiliência tem entre os seus pressupostos: a mobilização de potenciais subjetivos e grupais ao longo do tempo, as especificidades culturais, as transformações subjetivas e objetivas em curso. Desta forma, somente ela poderá modificar e produzir sentidos e significados durante a existência humana (GOLDSTEIN, 2012, p. 333).

Assim, em meio a estas capacidades humanas, os indígenas Guarani e Kaiowá assistiram o fim do monopólio da Companhia Mate Laranjeira. As terras ocupadas pelos produtores mateiros foram devolvidas para a União e, posteriormente foram vendidas ou alienadas para os

fazendeiros e colonos que chegavam de todas as regiões do Brasil, estimulados pela integração de fronteiras desenvolvida pelo governo Vargas, cujo objetivo foi a ocupação dos considerados “espaços vazios”.

Ainda que o Mato Grosso, em especial a região Sul do Estado, não tenha sido um dos primeiros locais a ser afetado com o Programa *Marcha para o Oeste* proposto por Getúlio Vargas, justamente pela ocupação da Companhia Mate Laranjeira e pela grande criação de gado na região, mais tarde, com a queda da Companhia, houve novamente a ocupação dos colonos nestas terras. A partir do Decreto Lei nº. 3.059, de 11 de fevereiro de 1941, foram criadas as Colônias Agrícolas Nacionais, dentre elas a agrícola da região Centro Oeste, uma delas com sede no Estado de Goiás e a outra com sede no Estado do Mato Grosso, atualmente região do Mato Grosso do Sul (MACIEL, 2005).

De forma convincente Getúlio Vargas inaugurou em Goiânia, no dia 8 de agosto de 1940 a Associação Cívica “Cruzada Rumo ao Oeste”. O presidente ao presidir a sessão afirmou:

Após a reforma de 10 de novembro de 1937, incluímos essa cruzada no programa do Estado Novo, dizendo que o verdadeiro sentido de brasilidade é o rumo ao Oeste. Para bem esclarecer a idéia, devo dizer-vos que o Brasil, politicamente, é uma unidade. Todos falam a mesma língua, todos têm a mesma tradição histórica e todos seriam capazes de se sacrificar pela defesa do seu território (VARGAS, s/d, p. 31).

Concordamos com Maciel (2005) ao salientar que a cruzada rumo ao Oeste do Brasil, foi uma estratégia política, da qual Vargas acreditava ser unânime. O líder governamental afirmava que por interesses políticos TODOS falavam a mesma língua, vinham da mesma tradição histórica e estariam TODOS prontos para sacrificar-se pela defesa do seu território. Contudo, em nenhum momento esses TODOS incluíam os indígenas, que numa perspectiva política tão singular e com tradição ímpar foram os mais lesados e prejudicados.

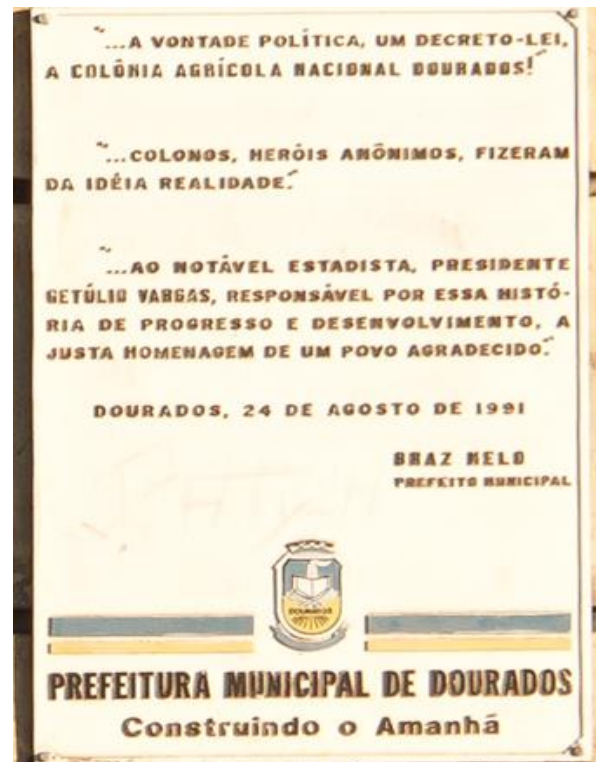
Em um segundo momento, após a ideologia da “unidade política”, Vargas seguiu seu discurso com base na economia, comparando a falta de unidade dos brasileiros a um “arquipélago” formado por ilhas.

Mas se politicamente o Brasil é uma unidade, não o é economicamente. Sob este aspecto assemelha-se a um arquipélago formado por algumas ilhas, entremeadas de espaços vazios. As ilhas já atingiram um alto grau de desenvolvimento econômico e industrial e as suas fronteiras políticas coincidem com as fronteiras econômicas. Continuam, entretanto, os vastos espaços despovoados, que não atingiram o necessário clima renovador, pela falta de densidade da população e pela ausência de toda uma série de medidas elementares [...], destacando-se, dentre elas, o saneamento, a educação e os transportes. No dia em que dispuserem todos esses elementos, os espaços vazios se povoarão (VARGAS, s/d, p. 32).

Nas palavras proferidas pelo Presidente do Brasil, notamos o desejo latente pela ocupação dos espaços despovoados e, conseqüentemente, pelo progresso. Embora, os objetivos de Vargas, lançados durante o seu mandato, tenham sido realizados, o que pode ser visto nitidamente neste século, não podemos afirmar que o seu intento de crescer somente “dentro das nossas fronteiras” foi respeitado: “Não ambicionamos um palmo de território que não seja nosso, mas temos um expansionismo, que é o de crescermos dentro das nossas próprias fronteiras” (VARGAS, s/d, p. 32). Ao contrário da palavra de Vargas, os povos indígenas foram cada vez mais confinados, sob a alegação de ser um empecilho para o desenvolvimento e crescimento do país.

Dentre as honras e homenagens feitas para Getúlio Vargas em todo o território brasileiro, uma delas encontra-se na cidade de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul. Um monumento de corpo inteiro de Vargas está localizado em uma das avenidas principais da cidade, a qual recebeu o seu nome - Avenida Presidente Vargas, cuja dedicatória foi feita em 24 de Agosto de 1991, na gestão do Prefeito Braz Melo.

Imagem 2 - Estátua em homenagem a Getúlio Vargas



Curiosamente, o monumento em homenagem a Vargas está localizado na extremidade da avenida supracitada, construída no centro de uma rotatória que dá acesso para outras vias. A estátua de Vargas está virada para a frente, como se estivesse olhando a via que dá acesso direto à Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, local inicial de confinamento dos indígenas Kaiowá e Guarani. Legalizada como patrimônio da união, a Reserva recebeu o título definitivo em 1965. Para Canclini (2008) os monumentos construídos, sempre altos e de grande porte, caracterizam rituais de celebração e quase sempre estão relacionados a locais ou a acontecimentos. Deste modo é sempre necessário que tenhamos atenção, pois “quando a organização social se estabiliza, a ritualidade se esclerosa” (p. 330).

Nesta perspectiva, concordamos com o autor quando nos alerta que nenhuma destas manifestações ou organização social, marcadas por grandes monumentos, tem cunho inocente, mas, há sempre interesses individuais ou coletivos, sejam eles: econômicos, ideológicos ou políticos, como é o caso de Vargas ao propor e desenvolver a “marcha para o Oeste”, advento que reforçou a abertura de “fendas entre os dois mundos” ou, por que não dizer, entre muitos mundos, os quais se materializam as identidades (HALL, 2006).

Atualmente, na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa habitam mais de 12 mil indígenas²¹, dentre eles estão os Kaiowá, Guarani, Terena, e, em menor número estão os Kadiwéu. A Reserva está localizada as margens da Rodovia MS 156, que liga as cidades de Dourados a Itaporã. A Rodovia é movimentada diariamente por caminhões que transportam todos os tipos de cargas para outras regiões do Estado e do País, o que de certa forma sinaliza o desenvolvimento que Vargas anunciou nos anos 30.

O tráfego intenso na Rodovia e a proximidade das casas a sua margem, causam risco para os habitantes das duas Aldeias da Reserva: Jaguapiru e Bororo, que foram divididas e denominadas pelo SPI nas primeiras décadas do século XX. Por esta Rodovia transitam as crianças, os jovens e adultos, seja indo ou voltando da escola, do trabalho nos mais distintos pontos da cidade ou da comercialização de seus produtos (mandioca e/ou milho).

Mesmo com a presença constante dos indígenas por toda a extensão da Rodovia, seja andando a pé, de carroça ou de bicicleta, apenas os “quebra molas”²² são usados para diminuir

²¹ No ano de 2010, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) haviam no Estado do Mato Grosso do Sul 73.295 indígenas, sendo o segundo Estado com o maior número de população indígena do País (BRASIL, 2012).

²² Lombada ou ondulação transversal feita de concreto, usada em ruas e vias para provocar a diminuição da velocidade de automóveis.

a velocidade dos automóveis e uma placa de sinalização faz a identificação e chama a atenção daqueles que por ali passam.

Imagem 3 - Placa de identificação de Aldeias indígenas na Rodovia MS 156



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Todo o desenvolvimento e progresso alcançado com a *Marcha para o Oeste* aproximou significativamente a Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa da área urbana, que teve uma expansão rápida. Assim, somente dois quilômetros de distância, separam estes dois locais: Reserva Indígena e a cidade de Dourados/MS. Para os indígenas, todas as transformações resultantes do desenvolvimento e progresso getulista resultaram em novas configurações culturais, pois:

[...] facilitaram a atuação de agências da sociedade nacional que de alguma forma direcionam seus interesses para a população indígena. Dentre essas agências podemos identificar ONGs indigenistas, secretarias dos governos estadual e municipal,

universidades, organizações filantrópicas, missões religiosas, igrejas pentecostais, etc. [...] (PEREIRA, 2014, p. 5).

Além da entrada de ONGs, secretarias municipais e estaduais, agências missionárias e outras organizações, houve um crescente número da população na RID, inclusive com a migração de famílias que habitavam em outra comunidade, mas, vieram para a Reserva de Dourados, atraídos pela proximidade da urbanização.

Neste contexto híbrido (CANCLINI, 2008) e nesta nova configuração, vivida pelos indígenas, foi possível perceber uma séria de desigualdade econômica, e, conseqüentemente social. Confinados em áreas relativamente pequenas, considerando o número da população, e, sem incentivo financeiro para preparar o pequeno espaço territorial para a agricultura, os indígenas não conseguem sustentar a sua numerosa família com os produtos que a terra oferece. Pelo contrário, é necessário o capital monetário para a compra de produtos alimentícios vendidos na cidade.

As famílias indígenas, principalmente aquelas que têm crianças pequenas, recebem do governo assistência como o Programa Bolsa Família, que assim como os critérios estabelecidos para o não indígena, as crianças indígenas precisam estar matriculadas na escola e terem o número de frequência estabelecido pelo Programa. O valor do benefício pode variar de R\$ 85,00 a R\$ 195,00 (2018), dependendo do número de crianças e de suas idades. De certo, este valor não é suficiente para o sustento digno, ainda mais na configuração de famílias numerosas como as dos indígenas.

Mediante este cenário de desequilíbrio econômico e social, muitos indígenas vão trabalhar nos canaviais das fazendas, nas usinas de álcool e açúcar, onde permanecem por até 45 dias, deixando suas famílias na Aldeia sem o mínimo para o seu sustento básico (SOUZA, 2014).

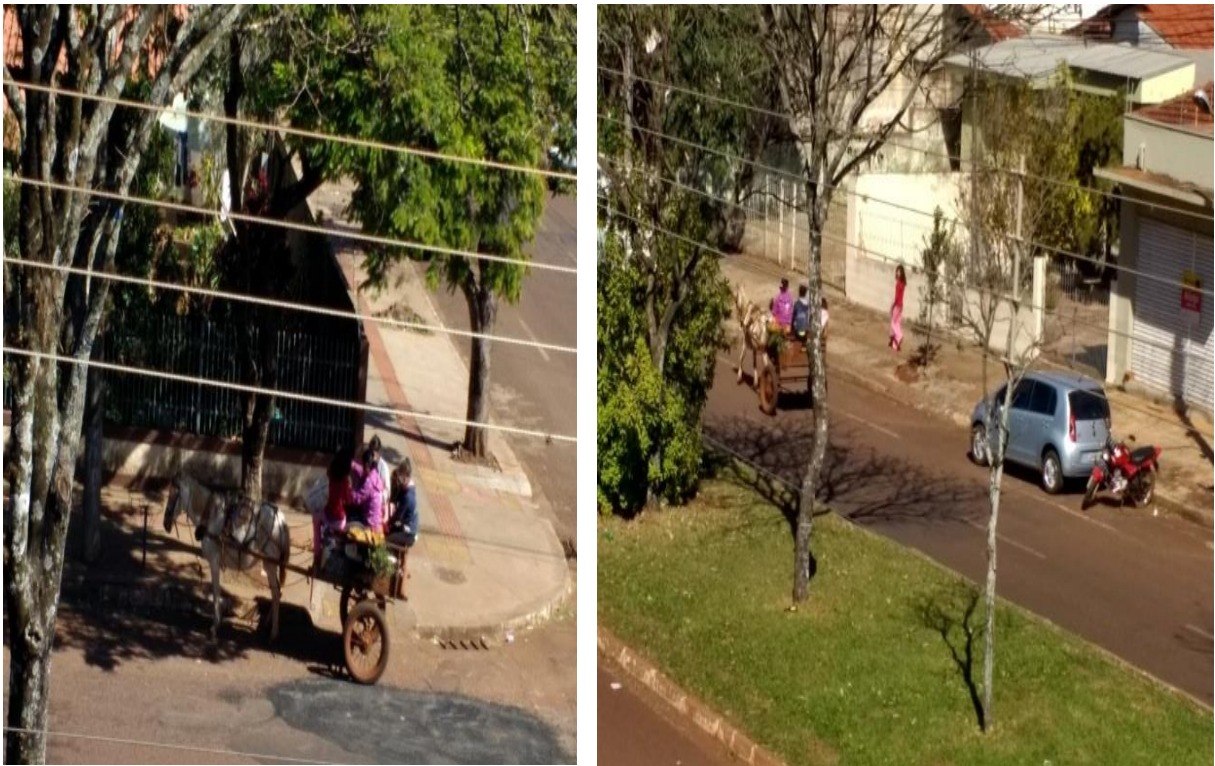
Pereira (2014) ressalta que em 2010 “[...] as lideranças indígenas da RID informaram que cerca de 40 ônibus circulavam diariamente na RID para recolher trabalhadores para o trabalho nas usinas de produção de álcool e açúcar [...]” (p. 6). Entretanto, devido à mecanização, as vagas para os indígenas tendem a diminuir, o que gera incertezas de trabalho futuro.

Outra forma de sobrevivência vem por parte das mulheres, que conduzindo uma carroça puxada por um cavalo, transitam pela cidade de Dourados/MS. Normalmente a carroça está cheia de crianças, com idades diferentes, que acompanham a sua mãe. Consideramos aqui, que

ainda sob as apropriações culturais transmitidas por seus antepassados, às crianças Guarani, em especial as pequenas, estão sempre juntas das suas mães, o que justifica a sua presença constante nas caminhadas de carroça pela cidade.

Em pontos estratégicos da cidade a mulher que está conduzindo a carroça, a estaciona próximo as calçadas, onde as crianças maiores descem para pedir alimentos nas casas do branco/*karai*/não indígena. Assim, como demonstrado na foto a seguir, o ritual é feito durante toda a semana, pois é desta forma que as crianças recebem roupas, calçados e muitas vezes, o único alimento para o dia.

Imagem 4 - Mulher e crianças indígenas transitando de carroça pela cidade de Dourados



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Outra forma dos indígenas manterem suas famílias tem sido geralmente os trabalhos insalubres, seja nas construções civis, na pavimentação asfáltica das cidades próximas e na coleta de lixo residencial e/ou hospitalar produzido na cidade. Aqueles que não estão nas usinas

ou nos trabalhos insalubres buscam outras fontes de recursos para o sustento diário de sua família. Dentre estes recursos, à abertura de estabelecimentos comerciais.

Estes estabelecimentos são abertos no quintal da casa da família, na Aldeia, alguns deles são acoplados a própria construção residencial, outros são construídos na parte da frente do terreno. Frequentemente os tipos de comércios são: bares, pequenos mercados, depósitos de gás de cozinha, oficina de bicicletas, borracharia e lava-jato. Os bares representam o maior número dentre estes comércios, o que é bastante preocupante, em especial pela comercialização de bebidas alcoólicas.

Se, por um lado, o comércio produz ou complementa a renda familiar, por outro lado provoca tensão, instabilidade cultural e desigualdade econômica entre as famílias da Reserva. Na perspectiva cultural, a instabilidade se dá quanto aos conflitos existentes entre as gerações, pois os mais idosos queixam-se que os jovens estão envolvendo-se com “as coisas do branco”, assim, “perdendo a sua cultura”.

Somado as queixas dos idosos quanto à “perda da cultura”, estão impregnadas todas as mazelas sociais que cercam os indígenas na RID de Dourados/MS. Entre elas, as mazelas vividas pelos jovens indígenas que sem oportunidade de emprego formal, seja por falta de qualificação, seja por preconceito e discriminação por parte da sociedade, tem sua rotina baseada na incerteza, perambulam pelas vielas das aldeias, envolvem-se, com álcool e outras drogas ilícitas, muitos deles embrenham-se pela criminalidade, o que denota uma “alta probabilidade de vulnerabilidade e risco social” (CANDADO, 2016, p. 82).

Neste sentido, os quase dois quilômetros que separam a cidade de Dourados/MS da Reserva Indígena, parecem gigantescos, abrem fronteiras entre “o ele”, indígena e “o outro”, não indígena. Abrem fronteiras não somente geográficas, aldeia/cidade, não fronteiras de proteção “Terra protegida”, conforme identifica a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), mas abrem fronteiras simbólicas entre locais, entre indivíduos, [...], que, ao mesmo tempo aproximam-se e repelem-se, inclusive quanto aos pertencimentos, aos valores, as oportunidades (SOUZA, 2014, p. 81).

Santos (2018), ao discutir o conceito de fronteira refere-se aos muros e as travessias criadas na Europa moderna, com delimitações entre países, territórios geográficos. Foi a mesma Europa que iniciou o discurso de um mundo sem fronteiras, com a ideia de universalismo, comopolismo e federação global entre os Estados, o qual despertou a ideia de república universal, posteriormente defendida pelos anarquistas.

Esta contradição entre espaços de fronteiras e espaços sem fronteiras suscitaram incertezas, dúvidas e conflitos. A fronteira, no sentido dado pelo pensador português, “é sempre o resultado de quem tem poder para responder à pergunta e tirar benefícios da resposta: quem pertence ou somos ‘nós’ quem não pertence ou são ‘eles’?” (p. 3). Somados a estes sentimentos, já supracitados, a fronteira, por um lado, desperta o medo por parte daqueles que a atravessam geograficamente, por outro lado ela pode representar a esperança, ao atravessar os muros pode encontrar-se esperança para um novo recomeço.

Enquanto Santos (2018) debruçou-se em explicar as fronteiras geográficas, partindo do pressuposto dos muros e travessias físicas, Bhabha (1998) dedicou-se a estudar as fronteiras sociais, políticas, culturais e simbólicas que atravessam o saber e o poder. Para o pensador, a fronteira é sempre uma experiência nova do presente, um movimento incessante, por isso ela não pode ficar estagnada no passado, embora ela renove o passado.

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

Mesmo que a fronteira seja um encontro com o “novo” e um local de acolhimento para o diverso, para o diferente, o encontro de culturas em território geográfico comum pode suscitar dúvidas, incertezas e tensões. No caso do território onde estão os Guarani, Kaiowá e Terena estes sinais aparecem no relato de um dos professores indígenas.

É que ele (aluno) não sabe se ele é Guarani, se ele é Kaiowá, se ele é Terena e eles dizem que falam português, mas não falam português, porque a língua materna é Guarani [...]. Não tem como você ter um ensino bom, porque você não consegue identificar quem é você. A partir do momento que ele conhece a sua identidade, não há quem se segure ele (Apud SOUZA, 2004, p. 81).

Partindo do pressuposto do relato do professor indígena, identificamos que as fronteiras entre as três etnias constituem-se devido a dinâmica, ao fluxo, as interações culturais (e linguísticas), em especial por estarem localizados em um espaço geográfico sem fronteiras. Nesse sentido, o movimento cultural que os envolvem leva-os de lá para cá, possibilitando que alcancem “outras margens” (BHABHA, 1998).

É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento [...], da articulação ambivalente, do além que venho traçando: ‘Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos

morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens (BHABHA, 1998, p. 24).

No espaço geográfico comum, compartilhado pelos Guarani, Kaiowá e Terena é que são constituídos os entre-lugares, onde formam-se as subjetividades e as articulações para os novos signos de identidades, de poder e de saber que conduzirão ao empoderamento desta ou daquela etnia. Na fronteira, compreendida por Bhabha (1998), é que ocorrem os encontros étnicos, as trocas individuais e coletivas, onde o diálogo cultural acontece, sem contudo se perder de vista os significados culturais peculiares que os constituem, como é o caso da *palavra* para os Guarani e Kaiowá.

1.2 O Fundamento da Palavra para os Guarani e Kaiowá

Dentre todas as manifestações culturais que constituem os Guarani e os Kaiowá, está o fundamento da *palavra*. Não a palavra com denotação linguística, com sentido verbalizado ou permeado por um grupo de fonemas e suas significações, mas uma *palavra* que está no campo do “sagrado”, do qual, apenas, os Guarani e Kaiowá compreendem em sua totalidade.

Melià (2013) defende que a melhor antropologia é aquela voltada para estudar a etnografia da palavra. Ele destaca que em 1939, o Padre Antonio Ruiz de Montoya já reconhecia os Guarani como os “senhores da palavra”, visto a peculiaridade dos seus cantos e danças, habilidades citadas por estudiosos desde o século XVI. Mais tarde, conforme salienta o antropólogo espanhol, os estudos etnográficos de Cadogan, nos anos de 1960, analisaram os textos orais dos Guarani utilizados nas rezas e demais rituais.

A obra *Ayvu Rapyta: Textos místicos de los Mbyá-Garani del Guairá*, de Cadogan (2014)²³, é um clássico permeado pela linguagem do encantamento e da poesia. O autor, ao compô-la em versos, nos explica que a linguagem Guarani, a *palavra* (*Ñe'eng; ñe'ẽ*) foi criada por Ñamandu²⁴ (Verdadeiro Pai).

El Fundamento del Lenguaje Humano

El verdadero Padre Ñamandu, el Primero,
de una pequeña porción de su propia divinidad,
de la sabiduría contenida en su propia divinidad,

²³ Primeira publicação em 1959.

²⁴ Nos estudos de Brand (1997, p. 241) encontra-se a palavra Nãnde Ru (Nosso Pai).

y en virtud de su sabiduría creadora
hizo que se engendrasen llamas y tenue neblina.

Habiéndose erguido (asumido la forma humana),
de la sabiduría contenida en su propia divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora,
concibió el origen del lenguaje humano.
De la sabiduría contenida en su propia divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora
creó nuestro Padre el fundamento del lenguaje humano e hizo que formara parte de su propia divinidad.
Antes de existir la tierra,
en medio de las tinieblas primigenias,
antes de tenerse conocimiento de las cosas,
creó aquello que sería el fundamento del lenguaje humano (o: el fundamento del futuro lenguaje humano) e hizo
que formara parte de su propia divinidad (CADOGAN, 2014, p. 22).

Em meio às trevas e à solidão, Ñamandu deu origem ao único hino do amor e o cantou
para si mesmo.

Habiendo concebido el origen del futuro lenguaje humano,
de la sabiduría contenida en su propia divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora concibió el fundamento del amor (al prójimo).
Antes de existir la tierra,
en medio de las tinieblas primigenias,
antes de tenerse conocimiento de las cosas,
y en virtud de su sabiduría creadora el origen del amor (al prójimo) lo concibió (CADOGAN, 2014, p. 22).

Nestes versos, Cadogan (2014, p. 26) expressa o código mais fundamental da religião
Guarani, pois a *palavra* é: “el fundamento del lenguaje humano lo creó nuestro Primer Padre e
hizo que formara parte de su divinidad, para médula de la palabra-alma”.

Assim como Cadogan (2014), Melià (2013) e Chamorro (2008) entendem que a *palavra*
para os Guarani é alma, vida, a origem de tudo, é uma *palavra* sonhada.

É necessário ter passado longas e repetidas noites de palavras ditas e escutadas para
sentir, de alguma maneira que, para os Guarani, a *palavra* é o todo e o todo é a *palavra*.
Não é exagerado dizer que o Guarani é uma *palavra* sonhada em sua concepção, e
feita carne e história em sua vida; o Guarani é a história de sua *palavra* (MELIÀ, 2013,
p 191).

A partir da *palavra* dada por Ñamandu, dentre a concepção de inúmeros filhos
espirituais para auxiliá-lo, no preparo para a nova criação, foi possível a concepção, o
desenvolvimento e a formação do ser humano Guarani. Com origem no amor de Ñamandu, em
meio a um universo onírico²⁵, a mulher Guarani recebe a mensagem espiritual de que terá um
filho, e que este já está sendo gerado em seu ventre. Ao anunciar a sua gravidez para a família
e comunidade onde está inserida, a futura mãe sabe, culturalmente, quais os caminhos a

²⁵ Referente a sonhos.

percorrer para que seu filho desenvolva-se e receba a formação necessária para crescer com saúde e longe dos espíritos que possam lhe fazer algum mal.

Ao nascer, a criança deverá ser levada, por seus pais, para o líder espiritual da comunidade - o rezador. Em meio a uma cerimônia tradicional Guarani, o recém-nascido é recebido com cantos, danças e rezas. Após o ritual, o rezador lhe dará um nome em sua língua materna. Assim, a criança estará protegida de todos os males, de todas as doenças, de todo o espírito mal, que, porventura, tente aproximar-se dela.

Contudo, este não é um ato vitálico, pois, se, em algum período da sua vida, a criança afastar-se dos ensinamentos e da proteção concedida pelo seu líder espiritual, estará vulnerável a todos os ataques possíveis, e para que tenha a sua proteção restabelecida, ela deverá aproximar-se do rezador para que nova cerimônia seja realizada, isto, entre cantos, danças e rezas.

Como propiciadora da vida, a *palavra* é, também, a base de todo o conhecimento, pois é a partir da oralidade que os códigos fundamentais da cultura são transmitidos para as gerações. Pela *palavra* os pais, avós e demais anciãos da comunidade ensinam as crianças e aos jovens o respeito à natureza e os segredos que ela esconde; as histórias dos seus antepassados e todos os valores milenares do povo.

Em geral, no seio de família extensa Kaiowá a avó e o avô narram frequentemente aos seus filhos (as) e netos (as) as suas próprias histórias, suas estratégias e sua experiência de vida passada em cada circunstância histórica. Todos os acontecimentos relevantes do passado são narrados de modo repetitivo aos seus membros por meio de ensinamentos orais. Descrevem em detalhes os fatos significantes que ocorriam no seu território (*tekoha guasu*) tais como: a chegada dos não-índios (*karai*), os conflitos interétnicos, a ocorrência de eventos rituais profanos, religiosos, etc. Uma das funções fundamentais de líder doméstico interno da família (*teko jaja rerekua*), líder político (*mburuvicha*) e xamã (*ñanderu*) de família é realizar a transmissão de seus saberes e sua própria história aos seus integrantes neófitos (BENITES, 2009, p. 44).

Pertencente ao povo Kaiowá, Benites (2009) explica que desde criança ouvia as histórias contadas pelos seus avós e que elas lhes permitiram o acesso aos seus bisavós e tataravós, bem como o conhecimento de histórias do seu grupo que eram aliados ou rivais da sua família extensa. Neste sentido, pela *palavra* os indígenas Guarani e Kaiowá expressam as suas relações sociais, políticas, ideológicas e identitárias. Pela *palavra* comunicam-se, interagem, discutem a respeito do casamento, dos filhos, da agricultura e de todas as decisões a serem tomadas. Pela *palavra* manifestam o seu cotidiano, a sua existência, a sua essência, a sua vida, a sua alma.

1.3 Perspectivas Linguísticas e os caminhos do Jopara

A chegada dos colonizadores espanhóis e portugueses ao Brasil foi marcada pela invisibilidade em relação aos indígenas. Carregados de conceitos e preconceitos os estrangeiros observaram que os nativos comunicavam-se em outra língua, portanto caso a língua não fosse um empecilho entre ambos, logo os indígenas tornar-se-iam cristãos, afinal eles não possuíam nenhuma idolatria ou crença. Assim, referia-se uma das cartas deixada por Pedro Vaz de Caminha.

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não tem, nem entendem em nenhuma crença. E segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, sendo entender-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos, por onde nos pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm (ELIA, 2003, p. 24).

Embora Pedro Vaz de Caminhas tivesse razão quanto à falta de entendimento linguístico entre os grupos, colonizadores e indígenas, este não foi um empecilho para que, posteriormente, os indígenas viessem a ser catequizados pela religião cristã, pois as diferenças linguísticas foram sanadas pelos Jesuítas ao perceberem, assim como Caminhas, que a introdução do cristianismo seria pela aprendizagem da língua. Deste modo, no século XVI, os Jesuítas debruçaram-se em estudar a língua dos Tupinambá que encontravam-se em toda a costa do litoral brasileiro. Divididos em grandes grupos, os Tupinambá eram estreitamente aparentados linguística e culturalmente (RODRIGUES, 2011).

Dentre os escritos na língua Tupinambá está a gramática feita pelo Padre José de Anchieta e que, em 1556 já era usada pelos religiosos estudantes da língua. No ano de 1596, a gramática foi publicada em Coimbra sob o título “Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil”. Por ser a primeira gramática publicada, a sua escrita sofreu muitas críticas, sendo considerada obscura e de difícil compreensão, o que resultou em uma nova versão, desta vez com a autoria do Padre Luis Figueira, no ano de 1620.

Apesar de preso à estreiteza de vista dos gramáticos de sua época, incapazes de estabelecer uma gramática que se não conformasse com os moldes gregos e latinos, Anchieta conseguiu superar as dificuldades da língua indígena, dedicando-se à sua descrição com muito empenho e todo cuidado, registrando minúcias e particularidades especialíssimas, anotando variantes de pronúncia e de forma, de maneira tal que nos leva a compará-la com um investigador moderno (RODRIGUES, 2011, p. 38).

Mesmo exposta a críticas, a gramática publicada por Anchieta é referência para estudos posteriores acerca do tronco Tupí, muito especialmente da família Tupí-Guaraní, pois o

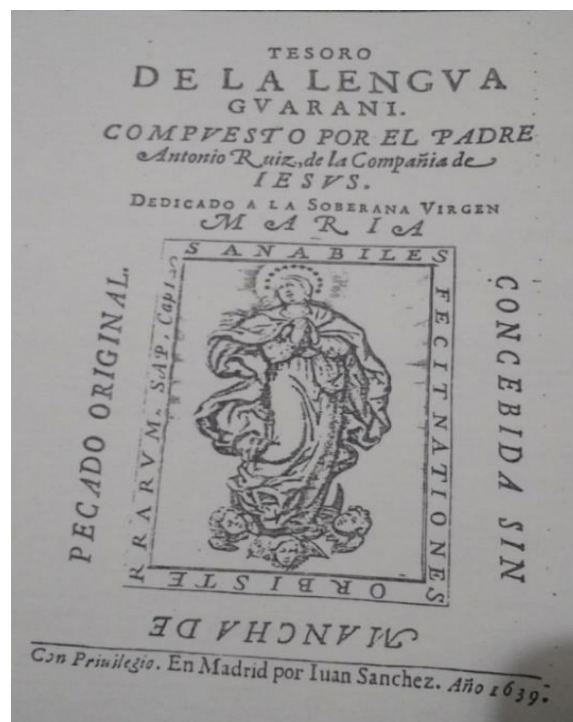
religioso dedicou-se em registrar minuciosamente as particularidades da língua, anotando as variantes de pronúncias e formas, possibilitando que investigadores modernos possam debruçar-se em estudos linguísticos comparativos (RODRIGUES, 2011, p. 38).

Outro jesuíta que destacou-se como estudioso da língua guarani foi o Padre António Ruiz de Montoya, um sacerdote jesuíta peruano, que trabalhou nas terras que hoje estão os países Paraguai, Uruguai, Argentina e Brasil. O religioso chegou entre os Guarani em 11 de outubro de 1611, onde viveu entre os indígenas por mais de três décadas. Montoya estudou a língua antiga dos Guarani e aprendeu a sua cultura. Em 1639, publicou o notável “Tesoro de la lengua Garani”. Conforme Rodrigues (2011) este foi o maior repertório léxico e fraseológico visto até hoje em qualquer língua tupí-guaraní.

[...] Os jesuítas fundaram suas primeiras missões em Guairá no ano de 1610 e, nestas, que se multiplicaram e desenvolveram muito, destacou-se o Pe. Antonio Ruiz de Montoya, o qual em 1639, depois de ter estado cerca de 30 anos entre os Guarani, publicou o notável “Tesoro de la lengua Guarani” – o maior repertório léxico e fraseológico até hoje existente de qualquer língua tupí-guaraní –, logo seguido, no ano seguinte, da “Arte y vocabulario de la lengua Guarani” e do “Catecismo de la lengua Guarani” (RODRIGUES, 2011, p. 41).

A seguir podemos ver a imagem do maior repertório linguístico Guarani de Montoya.

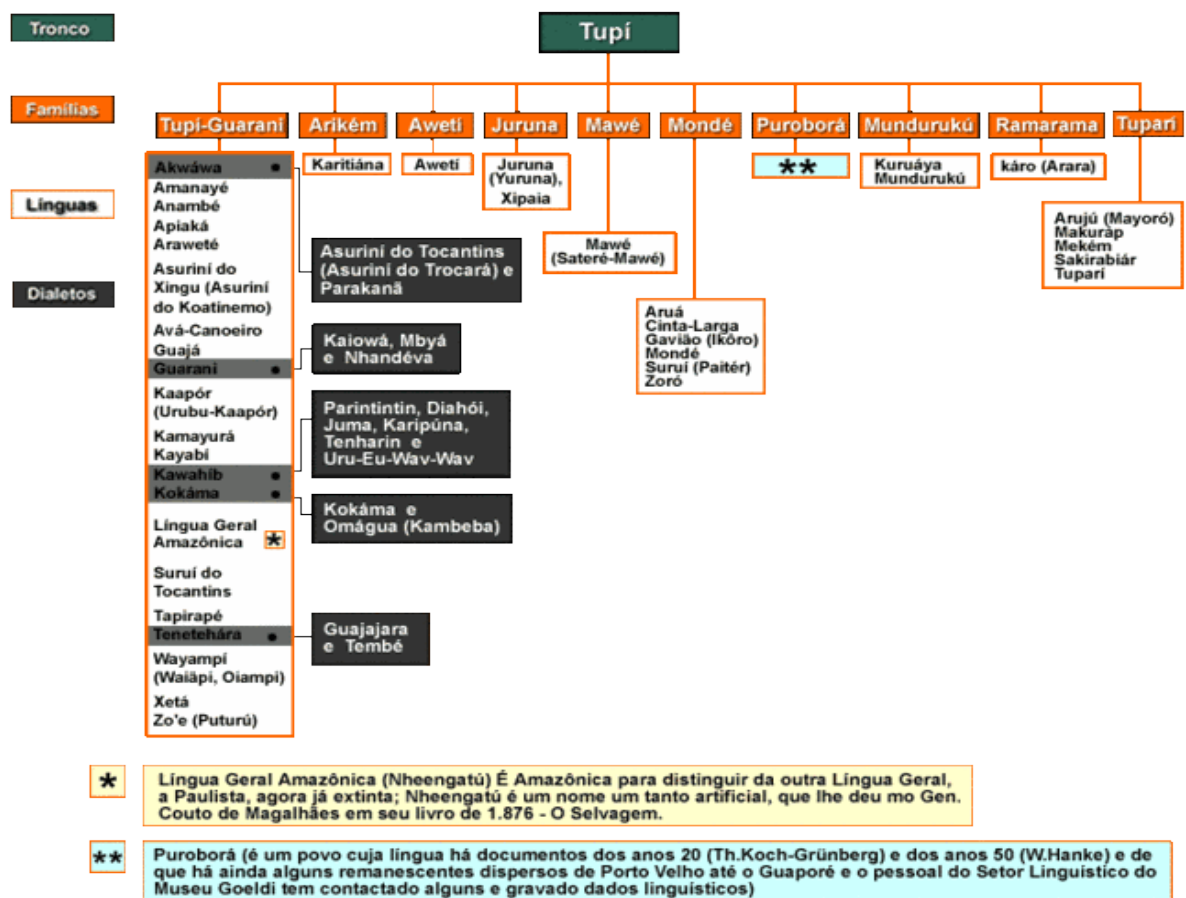
Imagem 5 - “Tesoro de la lengua Guarani”



A partir da metade do século XVIII, muitas outras obras foram identificadas a respeito da língua guarani. No Brasil, um dos grandes estudiosos da língua guarani nos últimos tempos foi Aryon Dall’Igna Rodrigues, falecido em 24 de abril de 2014. Com mais de 150 publicações entre livros, capítulos de livros e artigos, criou e dirigiu o Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas (LALLI), na Universidade de Brasília (UnB).

Dentre os resultados dos seus estudos, Rodrigues (2011) aponta que foram identificadas mais de 50 línguas da família Tupí-Guaraní, por serem consideradas línguas aparentadas com o Tupí e com o Guarani. A maioria destas línguas são faladas em território brasileiro, as demais faladas em países como o Paraguai, a Bolívia, o Peru e a Guiana Francesa. Das línguas faladas no Brasil, pertencentes à família Tupí-Guaraní, está a língua guarani, que apesar do entendimento entre os falantes por ser geneticamente aparentada, divide-se em: Kaiowá, Nhandeva e M’byá.

Imagem 6 - Mapa Linguístico com destaque para a Família Tupí Guarani



Ainda que, o mapa linguístico (imagem 6) apresente as línguas Kaiowá, Ñandeva e M'byá como dialetos, Rodrigues (2011b, p. 199) alerta que “a diferença entre ‘línguas’ e ‘dialetos’ é pouco precisa, a ponto de às vezes dois idiomas estreitamente aparentados serem considerados duas “línguas”, enquanto outros, que não tem tanta semelhança, são classificados como “dialetos”. Desta forma, consideramos que, apesar dos estudos já realizados a respeito da língua guarani, podemos constatar que esta é uma temática que necessita de muita investigação.

Dentre os desafios de investigações linguísticas acerca da língua guarani, apresentam-se a mudança linguística, o bilinguismo, o multilinguismo e as políticas linguísticas, que norteiam os mais diversos segmentos em que estão inseridos os indígenas Guarani: zona urbana, escola, faculdade, trabalho formal e informal, os quais passaram a fazer parte desde a colonização.

Com os estudos realizados no século XVI, pelos Jesuítas, iniciou-se o processo de descarte da famigerada “língua pura”, pois sendo grafada e minuciosamente analisada foi possível que os estudiosos posteriores verificassem a mudança ocorrida na língua durante o tempo, justamente, por ser ela, assim como o ser humano, viva e dinâmica (BAGNO, 2007).

Nesta mesma direção, Cagliari (2002) ensina que a língua, por ser viva, está em constante transformação e com o tempo os falantes adquirem novas peculiaridades que se completam entre si. Para o autor estas peculiaridades podem acontecer dentro do próprio grupo linguístico, mas, também, apresenta-se entre grupos sociais diferentes, quando o indivíduo aprende a língua de outra comunidade onde está inserido. Embora as transformações apareçam na fala cotidiana do indivíduo, por aprender outra língua, a sua língua materna não se degenera, ou torna-se imperfeita, ou perde o seu valor, pelo contrário, há um enriquecimento linguístico, um renovo, uma nova significação.

Paralelo a este enriquecimento, ao renovo e a nova significação linguística, ocorre à transformação cultural do sujeito, e, possivelmente, da comunidade, visto ser a língua e a cultura fenômenos indissociáveis. Bagno (2007) salienta que na visão sociolinguística a língua é “intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável e está sempre em desconstrução e reconstrução” (p. 37). Por ser uma atividade social, a língua não é uma estrutura pronta e acabada, fixa, sólida, mas deve cumprir o seu papel social de relações, de reciprocidade, de comunicação consigo e com o outro.

Em um dos textos produzido por um grupo de acadêmicos indígenas Guarani e Kaiowá, do curso Licenciatura Intercultural Teko Arandu, oferecido pela Faculdade Intercultural Indígena, na Universidade Federal da Grande Dourados, fica clara a compreensão discutida por

Cagliari (2003) e Bagno (2007). Ao escrever sobre a sua relação com a língua materna e a língua portuguesa um acadêmico escreve:

[...] Hoje, nós já começamos a misturar nossa língua com o português e o espanhol e deixamos a forma antiga de falar. Parece que nós temos hoje um jeito claro de falar algumas coisas. Mas nós estamos hoje em situação de mistura de línguas, que nos fazem esquecer as palavras mais antigas que usamos antes (Apud MARTINS; CHAMORRO, 2012, p. 21).

Inicialmente, o jovem expõe o seu reconhecimento pelo processo de mistura de línguas (materna, português e espanhol), e, posteriormente explica o fenômeno a partir da sua perspectiva.

[...] Isso acontece porque hoje em dia bastante coisa mudou e a língua mudou junto, mudou a forma de se chamar as coisas, de dar nome a algumas coisas. Se nós usamos a língua que nós usávamos antes, também muitos já nos discriminam, dizendo que estamos falando a nossa língua antiga e nós acabamos nos intimidando da nossa fala antiga e começamos a seguir a forma que os outros falam ou chamam (Apud MARTINS; CHAMORRO, 2012, p. 21).

Nos excertos do texto, observamos, por um lado, o movimento de desconstrução e reconstrução linguística (BAGNO, 2007), na sua própria língua materna. Por outro lado, observamos, também, o conflito linguístico vivenciado por eles. Primeiro pelo fato de entenderem que a língua muda e com isso a forma de “chamar as coisas”, depois pela discriminação ao usarem novos vocábulos introduzidos na língua e por último, pela intimidação ao ponto de seguir a forma linguística antiga.

Nestes conflitos, acreditamos na existência das relações de poder dentro da comunidade indígena, entre os seus pares e, em especial, exercida pelos mais velhos, que acreditam que os jovens estão “perdendo” a sua língua. Portanto, é interessante destacar que, ainda que estes jovens insiram em sua comunicação diária, a língua portuguesa, eles deixam claros a sua “marca de identidade social” (LABOV, 2005).

Entendemos que, mesmo que o índio fala bem o português, sempre vai manter sua forma de falar e conversar, o som da sua língua materna vai vazar um pouquinho no português. Ele vai se comportar durante a fala em português do jeito que ele se comporta quando fala a sua língua materna (Apud MARTINS; CHAMORRO, 2012, p. 22).

No entendimento do acadêmico indígena, ainda, que, ele fale a língua portuguesa, continuará sendo indígena Guarani ou Kaiowá, pois a sua forma de falar, e o seu comportamento independem da língua que utiliza para se comunicar. Nesta perspectiva, Labov (2005) explica que as pessoas marcam a sua identidade, quando utilizam-se de algum recurso

identitário, neste caso, os jovens acadêmicos inspiram-se no seu modo próprio de ser Guarani ou Kaiowá. O estudioso complementa sua teoria afirmando que a melhor maneira de se perceber a marca de identidade social é a partir dos experimentos subjetivos.

Os experimentos subjetivos destacados por Labov (2005) suscitam uma provocação quanto ao início do primeiro excerto escrito pelo acadêmico indígena, a saber: “[...] Hoje, nós já começamos a misturar nossa língua com o português e o espanhol [...]”. Ao mencionarem sua realidade linguística acerca da mistura de línguas, o acadêmico, refere-se, ainda que não intencionalmente, ao fenômeno Jopara.

Melià (1993), explica que no século XVIII o Jopara foi considerado como uma terceira língua, “[...] cuyos caracteres más relevantes son su hispanización em el léxico y también en la morfosintaxis lengua tildade incluso de jerigonza, bárbara, corrupta y adulterada [...]” (p. 246). As características da língua guarani misturou-se com a língua hispânica nos aspectos lexicais e morfosintática, por isso foi classificada como língua mal falada, bárbara e adulterada. Para o Jesuíta, o uso da língua entre os indígenas Guarani, bem como a sua cultura, está mesclado, misturada, assim como vários ingredientes em uma comida. Desta forma, analogamente, a nova realidade linguística utilizada pelos Guarani tem sido o “guarañol”.

El “guarañol” es el guaraní históricamente hispanizado, pero no de una manera uniforme, sino gradual y sectoriamente desarrollado hasta constituir un contínuum bastante heterogéneo conforme a la heterogeneidade de los reoertorios lingüísticos exigidos poe el acto de hablar de este o aquel tema, lo que conlleva también realizaciones morfosintácticas también mixtas (MELIÀ, 1993, 247).

Ainda que Melià (1993) considere o Jopara uma mescla linguística, ele enfatiza que não há nesta nova realidade linguística uma uniformidade, mas, sim, ela acontece de uma forma gradual e setorial, bastante heterogênea, utilizada em repertório linguístico do falante, e, está marcada por realizações morfosintáticas mistas.

Neste mesmo caminho conceitual de mesclas e misturas seguem as discussões feitas por Canclini (2008). Particularmente nos Estados Unidos e no México, o estudioso percebe que além do entrelaçamento cultural há, também, o entrelaçamento linguístico, pois são recorrentes alguns hábitos como: a venda dos produtos entre os países, a música anunciada com a mescla “o rock em tu idioma” e o licor mexicano anunciado em língua inglesa. Para o estudioso, é neste lugar de fronteiras que as negociações, a música, a bebida, e outros elementos tornam-se comuns entre os países.

[...] as fronteiras se movem, podem estar rígidas ou caídas, onde os edifícios são evocados em um lugar diferente do que aquele que representam, todos os dias se

renovam e se amplia a invenção espetacular da própria cidade. O simulacro passa a ser uma categoria central da cultura. Não apenas se relativiza o ‘autêntico’ (CANCLINI, 2008, p. 321).

Neste cenário, apresentado por Canclini (2008), fazemos referência a Cunha (2009) ao dizer que assim como a noção de “raça”, “dinheiro”, “trabalho” e “higiene”, a noção de “cultura” foi exportada pelos ocidentais. Difundidas pelos missionários no século XX e cunhado mais recentemente pelos antropólogos, esta noção foi adotada e renovada pelas populações da periferia. A estudiosa salienta que assim como o cristianismo, a noção de “cultura” espalhou-se para o mundo todo e assumiu um “novo papel como argumento político e serviu de “armas dos fracos” (p. 312).

Cunha (2009) esclarece que, embora os antropólogos tenham se interessado pelas discussões iniciais a respeito da “cultura”, ultimamente eles têm buscado desconstruir a ideia de “cultura” como “politicamente incorreta”, ampliando os debates e as discussões a fim de compreender o conceito a luz dos estudos culturais.

Em meio a estas ponderações, nas palavras da autora, os indígenas de diferentes povos estão celebrando a sua “cultura” aproveitando o momento para reparar os danos políticos os quais viveram. Nesta perspectiva, com base no entendimento e nas discussões acerca da cultura, avançamos em compreender, também, o conceito de sujeito, de objetividades e de subjetividades que o constitui.

1.4 A constituição do sujeito

As discussões acerca da constituição do sujeito surgiram com a ciência moderna e ganharam visibilidade com os estudos das Ciências Sociais e das Ciências Humanas, em especial da Psicologia, que teve como necessidade compreender “[...] as experiências do indivíduo, que são sentidas e vividas como íntimas, pessoais e únicas, sendo, portanto totalmente originais e quase incomunicáveis [...]”, e, a partir destas experiências, ser capaz de “[...] tomar decisão, autonomia, iniciativa, sentimentos e emoções privados se desenvolve e se difunde em situação de crise social [...]” (MOLON, 2008, p. 9).

Embora a Psicologia buscasse compreender o indivíduo, a partir das suas experiências, na ciência moderna, o discurso pautava-se em extirpar e neutralizar a subjetividade existente na empiria, pois o homem era considerado como máquina perfeita, equilibrada, estável e una. O objeto a ser estudado deveria ser voltado para a realidade, com objetivos racionais e deveriam ser observados, comparados e mensurados.

O rigor metodológico indicaria os instrumentos necessários para o desenvolvimento do estudo. Neste caso, a subjetividade, conformou-se com o lugar da interioridade, não dizível e não acessível a outros, enquanto o sujeito passou a ser percebido na sua exterioridade observável, no seu comportamento, no seu modo de agir (MOLON, 2008).

Veiga-Neto (2016) esclarece que a partir do “eu pensante” de Descartes, “a mônoda” de Leibniz e do “conhecimento do sujeito” de Kant, firmou-se a ideia de que o sujeito é “[...] uma entidade já dada, uma condição humana [...]” (p. 108), por isso, desde sempre ele esteve “aí”, posto, presente no mundo. Como “matéria prima” a ser trabalhada, o sujeito faz parte da natureza e preexiste no mundo social, político, cultural e econômico.

O que se faz necessário, nesse sentido, é que o homem/sujeito se desenvolva, aprenda, apreenda e ocupe o seu lugar social no mundo. Mesmo que o sujeito já estivesse “aí” desde sempre, ele jamais foi considerado como soberano ou autônomo. Pelo contrário, ele sempre foi visto como objeto de influência, manipulado por instâncias sociais, políticas, econômicas e educacionais. Contudo, ainda que esteja nesta condição, este homem/sujeito não se observa deste modo e não considera que esteja sendo influenciado ou manipulado por tais instâncias.

Dentre tantos temas estudados por Michel Foucault, um deles é a constituição do sujeito. Ainda que, as questões referentes ao poder estejam muito presentes em suas obras, o pensador admite que, nem o poder e nem as análises sobre o poder foram o seu objetivo central de estudo, mas, sim, voltou-se para investigar as transformações históricas acerca do homem e das noções construídas sobre o sujeito (FOUCAULT, 2010e).

Foucault (1999), ao prefaciá-la sua obra: *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*, utiliza-se da imagem do diagrama chinês, descrita minuciosamente pelo poeta, escritor e crítico literário argentino Jorge Francisco Isidoro Luis Borges Acevedo, quanto à divisão das classes dos animais. Ainda que haja uma ênfase qualitativa na descrição de Borges, o filósofo francês questiona-se a respeito da justaposição dos animais quanto ao “não-lugar” da linguagem.

Borges não acrescenta nenhuma figura ao atlas do impossível; não faz brilhar em arte alguma o clarão do encontro poético; esquivava apenas a mais discreta, mas, a mais insistente das necessidades; subtrai o chão, o solo mudo onde os seres podem justapor-se (FOUCAULT, 1999, p. XII).

Compreendemos que na perspectiva elaborada por Borges, não há uma figura impossível, em solo mudo, sem expressão poética, não há uma oposição entre os seres, pelo contrário, eles estão justapostos, ao lado um do outro.

Ainda com base na imagem metafórica, Foucault (1999) utiliza-se da tábua de trabalho, uma “[...] mesa niquelada, encerada, envolta em brancura, fascinante sob o sol de vidro que devora as sombras [...]”, e a compara com as palavras, como se fossem coisas “[...] deitadas, coladas, dispostas, em lugares a tal ponto diferentes [...]”, que não encontram espaços de acolhimento, nem um lugar comum. Contudo, de forma utópica, pois, para ele, a utopia consola, e, caso encontre um lugar, elas “[...] desabrocham, num espaço maravilhoso e liso, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico [...]” (FOUCAULT, 1999, p. XII).

As análises que o filósofo faz a respeito da linguagem se fundem com o “mundo das coisas” e o “mundo das palavras”. Ao criar o conceito da *heterotopia*, Foucault (1999) chama a atenção para o fato de que o espaço do outro se torna esquecido pela cultura ocidental e possibilita reflexões sobre a utopia entre as coisas e as palavras, permitindo que ambas estejam no campo das fábulas e do discurso, mas não no limite gramatical.

Outra análise feita pelo teórico dá-se a partir do contraponto entre os códigos de uma cultura e as teorias científicas, ou as suas interpretações filosóficas. O autor considera estes códigos culturais como:

[...] aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas - fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar. Na outra extremidade do pensamento, teorias científicas ou interpretações de filósofos explicam por que há em geral uma ordem, a qual lei geral obedece, que princípio pode justificá-la, por que razão é esta a ordem estabelecida e não outra (FOUCAULT, 1999, p. XVII).

Foucault (1999) em nenhum momento hierarquiza ou sobrepõe um ou outro aspecto da cultura, considerando este ou aquele mais importante, pelo contrário, demonstra que a cultura se dá pela linguagem e manifesta-se de diferentes maneiras na vida de um povo.

O filósofo francês, ainda, pondera que os códigos culturais podem ser explicados por duas perspectivas. A primeira perspectiva tem base na linguagem e em toda a dinâmica de ordem empírica realizada pelo próprio sujeito da cultura, das quais estão evidentes nos seus esquemas de percepção, nas trocas, técnicas, valores e hierarquia de suas práticas, das quais ele tem de lidar cotidianamente. A segunda perspectiva está pautada no pensamento de que os códigos da cultura são interpretados pelos ocidentais como ordem natural, dos quais já estão estabelecidos, determinados e, apenas, obedecem e justificam os princípios que definem o acontecimento por este modo, e não por aquele outro.

Neste ponto, a teoria de Foucault (1999) vai ao encontro do que Wagner (2010) conceitua como a “invenção da cultura”. Para o antropólogo norte-americano é a partir da sua própria cultura, dos significados existentes nela que o pesquisador estuda e tenta compreender outras relações culturais e as diversidades do fenômeno humano.

No movimento de conhecer e se envolver com outra cultura ou com outras culturas, o pesquisador termina por “inventar” a cultura estudada (WAGNER, 2010). Devemos considerar que o termo “inventar”, neste contexto, não tem conotação de invencionice, fantasia ou demais objetivos obscuros, pelo contrário, trata-se do fruto de muita observação, aprendizado e compreensão sobre o objeto pesquisado. Além disso, trata-se de resultado de criação, de conceber uma ideia, uma concepção, a partir de princípios e critérios estabelecidos da pesquisa.

No entendimento de Hall (1997), são nos conjuntos de códigos e de significados que constituem as “nossas culturas”, pois os seres humanos são interpretativos, dotados de sentidos. Suas ações são significativas, tanto para aqueles que a praticam, quanto para aqueles que a observam. Em contextos variados de significados, o próprio ser humano define, organiza, e regula a conduta uns dos outros.

As análises feitas pelo pensador acerca dos códigos da cultura dividem-se em algumas dimensões, as quais destacamos duas delas: A dimensão “substantiva” e a dimensão “epistemológica”. Na primeira dimensão, o lugar da cultura está na estrutura empírica real, na organização das atividades, instituições, e relações culturais, sejam elas individuais ou/e coletivas. A segunda dimensão, refere-se à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em que a cultura é usada como transformadora da compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo.

Na nossa concepção, as dimensões destacadas por Hall (1997) fazem parte do cotidiano da comunidade indígena, em especial da comunidade Guarani e Kaiowá. A primeira dimensão é vista nas representações da educação tradicional, quando aprender e ensinar são elementos que se entrecruzam naturalmente e deles são transmitidos os saberes para as gerações.

A segunda dimensão, parte do homem moderno, do colonizador que com os seus saberes científicos foram e são capazes de ignorar o conhecimento milenar que possuem os indígenas. Nesta direção problematizamos: De que forma os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos não indígenas podem dialogar entre si, para que a comunidade indígena tenha condições de (re)significar os seus saberes sem perder os seus conhecimentos tradicionais?

Foucault (1999) e Hall (1997) utilizam-se de caminhos diferentes para explicar os códigos da cultura, mas ambos concordam que eles podem ser concebidos por duas vertentes:

a primeira refere-se a apropriação de um conhecimento tradicional, peculiar a um determinado grupo específico, do qual somente o sujeito que é parte dessa cultura compreende seus significados mais intensos; e a segunda vertente refere-se ao conhecimento científico, comprovado e validado a partir de técnicas, metodologias e interpretações.

Mesmo que, a segunda vertente, esteja voltada para o conhecimento científico, conceitualizações e teorias, faz-se importante frisarmos que eles devem ser pensados e construídos no interior das representações e dos significados que partem das vivências e das experiências cotidianas dos sujeitos, a partir de suas expressões culturais, e, não fora delas, pois é este movimento que permitirá ao sujeito, posicionamentos que, na subjetividade, constituirá o seu processo discursivo (HALL, 1997).

No cenário complexo dos códigos culturais, há um risco de que a empiria seja diluída “[...] afastando-se insensivelmente das ordens prescritas por seus códigos primários, instaurando uma primeira distância em relação a elas, fá-las perder sua transparência inicial [...]” (FOUCAULT, 1999, p. XVI). Deste modo, caso isso aconteça, o conhecimento se neutraliza, torna-se inválida e recebe, ainda que impositivamente e em nome de uma ordem, construções de teorias gerais das coisas e a interpretação que bem lhe convier.

1.5 Modos de objetivação e a subjetivação do sujeito

Para suscitar novas reflexões acerca deste cenário complexo, da constituição do sujeito, lançamos mão do ensino de Foucault (1999) que trabalhou com três modos de objetivação, dos quais o homem encontrava-se como objeto: O primeiro modo de investigação, apresentado pelo teórico, tenta atingir o estatuto de ciência na objetivação do sujeito enquanto discurso da gramática geral, da filosofia e da linguística.

O autor nos esclarece que para a filosofia, as palavras são consideradas como objetos que foram constituídos e depositados sobre o homem, no decorrer da sua história. Por outro lado, na perspectiva da linguagem formalizada, a palavra precisa despir-se de seu conteúdo concreto e evidenciar, apenas, as suas formas universais e válidas do discurso, entretanto, se as palavras forem interpretadas, elas tornam-se textos, que fraturados podem ter significados distintos e diversos.

O segundo modo de investigação está pautado na objetivação do sujeito que trabalha, produz, e, conseqüentemente, gera riquezas e aquece a economia. E, o terceiro modo refere-se à objetivação pelo simples fato do sujeito existir, de estar vivo na história natural ou na biologia.

Partindo destes pressupostos, Foucault (1999) explica que antes do século XVIII o homem/sujeito não existia, o que estava em evidência era a potência da vida, a fecundidade do trabalho ou a espessura histórica da linguagem. Se por um lado as ciências naturais tratavam o homem como uma espécie de gênero, por outro lado, a gramática e a economia centravam-se em noções de necessidades, de desejo, ou de memória e de imaginação.

Com base nos pensadores gregos e intelectuais romanos Foucault (1985) inicia seus estudos acerca da subjetividade do sujeito. Ele discorre sobre o “cuidado de si”, muito marcado por estes povos da antiguidade. Diz o filósofo francês: “[...] E na apologia é enquanto mestre do cuidado de si que Sócrates se apresenta aos seus juízes: o deus mandou-o para lembrar aos homens que eles devem cuidar não de suas riquezas, nem de sua honra, mas deles próprios e de sua alma [...]” (p. 50). A mensagem ensinada pelos filósofos gregos, as quais foram apropriadas e analisadas por Foucault (1985) vai além dos cuidados materiais, elas emergem da alma, o que caracteriza a subjetividade do sujeito, o que transcende a objetividade enfatizada em tempos passados.

Ao “assegurar a saúde da alma” (p. 51), a partir do pensamento de Sêneca, um dos intelectuais do império Romano, o sujeito se ocupará de cuidar de si, e para isso não há uma idade limitada, pelo contrário “[...] Nunca é demasiado cedo nem demasiado tarde para ocupar-se da sua própria alma [...]” (p.51). Sem um tempo limite para cuidar de si, o sujeito ocupa-se com atividades físicas, cognitivas e espirituais, como, por exemplo, a meditação. Vale considerar que, ainda que os pensadores orientassem a população a cuidar de si de forma a exercer todas as atividades inerentes ao ser humano, nem todos o faziam de forma adequada, sendo uma decisão de cada sujeito dedicar-se a cuidar de si ou não.

Esse tipo de subjetividade foi interrompido quando o homem passou a não mais decidir se queria ou não cuidar de si, mas a partir de sua escolha passou a ser inserido em grupos diferentes: os que cuidam e os que não cuidam de si, sendo considerado uma ação política a sua decisão. Assim, a partir do século XX, a análise foucaultiana volta-se para a objetivação do sujeito, com foco no que ele nomeou de “práticas divisórias”, quando o sujeito foi observado por duas lógicas: o sujeito no seu interior e o sujeito em relação aos outros. Nesse movimento, o autor observa que os sujeitos são caracterizados como normais e anormais dependendo das suas escolhas, características e modo de ser. Foucault (2010e) exemplifica: os loucos e os sãos; os doentes e os sadios; os criminosos e os “bons meninos”.

Nessa fase, os estudos foucaultianos aprofundam-se em relação à subjetividade do sujeito. O teórico pondera que as relações de poder, entre os sujeitos, muitas vezes não são explícitas, mas, o tempo todo estão em evidência. Nessa perspectiva, ele observa que para investigar as relações de poder é necessária a compreensão das formas de resistências e das tentativas de dissociar estas relações que ocorrem entre os sujeitos.

Na concepção foucaultiana, as relações de poder se constituem, muitas vezes, por oposições, sejam elas na oposição dos homens sobre a mulher, dos pais sobre os filhos, do psiquiatra sobre o doente mental, da medicina sobre a população, da administração sobre o modo de vida das pessoas, e, por que não acrescentar, dos colonizadores sobre os indígenas. Para definir o que estas lutas possuem em comum, Foucault (2010e) elenca seis pontos, os três primeiros deles, define como sendo aspectos originais e os três últimos como sendo aspectos específicos.

Dos aspectos originais destacam-se:

1. São lutas "transversais"; isto é, não são limitadas a um país. Sem dúvida, desenvolvem-se mais facilmente e de forma mais abrangente em certos países, porém não estão confinadas a uma forma política e econômica particular de governo.
2. O objetivo destas lutas são os efeitos de poder enquanto tal. Por exemplo, a profissão médica não é criticada essencialmente por ser um empreendimento lucrativo, porém, porque exerce, um poder sem controle, sobre os corpos das pessoas, sua saúde, sua vida e morte.
3. São lutas "imediatas" por duas razões. Em tais lutas, criticam-se as instâncias de poder que lhes são mais próximas, aquelas que exercem sua ação sobre os indivíduos. Elas não objetivam o "inimigo mor", mas o inimigo imediato. Nem esperam encontrar uma solução para seus problemas no futuro (isto é. liberações, revoluções, fim da luta de classe). Em relação a uma escala teórica de explicação ou uma ordem revolucionária que polariza o historiador, são lutas anárquicas.

Dos aspectos específicos destacam-se:

4. São lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que toma os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária. Força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo. Estas lutas não são exatamente nem a favor nem contra o "indivíduo", mais que isto, são batalhas contra o "governo da individualização".
5. São uma oposição aos efeitos de poder relacionados ao saber. À competência e à qualificação: lutas contra os privilégios do saber. Porém, são também uma oposição

ao segredo, à deformação e às representações mistificadoras impostas às pessoas. Não há nada de "cientificista" nisto (ou seja, uma crença dogmática do valor do saber científico), nem é uma recusa cética ou relativista de toda verdade verificada. O que é questionado é a maneira pela qual o saber circula e funciona, suas relações com o poder. Em resumo, o *régime du savoir* (regime do conhecimento).

6. Finalmente, todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos (FOUCAULT, 2010e, p. 234-235).

As lutas, nas relações de poder, como acredita Foucault (2010e), não são contra um sistema, ou contra uma instituição de poder, grupos, ou elite ou classes, mas se caracteriza por uma técnica, uma forma de poder. Como esta forma não está a serviço do coletivo, ela se categoriza na vida cotidiana do indivíduo, marcando a sua individualidade, a sua identidade, colocando sobre si e sobre o outro a lei da verdade. É esta forma de poder que faz a “metamorfose” do indivíduo para o sujeito.

Nesta “metamorfose” o sujeito está dividido a partir de dois significados: o primeiro que se sujeita a alguém pelo controle e dependência, e, o segundo que é preso por sua própria identidade, todavia, tanto um como o outro sugerem uma forma de poder que o subjuga e ao mesmo tempo o torna sujeito.

Conforme Foucault (2010e) há três tipos de lutas: a) Contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); b) Contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; c) Contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição contra as formas de subjetivação e submissão). Estas lutas são travadas desde a existência do homem, passando pelo período feudal, pela história do cristianismo, pela idade moderna e prosseguindo pela pós-modernidade.

A partir das tipificações abordadas pelo pensador, consideramos que os indígenas, em especial os que encontram-se na Reserva de Dourados/MS, viveram e ainda vivem cotidianamente as três lutas. Primeiro pela dominação inicial dos colonizadores com quem tiveram contato, e, posteriormente com os Jesuítas e outros grupos religiosos, políticos ou administrativos que, de alguma forma ignoraram todos os códigos da sua cultura, da sua língua, do seu modo de ser e de viver.

Conseqüentemente, surge o segundo tipo de luta. Aquela que transformou o seu modo objetivo e, também, subjetivo, pois ao serem colonizados tiveram que lutar pelo seu território geográfico e simbólico com todas as armas que possuíam, e com isso tiveram que passar por muitas transformações, dentre elas: familiares, sociais, educacionais. A última luta tem se caracterizado pela busca da sobrevivência em meio, metaforicamente, a uma “selva de pedra” que teima em mantê-los sujeitados e submissos a uma política de exclusão e preconceito.

Mesmo que cada uma das lutas seja identificada no cotidiano dos indígenas, levamos em consideração que nestas lutas transpassadas por objetividades e subjetividades, os indígenas resistem, buscam negociar e dialogar com outras culturas, com outros sujeitos, sejam eles indígenas que convivem geograficamente no mesmo espaço ou não indígenas que, mesmo em espaço distinto encontram-se tão próximos.

Tais negociações e diálogos tem permitido a preservação e divulgação dos seus conhecimentos tradicionais e saberes científicos, e, principalmente a inserção de jovens indígenas na esfera política, nos espaços educacionais, seja no contexto da Educação Escolar Indígena, nas escolas de ensino básico, implementadas nas aldeias, ou nas Universidades Privadas e Públicas da região da Grande Dourados²⁶.

²⁶ Região que abriga 12 cidades nas proximidades da cidade de Dourados/MS.

CAPÍTULO II

[...] Alguns indígenas ainda ficam na ideia de que a escola é a secretaria de educação. [...] É necessário que a escola seja levada para a comunidade. Não dá para deixar a escola somente em quatro paredes, não são somente os alunos que fazem parte da escola, toda comunidade faz parte da escola, por isso a escola tem que ser aberta. A escola é a comunidade e a comunidade é a escola (Professora Indígena Guarani²⁷).

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PROPOSIÇÃO DA INTERCULTURALIDADE

A Educação Escolar Indígena no Brasil surgiu com a chegada dos colonizadores espanhóis, e posteriormente dos portugueses. Dentre os exploradores das riquezas materiais dos indígenas estavam os religiosos, cujo interesse era o de catequizar aqueles que eram considerados sem religião e sem nenhuma crença. Pautados por uma educação integracionista, assimilacionista e homogeneizadora, as companhias jesuíticas iniciaram o que hoje é considerada como escolarização indígena, a qual possui contornos e proposições distintas do que se almejava no passado.

Por esta direção, no segundo capítulo desta Tese discutimos, inicialmente, os contextos históricos e políticos que permeiam o sistema educacional indígena, a seguir percorremos pela implementação das escolas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, culminando com discussões a respeito dos desencontros existentes na formação continuada oferecida aos professores e o desafio da interculturalidade nesse contexto específico.

2.1 Contexto Histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil

A história da Educação Escolar Indígena no Brasil é descrita por diferentes aspectos, entretanto uma leitura crítica dessa intenção, leva-nos a perceber que o fim maior da sua criação foi o de implantar nas comunidades indígenas, um projeto religioso, com base na catequese, o

²⁷ (Apud SOUZA, 2017, p. 42).

que no conceito de D'Angelis (2012, p. 19) são “práticas das missões religiosas com o objetivo de conversão da população indígena ao Cristianismo”.

Para a melhor compreensão deste contexto, D'Angelis (2012) divide a Educação Escolar Indígena em três grandes momentos: O primeiro momento foi o da “Escola Catequese”; o segundo momento ocorreu com a criação das “Escolas de Primeiras Letras e o Projeto Civilizador” e o terceiro e último momento educacional indígena a que D'Angelis (2012) refere-se é o “Ensino Bilíngue, os quais passaremos a discutir a seguir.

O primeiro momento mencionado por D'Angelis (2012) - “Escola Catequese” - inicia-se com a chegada das missões jesuítas, em meados do século XVI a meados do século XVIII. Nesse período pode-se constatar, também, a grande exploração dos indígenas no trabalho da mão de obra, a fim de garantir o empreendimento colonial e a manutenção de todo o espaço territorial ocupado pelos jesuítas.

Melià (1979), ao escrever acerca da educação dos jesuítas, pondera que na maioria das missões jesuítas funcionava uma escola. E, em muitos casos ela funcionava como internato, onde viviam indígenas do mesmo grupo étnico ou de grupos étnicos diferentes.

O ensino envolvia três áreas principais: a catequese, a escola e a capacitação profissional.

Na catequese eram ensinadas as práticas sacramentais, realizadas no centro da Igreja ou capela. As crianças, meninos e meninas, eram obrigados a assistir as missas e frequentar as festas religiosas como: páscoa, São João, Sagrado Coração de Jesus e Natal.

A área do ensino escolar contava com profissionais comprometidos e capacitados, segundo a perspectiva adotada pelos religiosos. A ênfase era dada para o ensino da Língua Portuguesa, que deveria ser usada “corretamente”, sem sotaque e misturas linguísticas. Nas aulas eram usados textos selecionados pelos professores, dentre eles, um intitulado: “Nossa história começa no tempo em que o Brasil foi descoberto [...]” (MELIÀ, 1979, p. 45). O título e o conteúdo do texto supracitado não somente reforçam o apagamento total da cultura, da sua língua e dos saberes tradicionais indígenas, mas decreta à invisibilidade dos indígenas antes mesmo do celebrado descobrimento do Brasil.

Quanto a capacitação profissional, Melià (1979) salienta que os meninos indígenas eram preparados para os trabalhos manuais como: a marcenaria, ferraria, mecânica, eletricidade e tipografia. O trabalho na agricultura, também, fazia parte do preparo profissional, pois as mesas dos colonizadores deveriam ser fartas de alimento para suprir a necessidade da grande comitiva. As meninas indígenas aprendiam o ofício de corte e costura, bordado, arte culinária, cuidado

das crianças menores, entretanto, também, trabalhavam no ofício da agricultura, onde colhiam os produtos das hortas e pomares.

O estudioso espanhol destaca que a missão-escola transformou-se em missão-aldeia, pois eram muitas as crianças e jovens indígenas que trabalhavam para garantir e suprir as necessidades de toda a comunidade religiosa, bem como as necessidades das crianças brancas, filhos dos colonos, que ali frequentavam. Assim, “[...] a escola-missão, tendo que atender às necessidades das crianças dos brancos, se torna cada vez mais ‘branca’” (MELIÀ, 1979, p. 46).

O segundo momento destacado por D’Angelis (2012) - “Escolas de Primeiras Letras e o Projeto Civilizador” - ocorreu em meados do século XVIII a meados do século XIX. Este período destacou-se por dois importantes eventos: o primeiro deles deu-se com as ações pombalinas e o segundo surgiu com o Império, estendeu-se pela 1ª República e teve seu enfraquecimento na Ditadura Vargas.

O evento marcado pela Reforma Pombalina transcorreu quando Marques de Pombal assumiu o cargo de primeiro Ministro em Portugal, nos anos de 1720 a 1777, no período em que reinou Dom José I. Esta Reforma provocou a expulsão dos Jesuítas do Brasil. O acontecimento retirou dos religiosos o controle do sistema educacional, contudo a forma de controle e imposições religiosas permaneceu intacta.

E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo (BRASIL, 1758, s/p).

As novas diretrizes pombalinas determinavam que houvesse apenas duas escolas públicas, uma frequentada por meninos e a outra por meninas. Para os meninos deveria ser ensinada a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e a contar, assim como ensinado em todas “as escolas de Nações civilizadas”. Ao referir-se e objetivar que as crianças indígenas fossem preparadas conforme as escolas de “Nações Civilizadas”, o regime pombalino idealizava fortalecer Portugal em uma metrópole capitalizada e nada melhor do que utilizar os indígenas, já civilizados, como mão de obra nas fronteiras do interior do Brasil.

As meninas, além de receber o ensino ofertado para os meninos, elas deveriam aprender a fiar, fazer renda, costura e todas as outras atividades que foram historicamente atribuídas ao sexo feminino, deste modo às treinariam para os afazeres domésticos.

Nessa perspectiva, entendemos que além de mascarar as ações jesuíticas, a Reforma Pombalina reforçou a obrigatoriedade da comunicação dos indígenas em Língua Portuguesa, culminando em castigos e represálias para aqueles que ousassem falar a língua materna.

O segundo evento deu-se durante o Império, estendeu-se pela 1ª República e perdeu a sua força na Ditadura Vargas, especificamente em meados do século XIX e meados do século XX. Iniciou com a regulamentação da catequese para os indígenas, cujo objetivo era o de civilizá-los. Para tanto, em cada aldeamento foi destinado um missionário com o intuito de ensinar as crianças e os jovens indígenas a ler, escrever e contar.

Com o passar do tempo, a atenção e a assistência dispensadas às “Escolas de Primeiras Letras”, foram diminuídas e caíram no esquecimento e abandono dos governantes. No período da era Vargas (1930 a 1945), as reformas educacionais mais modernas despertaram o interesse dos intelectuais, desta forma, trazendo para as indígenas novas perspectivas educacionais.

A criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, resultou num significativo crescimento de escolas em territórios indígenas, contudo seu caráter era voltado para a escola do campo, com o ensino feito em Língua Portuguesa, inclusive com a proibição da Língua Materna.

Aqui, é importante frisar que no primeiro capítulo deste trabalho, destacamos que em sua entrevista, a professora Manumby menciona que não é falante fluente da Língua Guarani, pois seus pais não a ensinaram visto naquele momento as crianças indígenas serem proibidas de comunicarem-se na língua materna. Tal referência aponta para os resquícios de uma época de proibições e punições em nome de uma civilidade e progresso.

O terceiro e último momento educacional indígena a que D’Angelis (2012) refere-se é o “Ensino Bilíngue”. Iniciado na década de 1970 esse tipo de ensino estende-se até o presente século na maioria das escolas indígenas. Com a extinção do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no ano de 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no dia 5 de dezembro de 1967, assumiu as responsabilidades da antiga instituição, dentre elas a educação escolar indígena.

Dentre tantas responsabilidades, a instituição governamental não teve sucesso na sua administração educacional, delegando-a aos missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), uma Instituição Missionária Evangélica com sede nos Estados Unidos, cujo objetivo principal, no Brasil, era a tradução da Bíblia em diversas línguas indígenas e a evangelização dos povos da floresta.

Dentre as ações realizadas, com o aval da FUNAI, o SIL implantou, nos anos 70, o ensino bilíngue, iniciando pelas comunidades indígenas Kaingang, no Sul do Brasil; Terena, no

Mato Grosso do Sul e Karajá, no Tocantins. Espalhando-se posteriormente por outras etnias, inclusive entre os Guarani e Kaiowá.

Posteriormente, com a chegada de outras instituições missionárias, novas escolas indígenas foram abertas, alcançando a maioria das etnias do Brasil. Dentre estas instituições está o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que com o discurso inicial de lutar pelo direito à diversidade cultural dos povos indígenas teve significativa influência política sobre os indígenas, primeiro nas lutas pela devolutiva das terras aos indígenas e mais tarde com a sua participação na educação escolar, ainda que de forma muito menos significativa do que as missões jesuíticas.

Embora o crescimento de escolas entre as comunidades indígenas fosse notório, pouco se percebeu quanto às mudanças no sistema educacional oferecida a estas populações. Pelo contrário, o ensino continuou formatado nos parâmetros utilizados pelas e nas escolas para os alunos não indígenas. Na obra “Educação Indígena e Alfabetização”, publicada no ano de 1979, Melià fez uma análise quanto ao contexto escolar nas comunidades indígenas. Na época o autor avaliou que as escolas indígenas cumpriam, exclusivamente, um programa teórico, sem a possibilidade de práticas que dialogassem com o contexto onde as escolas estavam inseridas.

Confinados em estruturas físicas inadequadas, os alunos cumpriam horários e calendários fixos e estabelecidos pelas Secretarias de Educação Municipais. Além do mais, o período de férias escolar correspondia ao período nacional, sem nenhuma alteração que possibilitasse o desenvolvimento das atividades econômicas da comunidade, como o tempo de plantio ou colheita, e, em alguns casos, o período que as famílias saíam para a caça e a pesca a fim de propiciar sua sobrevivência.

Quanto ao material utilizado nas escolas indígenas, Melià (1979) observou que eram os mesmos utilizados nas escolas do interior do Brasil. Composto por cadernos, lápis, borracha, giz e mapas, ao kit de material somavam-se às cartilhas, livros de leituras e livros didáticos de iniciação à matemática, ciências e estudos sociais.

Deste modo, não havia nenhuma preparação pedagógica que atendesse às necessidades e demandas específicas dos alunos indígenas. O resultado, portanto, demonstrava uma escola descontextualizada, sem significado e incapaz de despertar o interesse dos sujeitos para quem ela foi criada.

Nossa proposição é de que, o cenário educacional indígena o qual descreveu Melià, em 1979, foi um dispositivo para despertar o interesse de outros pesquisadores pela temática, provocar o interesse de organizações governamentais e não governamentais pela situação

educacional dos indígenas, e, mais do que isso, fortalecer os próprios indígenas que, organizados em movimentos municipais, nacionais e internacionais, reivindicassem e exigissem políticas públicas para garantir os seus direitos como cidadãos brasileiros, dignos de uma educação de qualidade, com respeito as suas especificidades culturais, linguísticas e educacionais.

Nessa direção, a partir de movimentos feitos por instituições governamentais e não governamentais e, em especial liderados pelos indígenas, o governo brasileiro criou dispositivos legais a fim de estabelecer leis, parâmetros e diretrizes educacionais, as quais buscaram e buscam contemplar os interesses e as necessidades dessa população específica.

2.2 Contexto Político para a Educação Escolar Indígena

O primeiro documento constitucional brasileiro outorgado foi a Constituição do Império do Brasil, em 1824, embora já houvesse uma relação muito estreita entre os colonizadores e os indígenas, ainda que exploratória e baseada em conflitos e tensões, a Constituição de 1824 nada previu acerca dos indígenas. Pelo contrário, o seu interesse maior era o de atender as exigências de D. Pedro I, em manter o controle político e executivo através do veto, o que significava evitar a oposição de quaisquer outras constituintes.

Somente dez anos depois, a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, fez menção aos indígenas, adicionando à Constituição um dispositivo que dispunha uma competência, cujo objetivo era o de promover a catequese e a civilização dos indígenas, transformando-os, assim, como referem-se Leivas, Rios e Schäfer (2014), em “súditos cristãos e trabalhadores” (p. 374). Ao analisar juridicamente a situação política para a educação escolar indígena, os autores, argumentam que mesmo com a criação do SPI, que apresentava como meta a proteção dos indígenas, “continuou com uma política clara de promover a integração dos indígenas à sociedade envolvente” (p. 375).

Após a Constituição de 1824, o Brasil promulgou mais seis Constituições (1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988), entretanto, mediante as pressões feitas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e tantas outras organizações internacionais, com a alegação de que o Brasil estava extinguindo os seus indígenas com maus tratos e abandono, somente a Constituição Federal Brasileira de 1988 criou dispositivos legais para reconhecer e contemplar os indígenas e as suas peculiaridades.

O Artigo 5º da Constituição Federal Brasileira de 1988 destaca os direitos e deveres individuais e coletivos do cidadão: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. Os parágrafos que seguem ressaltam as seguridades, as garantias e os direitos do cidadão em solo brasileiro, além de seus deveres sob os regimes do País.

Quanto ao âmbito educacional, o Art. 205 garante que a educação é um direito de todos e dever do estado e deve ter a parceria da família, com vistas ao desenvolvimento e ao preparo para o trabalho de cada educando. O Art. 206, nos incisos I, II, III, IV, V, VI e VII, discorre sobre princípios para o ensino escolar, garantindo a igualdade de condições e permanência do aluno na escola.

O Art. 210, parágrafo 2º, faz a primeira menção direta às populações indígenas. Define que o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, porém assegura a utilização da língua materna na escola e o respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos indígenas. Assim reza o parágrafo: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2001).

Com base na Constituição Federal Brasileira de 1988, oito anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), número 9.394, de 1996, inclui dentre os artigos existentes, alguns outros que contemplam o respeito e o reconhecimento dos indígenas na construção do Brasil. Estabelece o Art. 26, parágrafo 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Além deste, o Art. 78 assegura que o Sistema de Ensino da União e a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios “desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996). Dentre os objetivos, assegurados no Art. 78 estão:

- 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-índias (BRASIL, 1996).

Firmados nestes dispositivos legais, os indígenas intensificaram a sua luta quanto à educação e, a partir disso organizaram novos movimentos que resultaram em “mudança

coerente” no âmbito educacional (MELIÀ, 1979). Ainda que a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a LDB constituam-se um marco importante para a educação escolar indígena, ainda não foram suficientes para, de fato, suprir as demandas necessárias destas comunidades. Desta forma, em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

O documento aprofunda as exigências já estabelecidas pelos dois dispositivos anteriores e acrescenta objetivos que atendam os anseios, interesses e as necessidades da educação escolar indígena, inclusive quanto à formação de educadores para assumir tarefas que possam viabilizar e atender aos interesses da comunidade. A proposta do RCNEI pauta-se na perspectiva de que cada escola indígena “construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar” (BRASIL, 1998).

Compreendemos, a partir da proposta do RCNEI, que além de atender os objetivos educacionais da escola, ele elenca objetivos administrativos, pois é imprescindível um planejamento a fim de que sejam pensadas e avaliadas as ações estabelecidas pela comunidade escolar.

A Resolução de nº 3, de 10 de novembro de 1999, debruça-se na organização e gestão da escola nas aldeias indígenas. Visa o reconhecimento e o respeito pela língua, cultura e pelo aprendizado próprio do povo; a capacitação e a permanência do professor nativo nas escolas localizadas nas aldeias; a produção de material didático baseado no contexto da aldeia, com o currículo próprio que atenda às necessidades peculiares de cada povo.

Dentre os Artigos da Resolução supracitada, um deles causa-nos certa inquietação. O documento afirma, no Art. 6º, que: “A formação dos professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores”. Neste contexto, embora reconheçamos, por uma vertente, os avanços da educação escolar indígena, a partir dos dispositivos legais até aqui citados. Por outra vertente verificamos que há, ainda, uma fragilidade no sistema, pois as instruções para o professor indígena continuam com uma proposta firmada no modelo universal, e, por conseguinte, baseado na perspectiva integracionista.

Conforme discutido anteriormente, verificamos que mesmo com os dispositivos legais assegurem a formação específica para os professores indígenas, a sua formação inicial tem sido, em sua maioria, nas Universidades Privadas. Mediante este dado fizemos uma análise na

estrutura curricular, encontrada no portal on-line, do Curso de Pedagogia do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), uma instituição privada localizada na cidade de Dourados/MS. A partir da referida estrutura, verificamos que durante todo o curso há apenas a oferta de uma disciplina voltada para a educação escolar indígena. Esta é oferecida no 8º semestre, com carga horária de 80 horas. A disciplina “Prática Pedagógica em Educação Indígena” tem como ementa: Educação Escolar Indígena no Brasil - histórico e legislação; Fundamentos da Educação Escolar Indígena; O índio o conhecimento tradicional e escolar; O ensino diferenciado; A realidade da Educação Escolar Indígena no contexto regional e local.

As demais disciplinas ofertadas no referido curso voltam-se para atender as escolas não indígenas. Neste sentido, os indígenas que ali concluem sua graduação recebem minimamente conhecimentos teóricos e práticos para atender a demanda e as especificações culturais e linguísticas que requer a educação escolar indígena.

Por outro lado, a única professora formada na instituição pública, mencionada na pesquisa de Souza (2014), estudou no curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal da Grande Dourados, um curso específico destinado a formação em nível superior para indígenas. Oferecido a partir da metodologia da alternância, o curso tem duração de quatro anos e meio. Os indígenas têm como opção uma das quatro habilitações: Ciências Humanas, Linguagem, Matemática e Ciências da Natureza. Todas as disciplinas oferecidas são voltadas para a perspectivas da interculturalidade (BRASIL, 2013).

Candau (2009), ressalta que a interculturalidade, possibilita o reconhecimento e a valorização dos diversos sistemas culturais, pois é nessa construção que ocorrem os diálogos e a partilha entre o conhecimento tradicional e moderno, entre a cultura oral e a escrita. Nesse sentido, embora acreditamos que os indígenas não estejam proibidos de cursarem a Universidade que desejam, seja ela pública ou privada, questionamos o número tão restrito de indígenas que ingressam e permanecem nas Universidades Públicas, em especial naquelas que oferecem o Curso de Licenciatura Intercultural.

O questionamento fica mais evidente quando nos remetemos a documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), datado em 09 de Janeiro de 2001, que intensifica e aprofunda as garantias já estabelecidas, bem como esclarece algumas proposições, dentre elas destacamos duas:

1. A Constituição Federal assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

2. A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades devem ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (BRASIL, 2001).

Para, além disso, o referido PNE traça 21 objetivos e metas que contemplam a educação escolar indígena, destacando apenas aquelas pertinentes a esta discussão:

1. Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas.
2. Ampliar, gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª série à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno.
3. Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas (BRASIL, 2001).

As três metas em destaque atribuem responsabilidades as esferas educacionais: União, Estado e Municípios, cabendo a cada uma delas o compromisso financeiro, através de parcerias, a adoção de diretrizes para o atendimento da educação escolar indígena no que tange as suas especificações, a universalização de ofertas de programas educacionais para as séries iniciais do ensino fundamental e a ampliação das séries finais do mesmo ensino, isso pautado na perspectiva da educação diferenciada, termo este utilizado em muitos documentos oficiais.

A Resolução nº 4, de 13 de Junho de 2010, no Art. 38, § I ao VI, não somente consolida os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), mas avança e amplia ao estabelecer os parâmetros para as estruturas e práticas socioculturais e religiosas; respeito ao processo próprio de aprendizagem e a produção do conhecimento; observação das atividades econômicas, o que contempla a flexibilidade do calendário escolar; a estrutura física das escolas e a produção de material didático que atendam às necessidades socioculturais e linguísticas das diferentes comunidades indígenas.

- I. Suas estruturas sociais;
- II. Suas práticas socioculturais e religiosas;

- III. Suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV. Suas atividades econômicas;
- V. Edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- VI. Uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (BRASIL, 2010).

Como complemento a Resolução supracitada, no dia 22 de junho de 2012, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação editou a Resolução nº 5, e nela, dentre outras providências, estabelece que a formação da carreira docente deva ter base no magistério próprio para o indígena. Tal Resolução responde-nos, pelo menos, parcialmente os questionamentos feitos anteriormente nos ditames da Resolução nº 3 de 1999, quanto à formação dos professores, pois supõe que de uma para a outra Resolução houve uma análise, portanto uma mudança de perspectiva.

Diferentemente do Plano Nacional de Educação de 2001, e dos demais documentos citados posteriormente, o Plano Nacional de Educação de 2014, com vigência por 10 anos, destaca aspectos pontuais à educação escolar indígena na educação básica. Na meta 1, quando trata da universalização da pré-escola, dos 4 e 5 anos e da ampliação da oferta em creches da educação infantil, tem-se como estratégia para a educação escolar indígena, na perspectiva da educação infantil:

Estratégia 1.10 - fomentar o atendimento da educação infantil nas respectivas comunidades indígenas, levando em consideração a distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades, garantido consulta prévia e informada (BRASIL/PNE, 2014).

Na meta 2, a universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos, o PNE 2014 define duas estratégias:

Estratégia 2.6 - desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

Estratégia 2.10 - estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades (BRASIL/PNE, 2014).

A estratégia 2.6 acrescenta o uso de tecnologias pedagógicas articulando-as com o tempo e demais atividades propostas dialogando com o ambiente comunitário. Inserindo na estratégia o público da educação especial, as escolas do campo e os quilombolas, em nenhum momento menciona os processos próprios de aprendizagem, no caso dos indígenas.

Quanto à universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, o PNE 2014 apresenta como estratégia 3.7 “[...] fomento de matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, em observância às peculiaridades das comunidades indígenas [...]. Na perspectiva da educação especial, pessoas de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a meta 4.3 propõe: [...] implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais [...], e, além disso deve-se [...] fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas [...].

O PNE de 2014, determina que as crianças sejam alfabetizadas, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, destacando na estratégia 5.5, o apoio [...] a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes [...], levando em consideração [...] a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas [...].

A meta 6, do mesmo documento, trata da educação em tempo integral, quanto aos indígenas, a estratégia 6.7 propõe [...] atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais [...]. Além disso, a estratégia 7.25 tem como pressuposto [...] garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena [...] e a estratégia 7.26 toma como referência:

Estratégia 7.26 - consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.

Ao direcionar a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos ensinos fundamental e médio, a meta 10, estratégia 10.3 tem como foco [...] fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados [...], isto com respeito as características do público da EJA, considerando [...] as especificidades das populações

itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.

A estratégia 9, da meta 11, tem como objetivo [...] expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades [...]. O PNE de 2014 continua a abordagem da formação profissional na estratégia 15.5 [...] implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial [...].

Ao tratar de provimentos de cargos para as escolas com a proposta da educação diferenciada, a meta 18 do PNE de 2014, na estratégia 18.6 aponta que ao ser estabelecido o plano de carreira para a educação básica e superior pública deve-se [...] considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas [...].

Mediante as referências apresentadas no Plano Nacional de Educação 2014, com vigência em 2024, percebemos que juntamente com a população indígena, o documento destaca a população do campo e os quilombolas, enquanto o PNE 2001 referia-se separadamente cada uma destas populações. Dentre as metas que ora reafirma, ora amplia os documentos anteriores destacamos o incentivo ao ensino profissionalizante especificamente para os indígenas. De certa forma, esta estratégia estimula que os jovens indígenas busquem possibilidades além das suas aldeias, profissionalizando-se e aspirando novos horizontes.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação de 2014 apresenta-se como mais um novo avanço para a educação escolar indígena ao traçar novos e desafiadores caminhos para esta educação específica.

Quanto aos dispositivos estaduais, o Estado do Mato Grosso do Sul, a partir da Deliberação CEE/MS Nº 10.647, de 28 de abril de 2015 são fixadas normas para a oferta da educação escolar indígena em nível estadual. O documento, com base nas diretrizes nacionais, propõe que a educação escolar indígena deve ser pautada pela diferença, pelo bilinguismo/multilinguismo e pela interculturalidade.

O documento define no Art. 3º, parágrafo VI, que a organização da escola indígena deve ter a “[...] colaboração e a atuação de especialistas em conhecimentos tradicionais [...]”. Dentre estes, o documento especifica: “[...] os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, artesãos, pajés ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras [...]”. E, além disso “[...] ‘os mais velhos’, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e

necessárias ao bem viver dos povos indígenas”. Ao destacar o Artigo supracitado observamos a especificação do documento, assim como o a busca reconhecimento pelos conhecimentos e pelos saberes tradicionais dos indígenas, tanto ao que refere-se a perspectiva religiosa, quanto a perspectiva administrativa das comunidades.

Nessa mesma direção, de reconhecimento a diferença, o documento trata, entre outros assuntos, da produção e do uso de material didático na escola indígena. O Art. 11º garante que o material didático deve ser produzido, em regime de colaboração, em língua materna e em língua portuguesa, a fim de atender a necessidade comunicativa de cada aluno. O Art. 12º complementa que, as escolas indígenas devem receber apoio técnico e financeiro para que tenham condições de produzir seus materiais didáticos.

O Capítulo V do documento, trata da formação dos profissionais da educação escolar indígena, destacando que a formação inicial dos professores indígenas deve ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais, ou outros cursos destinados ao magistério indígenas, de modo a atender as demandas e singularidades das comunidades indígenas. Assim, também, deve ser a formação continuada, de forma “[...] específica articulada à sua formação inicial e à realidade da escola indígena [...]” (Art. 48, § 6º).

Se por um lado, a Deliberação CEE/MS Nº 10.647, de 28 de abril de 2015 contempla as especificações da educação escolar indígena nos seus pormenores, por outro lado, o documento elaborado pelo município de Dourados/MS, o Plano Municipal de Educação (2015-2025), do município de Dourados/MS (PME/MS), tem uma abordagem limitada. Ao fazermos uma análise do documento, observamos que este segue as mesmas orientações e os mesmos parâmetros do Plano Nacional de Educação quanto as suas Metas e Estratégias, inclusive com o mesmo formato e organização do documento nacional.

O diferencial do documento está, apenas no destaque aos nomes de todas as escolas do município em um quadro - onde estão incluídos os nomes das escolas indígenas; o número de alunos matriculados no ano de 2014, sendo o número total de alunos 3.563 indígenas contando os matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e os indicadores dos anos de 2014, usando como base o Brasil, o Estado do Mato Grosso do Sul e do Município de Dourados, sem nenhuma menção específica aos indígenas.

Vale lembrar que, assim como o PNE, as estratégias contemplam juntamente as comunidades indígenas, a população do campo e os quilombolas. Se por um lado o documento distingue a educação escolar indígena da educação do campo - o que por muito tempo foram colocadas como iguais. Por outro lado, consideramos que o lugar que os indígenas ocupam no

documento, ainda é muito pequeno em comparação ao número da população indígena que vive nas duas Aldeias de Dourados/MS, as diferentes etnias que moram no mesmo espaço geográfico, e, em especial o número de escolas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, assunto abordado a seguir.

2.3 As Escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa

Na região do Mato Grosso do Sul, particularmente na cidade de Dourados, estabeleceu-se a Missão Evangélica Caiouá (MECA). As atividades escolares foram iniciadas em 1931, pelo missionário e médico Dr. Nelson de Araujo. Em uma sala acoplada ao Posto Indígena da SPI, iniciaram-se as atividades de alfabetização. Troquez (2014) salienta que neste tempo, havia um estreito relacionamento entre primeiramente com o SPI, e depois entre a FUNAI e a Missão Evangélica Caiouá, tanto que, posteriormente, a agência missionária recebeu a total responsabilidade e autonomia para gerir a educação escolar no contexto indígena.

Em 1938, a MECA construiu uma escola na sua sede, uma propriedade particular próxima à aldeia Jaguapiru. Sorrato (2007) esclarece que a “Escola Primária” foi criada junto com o orfanato *Nhanderoga* - nossa casa – cujo objetivo foi o de abrigar crianças indígenas que ficaram órfãs devido à epidemia de febre amarela que acometeu toda a aldeia, resultando na morte de muitos indígenas adultos.

Neste tempo, o quadro docente era formado exclusivamente por professores missionários protestantes. Inicialmente a “escola da Missão”, como é conhecida pelos indígenas, funcionava em uma pequena construção de madeira, com o tempo ela foi ampliada recebendo um número maior de alunos. Em 1954, a escola recebeu o nome de “Escola Primária General Rondon”, uma homenagem feita ao Marechal Candido Rondon, responsável pela abertura da linha telegráfica no início do século XX.

Em 1980, a “Escola Primária General Rondon” ampliou o seu atendimento para as séries finais do ensino fundamental, na época o ensino ginásial, que compreendia da 5ª a 8ª séries. A partir disso, a escola recebeu o nome de “Escola Municipal de Primeiro Grau Francisco Meireles”. Conforme pesquisa de Troquez (2014), em 1989, a Prefeitura de Dourados e a MECA firmaram um “Contrato de Comodato” oficializando o “acordo” (entre a Missão e a Prefeitura), o qual “vigora até hoje (2006) sem revisões” (p. 74).

Troquez (2014) salienta que com o início do atendimento aos alunos das séries finais do ensino fundamental e da abertura da Educação Infantil nesta instituição de ensino, bem como o atendimento as novas demandas aos indígenas das duas aldeias, houve o fortalecimento da

parceria entre a Prefeitura Municipal de Dourados e a Missão Caiouá, assim, no ano de 1999 o nome da escola passou a ser “Escola Municipal Francisco Meireles”.

Até então, a gestão da escola fazia toda a contratação dos professores, embora com o conhecimento da Prefeitura Municipal da cidade, porém, a partir do ano 2000, os gestores municipais começaram a estabelecer critérios para a admissão de professores para a escola, inclusive, priorizando a contratação de professores indígenas, o que tem sido feito de forma bastante profícua, ainda mais pelo crescimento de professores formados no ensino superior, os quais, em sua maioria, recebeu a formação acadêmica inicial pela Missão Caiouá (TROQUEZ, 2014).

Mesmo com o atendimento a um número expressivo de alunos, a “Escola Municipal Francisco Meireles” não conseguia atender o crescente interesse da comunidade indígena da Reserva pela educação escolar. Deste modo, em 1991, diante da necessidade e da pressão dos indígenas, a Prefeitura Municipal de Dourados teve de assumir e criar condições para o atendimento escolar das crianças que estavam fora da escola.

Em relato deste tempo, uma das professoras entrevistadas por Cury (2009) relembra:

[...] na verdade, nossa luta começou em 1989, depois da Constituição. Como a Constituição garantiu os nossos direitos, né, a gente... eram quatro professores, eu, o Ládio, o Misael e a Valdelice, iniciamos um trabalho, que era as escolas comunitárias, né, para atender a demanda. Nós ia nas casas, conversava com os pais, procurava conscientizar os pais... [...] E eles foram vendo que tava dando certo, que os filhos tavam aprendendo... [...] A partir daí, se pensou, né, começou a... a evoluir o trabalho, que a gente viu um avanço, né, que a gente criou na Tengatuí, da Tengatuí foi pras extensões, né, começou a espalhar. Mas, a luta começou bem antes... (Apud CURY, 2009, pp. 79-80).

Assegurada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, marco legal para a educação escolar indígena, e, com a luta de professores indígenas e da comunidade em geral, a Prefeitura construiu um grande prédio na Aldeia Jaguapiru, com estrutura composta por 10 salas de aulas, instalações administrativas (secretaria, sala de professores, biblioteca, salas de coordenação), refeitório, ginásio coberto, parque para as crianças, horta e um espaçoso pátio (TROQUEZ, 2014).

A nova escola da Aldeia Jaguapiru, construída pela prefeitura de Dourados/MS, recebeu o nome de “Escola Municipal Tengatuí Marangatu”, que traduzido para a Língua Portuguesa significa “Local de Ensino Eterno”.

O prédio da escola foi construído em um local estratégico, na parte central da Aldeia, o que facilitava o acesso dos alunos que vinham de diferentes pontos da Aldeia. Logo que iniciou o seu funcionamento, a “Escola Municipal Tengatuí Marangatu” tornou-se um pólo de extensão

escolar, e, em pontos geográficos diferentes, com apenas o espaço físico de uma sala de aula, cada extensão tornar-se-ia, mais tarde, uma escola autônoma.

A partir de 2004, três das escolas que funcionavam como extensão da “Escola Municipal Francisco Meireles” tiveram seus prédios ampliados e tornaram-se independentes da sua matriz. A primeira delas recebeu o nome de “Escola Municipal Indígena Agustinho”, em homenagem ao indígena Kaiowá que, ao lado da sua casa, cedeu o espaço para a construção da escola; a segunda escola foi nomeada como “Escola Municipal Indígena *Ará Porã*”, que significa “casa bonita”; e a terceira escola, construída na Aldeia Panambizinho, no distrito de Panambi/Dourados, foi nomeada como “Escola Municipal Indígena Pai Chiquito - Chiquito Pedro”.

O nome da escola é uma homenagem a Chiquito Pedro, o Pai Chiquito, um xamã²⁸, líder espiritual Kaiowá. Chiquito Pedro nasce em *Gwavi-Ra'y*²⁹, por volta de 1890. Chegou a Panambizinho por volta dos 20 anos. Um dia rezou para Deus para lhe mostrar um local que tivesse bastante água e encontrou uma mina de 60 hectares, onde mais tarde construiu uma casa grande e atualmente é a Aldeia Panambizinho (MACIEL, 2012).

Maciel (2012), ao descrever a história da Aldeia Panambizinho destaca que anos depois da chegada de Chiquito Pedro nesta terra, houve um grande conflito territorial entre os indígenas e os não indígenas que possuíam pequenos lotes com plantações para a sua subsistência. Os conflitos constantes resultaram em diversos processos judiciais, em deslocamento dos indígenas para outras regiões e a invasão de outros não indígenas no local.

Entre processos, lutas e resistências, após 50 anos os indígenas tiveram suas terras devolvidas, sendo reconhecida pela justiça como terra tradicional. Em entrevista a Maciel (2012), o líder religioso Lauro Confiança, relembra, “muitos morreram e não conseguiram ver o sonho, o sonho de morar de novo em nossas terras, mas seus descendentes estão aí com as terras de volta”. Com isso, a Aldeia Panambizinho foi reconstituída, inclusive com a inserção a escola.

No ano de 2007, conforme quadro elaborado por Soratto (2007), havia na região de Dourados/MS seis escolas indígenas e três extensões escolares em diferentes pontos, cuja distância tem como ponto de referência a “Escola Municipal Tengatuí Marangatu”.

²⁸ Uma das denominações daquele que é líder espiritual de uma comunidade.

²⁹ Vila denominada “Vila Sapé”.

Quadro 3 - Escolas e extensões escolares na região de Dourados/MS em 2007

Escolas	Aldeias	Distância entre as escolas
Escola Municipal Tengatú Marangatu	Aldeia Jaguapiru	Escola de referência para a distância entre escolas
Extensão Francisco Hibiapina	Aldeia Jaguapiru	300 m
Escola Estadual Guateka Marçal de Souza	Aldeia Jaguapiru	300 m
Extensão Y'Verá	Aldeia Jaguapiru	4 km
Escola Municipal Ará Porã	Aldeia Bororo	5 km
Escola Municipal Agustinho	Aldeia Bororo	6 km
Extensão Marangatú	Aldeia Passo Piraju	8 km
Escola Municipal Francisco Meireles	Missão Caiouá	12 km
Escola Panambizinho	Aldeia Panambizinho	26 km

Quadro elaborado por Soratto (2007, p. 66) - adaptado pela pesquisadora

Das seis escolas localizadas na região de Dourados/MS, cinco delas estão sob a responsabilidade da rede municipal de ensino e, apenas uma entre elas, Escola Estadual Guateka Marçal de Souza, está sob a responsabilidade da rede estadual de ensino. Dentre as seis escolas, duas estão localizadas na Aldeia Jaguapiru, duas localizadas na Aldeia Bororo, uma na propriedade particular da Missão Caiouá, vizinha a Aldeia Jaguapiru e uma no distrito de Panambizinho, 30 quilômetros de distância da cidade de Dourados/MS.

Das Extensões, duas estão localizadas na Aldeia Jaguapiru e uma na Aldeia Passo Piraju, com distância de 8 quilômetros, também na cidade de Dourados/MS (SORATTO, 2007).

Conforme os dados da Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS (SEMED), em 2017 o número de escolas para atender alunos indígenas, na região de Dourados/MS, aumentou de cinco para sete escolas, as duas mais recentes estão localizadas na Aldeia Jaguapiru.

O Quadro 4, que apresentamos a seguir representa o número de escolas municipais indígenas localizadas na Aldeia Jaguapiru, na Aldeia Bororo, no distrito de Panambizinho e a escola localizada na sede da Missão Caiouá, que, apesar, de não ser considerada escola indígena, atende 99 % de alunos indígenas.

Quanto às extensões escolares, uma delas continua funcionando no Pasto Piraju e outra foi aberta recentemente no Acampamento indígena Ñu Porã cerca de 5 km de Dourados/MS, onde vivem cerca de 80 indígenas.

Quadro 4 - Escolas e extensões escolares na região de Dourados/MS em 2017

Escolas	Localização	Número de alunos
Escola Municipal Indígena Agustinho	Aldeia Bororo	657 (1º ao 9º ano)
Escola Municipal Indígena Ará Porã	Aldeia Bororo	640 (1º ao 9º ano)
Escola Municipal Indígena Lacui Roque	Aldeia Jaguapiru	158 (1º ao 5º ano)
Escola Municipal Indígena Ramão Martinho	Aldeia Jaguapiru	479 (1º ao 9º ano)
Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu	Aldeia Jaguapiru	885 (1º ao 9º ano)
Escola Municipal Indígena Pai Chiquito	Distrito de Panambizinho	71 (1º ao 9º ano)
Escola Municipal Francisco Meireles	Missão Caiouá	783 (1º ao 9º ano)
Extensão Marangatú	Passo Piraju	Classe Multisseriada
Extensão Ñu Porã	Acampamento Ñu Porã	Classe Multisseriada

Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da SEMED/Dourados - Janeiro de 2018

Dentre as sete escolas, seis atendem alunos do 1º ao 9º ano e somente uma delas atende alunos do 1º ao 5º ano. O número de atendimento em cada escola municipal indígena varia entre 71 a 885, totalizando um número de 3.673 alunos indígenas atendidos. As duas extensões funcionam como classes multisseriadas, atendendo os alunos do 1º ao 5º ano. A partir dos dados fornecidos pela SEMED, verifica-se que no ano de 2017 não houve nenhum aluno indígena atendido na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando questionamos ao professor *Mitã Arakatu* acerca do não funcionamento da EJA nas escolas indígenas, ele nos respondeu que desconhece os detalhes do motivo que levou o término do atendimento da EJA, mas que acredita que tem uma ligação com questões políticas.

As duas extensões escolares, como mostramos no Quadro 4, atendem alunos em classes multisseriadas. Embora já tenham passado 11 anos, comparando os dados de Soratto (2007) e os dados mais recentes fornecidos pela SEMED (2017), observamos que a extensão Marangatu, localizada na Aldeia Passo Piraju, há 8 km de Dourados/MS, não conseguiu, ainda, sua emancipação como escola. Diferentemente da permanência da extensão Marangatu, na Aldeia Passo Piraju, o Quadro 4 apresenta mais uma extensão criada no Acampamento Indígena Ñu Porã, o que demonstra a expansão gradativa da educação formal em todos os recantos onde encontram-se os indígenas, pelo menos os que estão ao redor da cidade de Dourados/MS.

Estas escolas indígenas, principalmente aquelas que estão nas Aldeias Jaguapiru e Bororo, foram construídas com alvenarias e possuem estrutura muito semelhantes as escolas da cidade.

Imagem 7 - Estrutura Física Externa da Escola Indígena



Fonte: <http://www.simted.org.br/noticias/escola-indigena>

O interior das salas de aulas é mobiliado com carteiras individuais para acolher os alunos, assim como expressa a imagem a seguir.

Imagem 8 - Estrutura Física Interna da Escola Indígena



Fonte: <http://www.simted.org.br/noticias/escola-indigena>

O crescimento de escolas, das suas estruturas, das demandas e da sua expansão por meio das extensões nas aldeias e nos acampamentos indígenas aponta para a necessidade de mais

professores indígenas, entretanto, há também a necessidade de formações específicas, as quais atendam as demandas educacionais que tem surgido nos últimos anos.

2.4 Formação Continuada e os desafios das propostas interculturais

Como discutimos anteriormente, o crescimento do número de escolas, de demandas educacionais, e, certamente, de diferentes interesses políticos e ideológicos suscitaram a implantação e o desenvolvimento de Projetos e Programas que buscaram atender as necessidades das crianças, dos Jovens e dos adultos educandos. Dentre eles destacamos: a modalidade da Educação de jovens e Adultos (EJA), que funcionou no período noturno, no prédio da “Escola Municipal Tengatuí Marangatu”, desde 1999 (SORATTO, 2007), mas, como visto no Quadro 4, não funcionou no ano de 2017; o Programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido em 2003 e o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007. Este último tem funcionado atualmente, possibilitando aos alunos indígenas participarem de diversas atividades no horário contra turno das aulas.

Mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, chegou às escolas indígenas. O compromisso firmado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), secretarias estaduais, distritais e municipais de educação é de que todas as crianças estejam alfabetizadas até, no máximo, os 8 anos de idade, ao concluir o 3º ano do ensino fundamental. Assim diz o Art. 1º:

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico [...] (BRASIL, 2012, p.1).

O documento destaca que haverá um exame periódico dos alunos, no qual abrangerá a língua portuguesa e a matemática (Parágrafo I). Observamos que em nenhum momento o PNAIC faz referência à educação escolar indígena, ou, até mesmo, de como ocorrerá à formação dos professores neste contexto tão específico. Pelo contrário, o seu “silêncio” reafirma a invisibilidade dos indígenas no que diz respeito à cultura, à língua e ao modo próprio de aprendizagem, princípios básicos já garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988, e ampliado nos demais documentos oficiais, conforme discutido anteriormente neste trabalho.

Candau (2014) pondera que a educação está imersa nas culturas da humanidade, assim como o contexto histórico que a constitui e a situa. Desta forma, a autora considera que “não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘descontextualizada’ em que nenhum traço

cultural a configure” (p. 36). Assim, educação e cultura possuem uma relação intrínseca e, estando entrelaçadas “não podem ser analisadas a não ser a partir da sua íntima articulação” (p. 36).

Nessa perspectiva é necessário considerar que a escrita e a leitura não são fenômenos que fazem parte da cultura indígena, pelo contrário, foram inseridos nas comunidades indígenas recentemente. Portanto, precisam ser articulados de forma que possam dialogar com os aspectos culturais de cada povo.

Ao propor que os alunos estejam alfabetizados, no máximo, aos oito anos de idade, ao final do ensino fundamental, percebe-se que o PNAIC, apesar de contemplar os professores indígenas quanto a formação, não leva em consideração as diferenças e as especificações da escola indígena, e menos ainda consideram aqueles que tem a primazia na educação escolar indígena, os alunos. Quando trata de aferir “os resultados por exames periódicos específicos” outro equívoco é identificado, haja vista os resultados dos exames nacionais no que tange as escolas indígenas, com índices bem abaixo da base nacional.

Ainda que o PNAIC seja uma proposta que, aparentemente, tem como objetivo o avanço e sucesso da alfabetização dos alunos nas séries iniciais, consideramos que ele deve ser repensado de forma a adequar-se para atender aos alunos indígenas, sem a determinação de que sejam alfabetizados aos oito anos de idade, levando em conta que cada um tem o seu tempo e modo para aprender, como é o caso dos indígenas Guarani e Kaiowá que, além da oralidade aprendem pela observação.

Apropriando-nos da proposta de Candau (2014) acreditamos que, caso não haja propostas específicas para a educação escolar indígena por parte do PNAIC ou de qualquer outros projeto e programa de formação criados pelo governo, a tendência é fortalecer a ideologia que já está posta no cotidiano da escola indígena, de que a alfabetização e o letramento estão voltados, apenas, para o modelo pedagogizante, valorizando-se demasiadamente o código da escrita e não o conhecimento que o aluno possui acerca dos códigos fundamentais da sua cultura (SOUZA, 2014).

Ao valorizar excessivamente o código da escrita, o professor pode perder a oportunidade de conhecer os saberes culturais dos alunos, saberes que eles constroem, durante a sua existência, junto a sua família, a sua comunidade. Muitos destes alunos, por não conseguirem o desenvolvimento esperado pela escola são frequentemente comparados, mensurados, estigmatizados como apontam Bruno e Souza (2018).

Para Street (2003) e Trindade (2004), a alfabetização e o letramento são práticas sociais e devem ser culturalmente determinadas, com significados específicos que vão ao encontro dos contextos e instituições em que foram adquiridos. Entretanto, a formação dos professores e suas práticas precisam estar voltadas para o social, para o conhecimento que seus alunos construíram durante a sua vida e a partir dele possibilitar que novos conhecimentos sejam construídos.

Para Trindade (2004) a alfabetização vem muito antes da escolarização no mundo ocidental, e, historicamente, ela passou a servir a escolarização, bem como a ser controlada por ela. A autora questiona: se o que se reconhece hoje como alfabetismos e letramentos não seriam novas tentativas de controle quanto as práticas sociais da oralidade da leitura e da escrita, deste modo, “pedagogizando” (p. 136) as diversas formas de expressão dos saberes.

A autora enfatiza que há diferentes modos de processamento, armazenamento e transmissão do conhecimento. Mesmo que os processos intelectuais sejam semelhantes, eles não são iguais, pois, assim como cada sujeito, eles possuem características distintas. Trindade (2004) ainda alerta sobre a necessidade de a escola, e, por que não dizer de todo o sistema educacional, lançar novos olhares para o processo de alfabetização, considerando-o “como produtos culturais que ganham contornos regionais e históricos” (p. 132), os quais devem ser questionados quanto as suas diferenças e articulações, a fim de que haja nas relações cotidianas, possibilidades de novos discursos.

Nesse caso, considerando a perspectiva cultural dos Guarani e Kaiowá no que refere-se a palavra, conforme já discutido no capítulo I, compreendemos que além da pedagogização da literacy referentes aos códigos da escrita (BRUNO e SOUZA, 2018), há também uma ação pedagogizante quanto aos saberes tradicionais desses grupos, pois a escrita torna-se superior a palavra.

Assim, caso não haja um novo olhar institucional educativo para as necessidades cotidianas da escola, o conhecimento será frágil, e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas dos professores indígenas serão meras reproduções do que receberam nas formações continuadas, em especial aquelas verticalizadas, oferecidas pelos estados e municípios, cujo foco é direcionado para os professores não indígenas. Foco este que possui outra lógica, outra dinâmica educacional, diferentemente da lógica e da dinâmica que os indígenas desejam para a educação escolar.

O Professor *Kuarahu M'barete* reconhece que, em especial na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, os indígenas estão muito próximos à cidade de Dourados e que não há mais possibilidades de um ensino cultural como no passado, mas muitos dos aspectos da

cultura que são transmitidos pelos mais velhos devem ser levados para a escola, a fim de que não se percam com o decorrer do tempo.

[...] a escola indígena, deveria ser, na minha opinião, como, como qualquer outra escola, onde o aluno vem para estudar, para aprender, para fazer a sua aula, mas, sempre, procurando manter, preservar as partes da cultura indígena. [...] nós estamos em uma aldeia, mas aqui não vivem mais como antes, no costume, na alimentação, no modo de vestir, mas temos que preservar o que tem da cultura, para não deixar sumir, a gente precisa fazer alguma coisa para preservar, não deixar acabar, não deixar ela ser esquecida ((Professora Kuarahu M'barete - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Para o professor indígena, é importante que as histórias Guarani e Kaiowá sejam contadas nas escolas e que a partir delas os conteúdos sejam explorados de forma que os alunos aprendam tanto o que a escola propõe como conhecimento de leitura e escrita, como os conhecimentos tradicionais que ainda estão na memória do povo.

Candau (2016) considera que é fundamental “reinventar a escola” (p. 807), a fim de que ela atenda os anseios da sociedade. Para a autora não deve haver padronização de currículos e de unificação de resultados, pelo contrário, é preciso acreditar no potencial dos professores, na capacidade que ele tem de construir novas propostas educativas, coletivas e plurais. Nessa perspectiva, diz Candau (2016),

É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes (CANDAU, 2016, p. 807).

Dentre tantas possibilidades conceituais de interculturalidade, Candau (2016) assume a perspectiva da interculturalidade crítica, a qual sustenta-se nas seguintes características: [...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos; rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução [...] (p. 808). Por esse viés, Candau (2016) explica que vivemos em constante processo de hibridização cultural, haja visto o pressuposto de que não há uma cultura pura e nem estática, mas ela é permeada por relações culturais, históricas e atravessadas por relações de poder o que resulta, muitas vezes em preconceitos e discriminações para com determinado grupo construído sociocultural.

A pesquisadora, com base em suas pesquisas, conceitua a educação intercultural como:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Com base na educação intercultural, adotada pela autora, que se constrói a perspectiva do professor indígena *Kuarahu M'barete* ao afirmar que a escola indígena deve ser um lugar onde o aluno estuda, aprende “faz” a sua aula, contudo não esquecendo da sua cultura, mas ressignificando-a.

Por outra perspectiva, Franco (2016), considera que existem duas maneiras de conceber a ação pedagógica. A primeira delas está voltada para a *poieses* e a segunda está voltada para a *práxis*. Ainda que ambas permeiem o seio da escola, elas possuem caráter distintos.

A *poieses* é uma forma de ação não reflexiva, portanto, torna-se inteligível, reprodutiva, pois suas ações são regidas por fins prefixados e governados por regras predeterminadas. Além disso, atende os interesses do outro, cujo objetivo não é o de proporcionar e nem atender o interesse dos envolvidos.

Por outro lado, na *práxis*, a ação pedagógica é eminentemente uma ação reflexiva, é organizada em torno de uma intencionalidade e garante a construção do conhecimento, de forma que as propostas intencionais sejam realizadas conforme planejadas. Na *práxis*, a ação é consciente e participativa, emerge da multidimensionalidade acerca do ato educativo. Embora o professor tenha um papel imprescindível, ele não atua sozinho, pois depende da compreensão dos traços culturais que envolvem a comunidade atendida. E, mais do que isso, o professor, na sua *práxis*, precisa ter conhecimento de como esta comunidade atendida compreende e interpreta as subjetividades da ação pedagógica.

Para que seja consolidada a ação pedagógica na perspectiva da *práxis*, o professor precisa ir além do conhecimento e das técnicas didáticas, o que sem dúvida faz parte do fazer docente. Contudo, é indispensável que junto com a didática estejam às perspectivas e expectativas profissionais do docente, a preocupação com o impacto social, cultural e educacional que o espaço escolar irá promover, a partir de seus sujeitos.

Outra preocupação voltada para a *práxis* é referente ao planejamento do professor, em seu compromisso em identificar o que o seu aluno aprendeu, quais as estratégias utilizadas para o desenvolvimento e avanço acadêmico do aluno. De fato, pensar estas questões no contexto da educação escolar indígena não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é a certeza de enfrentar um terreno arenoso e complexo, pois existem fronteiras físicas, ideológicas e simbólicas, as quais estão permeadas por interesses e tensões diversificadas.

Além das formações já mencionadas até o momento, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), representado pelo governo federal em parceria com os governos estadual e municipal, juntamente com os indígenas, as

Universidades e organizações não governamentais, criaram projetos educacionais, a fim de contemplar a população indígena.

De acordo com Matos e Monte (2006), dentre estes projetos estão: o Conselho Indígena Missionário (CIMI - 1972), inicialmente entre os Tapiraré, no Mato Grosso, e depois em diversas regiões brasileiras; a Comissão pró-Yanomami (CCPY - 1978), com trabalhos de produção de materiais como cartas, jornais, cartazes, relatórios e livros nas quatro línguas faladas pelo grupo; a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/Acre - 1979), pioneira em formação inicial de docentes indígenas; o Centro do Trabalho Indígena (CTI -1979) atuando entre os Guarani na região sul do Brasil, dos Terena, no estado do Mato Grosso do Sul e sociedades Timbira no estado de Tocantins; o Centro Magüitã e a Organização Geral dos Professores Ticuna³⁰ Bilíngues (OGPTB -1986), cujo objetivo era o de fortalecer a língua e os conhecimentos tradicionais dos Ticuna; o Instituto Sócio Ambiental (ISA - 1994), que junto com outras associações educacionais desenvolveram trabalhos junto aos Xingu no norte do Mato Grosso, expandindo-se para outras etnias. Recentemente foi criada a formação continuada “Ação Saberes Indígenas na Escola” (2013).

Vieira e Nascimento (2015/2016) explicam que a “Ação Saberes Indígenas na Escola” é uma ação afirmativa, instituída pela Portaria 1.061 de 30 de outubro de 2013. No Estado do Mato Grosso do Sul, a ação está sob a responsabilidade das Universidades: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e integrante do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais³¹, seus objetivos destinam a:

- I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação

³⁰ Indígenas localizados na região amazônica, na fronteira entre o Brasil e o Peru. São considerados uma das populações indígenas mais numerosas do Brasil (MATOS; MONTE, 2006).

³¹ Iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino.

sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (BRASIL, 2013, p. 1-2).

Como destacado, os objetivos da “Ação Saberes Indígenas na Escola”, seus interesses estão voltados para formação dos professores indígenas; na oferta de recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades multilinguísticas e interculturais conforme as necessidades das comunidades indígenas; subsídios para a construção do currículo próprio, metodologias, e avaliações que atendam o processo de letramento e numeramento do aluno; fomentos de pesquisas que viabilizem a produção de material bilíngues e monolíngues conforme a necessidade sociolinguística específica.

Cada objetivo elencado aqui parece muito pertinente, ainda mais por estar fundamentado nos dispositivos legais, iniciados lá na Constituição Federal Brasileira de 1988, todavia, o documento que regulamenta a “Ação de Saberes Indígenas na Escola”, no Art. 4º prescreve que: “A Ação Saberes Indígenas na Escola obedecerá às diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, podendo utilizar de ações complementares, de acordo com as especificidades da educação escolar indígena” (BRASIL, 2013, p. 1).

Ao fazermos uma análise do referido Artigo, surgem duas inquietações: A primeira é que “A ação dos Saberes Indígenas na Escola” obedecerá as diretrizes do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ora, se, um dos pressupostos do Pacto é que o aluno esteja alfabetizado aos 8 anos, no 3º ano do ensino fundamental, quais as considerações quanto a aprendizagem própria do aluno indígena? Ainda mais, ao considerar que a leitura e a escrita não fazem parte dos códigos tradicionais da cultura, pelo contrário à aprendizagem constrói-se e é processada pela oralidade, sem a preocupação com o tempo cronológico.

A segunda inquietação nossa refere-se ao verbo “poder”, no gerúndio, destacado no documento: “[...] podendo utilizar de ações complementares, de acordo com as especificidades da educação escolar indígena [...]”. O verbo tem uma conotação optativa. Assim, não estaria a Portaria 1.061 de 30 de outubro de 2013, abrindo brechas e permitindo ambiguidades? Visto que os dispositivos legais já estabelecem que a diferença deva ser reconhecida e respeitada?

Foucault (2002) ao discutir o poder judiciário, na V Conferência, que resultou na obra “A verdade e as formas jurídicas” salienta que, “[...] o sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário [...]” (p. 120). Mesmo que o filósofo francês refira-se a escola como um lugar de punição e recompensa; avaliação e seleção dos discentes, a sua teoria ao considerar a escola com base no poder jurídico cabe para a docência, em especial no âmbito da formação, das práticas e do controle.

As propostas educativas advindas das instâncias federais, estaduais e municipais, muitas vezes sob a responsabilidade das secretarias de educação, da gestão escolar e de outros dispositivos físicos ou simbólicos, nos remetem a Foucault (2010) quando nos chama a atenção para “as estratégias de poder”, estabelecidas por um “conjunto de meios operados para fazer funcionar ou manter um dispositivo de poder” (p. 293). Neste caminho, o poder se torna um ato que apoia-se em estrutura permanente, da qual torna-se necessário outra estratégia: uma estratégia de luta (FOUCAULT, 2010).

De certa forma, mesmo com a forte estratégia de poder sobre os indígenas, no caso educacional, sobre os professores indígenas, as estratégias de luta, também aparecem nas suas ações quando eles se unem para fechar as rodovias reivindicando os seus direitos, quando chegam ao Congresso Nacional e buscam dialogar com parlamentares acerca de melhores condições para seu povo. Quando mesmo timidamente conseguem ser ouvidos pelas Universidades e podem dizer o que esperam da educação escolar indígena, no que durante tanto tempo foram silenciados, mas que aos poucos tem sido pauta de reflexões e discussões.

D’Angelis (2012), ao discutir a educação escolar indígena e os seus desdobramentos, afirma que sendo a escola uma instituição não indígena, originária em contexto radicalmente distinto ao do indígena, criar a escola indígena é um grande desafio. Ainda que o autor reconheça as contribuições dadas para a escola indígena, ele acredita que a escola indígena está “mais ou menos indianizadas”, a qual, quem sabe, seja necessário, outro “genial Florestan Fernandes para descrevê-la” (p. 73).

Deste modo, ao refletir sobre a afirmação, D’Angelis (2012) diz ser possível que os estudos realizados sobre a temática, ainda, não tenham respondido com clareza, para os indígenas, qual a finalidade da escola ou o que não se tenham conseguido entender sobre ela, assim como diz a indígena Guarani, mencionada na abertura deste capítulo, “[...] não é muito claro a finalidade da escola para os indígenas. Muitos, ainda, ficam na ideia somente das Secretarias de Educação [...]” (Apud SOUZA, 2017, p. 42).

Com base em muitos questionamentos, inquietações e dúvidas, buscamos compreender os significados de ser professor indígena; as interpretações acerca da educação diferenciada, no contexto da educação escolar indígena; as práticas pedagógicas dos professores e de como elas têm sido construídas no cotidiano da sala de aula; a proposta da formação inicial e continuada dos professores indígenas; a constituição (ou não) dos diálogos entre as práticas pedagógicas e

os conhecimentos tradicionais Guarani e Kaiowá; bem como os limites e os desafios enfrentados pelo professor indígenas.

Certamente outros questionamentos, inquietações e dúvidas surgirão posteriormente, entretanto, nos debruçamos em problematizar, refletir e discutir no Capítulo III deste trabalho, a partir das vozes dos professores indígenas, estas questões inquietantes que ora foram apresentadas.

CAPITULO III

Ah, eu penso tanto em uma escola indígena, ah, eu penso assim que tenha atividades culturais da nossa realidade, ter dança, ter reza, ter guaxiré³², as crianças serem livres, mas aprendendo o costume do karai e o nosso costume, para que eles vejam que é possível caminhar com a outra cultura e valorizando a nossa mais ainda [...]. A escola indígena tinha que ser a nossa cara, ter as nossas rezas, as nossas tradições todos os dias, este é o meu sonho (Professora Yvoty Poty Rory).

NA ‘RARIDADE DAS COISAS DITAS’ - DISCURSOS DE PROFESSORES INDÍGENAS

A narrativa da Professora Ivoty Poty Rory, transcrita acima, expressa os desejos, os questionamentos e conflitos vividos pelos professores indígenas na construção da educação escolar indígena diferenciada. Expressa a cultura como um texto, uma rede de significados elaborados pelo coletivo dos professores e da comunidade indígena estudada.

Nesse sentido, é a partir da subjetividade que os sujeitos constroem e produzem os “diferentes textos, pelas diferentes experiências, inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos e tipificados” (MEYER; PARAISO, 2014, p. 32).

Assim, para refletir acerca dessas questões, neste capítulo, primeiramente, apresentamos o sentido das “cousas” na perspectiva de Alberto Caieiro, um dos heterônimos de Fernando Pessoa para então discutirmos o sentido das coisas a partir da palavra, na perspectiva foucaultiana, em especial na obra “A palavra e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas”.

A seguir, apresentamos as análises das interpretações dos professores, com base nos seus discursos, quanto aos significados de ser professor indígena, os aspectos que permeiam as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, bem como os possíveis diálogos existentes entre os códigos fundamentais da cultura e as referidas práticas.

³² Dança típica dos indígenas Guarani e Kaiowá.

3.1 O sentido das “cousas”

No capítulo 5 da obra “Estudos do discurso: perspectivas teóricas”, Fischer (2013) apropria-se do poema “O mistério das cousas, onde está ele”, de Alberto Caieiro, um dos heterônimos de Fernando Pessoa, para discutir a concepção de discurso em Foucault.

Nascido em 1888, Fernando Pessoa tornou-se um grande nome da literatura portuguesa e nela inspirava-se para compreender os sentidos das cousas: “[...] o único sentido oculto das cousas é elas não terem sentido oculto nenhum”. Para o poeta modernista, “as cousas não têm significação: têm existência. As cousas são o único sentido das cousas”.

Um século mais tarde, Foucault (1999) escreveu a obra “A palavra e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas”. Enquanto Pessoa (1980) debruçava-se para compreender o sentido, Foucault (1999) centrava seus estudos nas palavras. O filósofo francês analisou as palavras em diversas perspectivas. Uma delas é que as palavras, no século XIX, ainda encontravam-se na sua “velha, enigmática espessura” dos séculos anteriores.

Por outra perspectiva, Foucault (1999) diz que a palavra não deve ser pensada com o objetivo de “reintegrar a curva do mundo que as alojava no renascimento, nem misturar às coisas num sistema circular de signo” (p. 419), mas antes de tudo, a palavra é uma representação, cuja linguagem passou a existir de um modo disperso, o que pode ser observado ainda hoje.

Na vertente filosófica, salienta Foucault (1999), as palavras são comparadas a objetos “constituídos e depositados” pela história. Para aqueles que desejam formalizar as palavras, a linguagem torna-se conteúdo concreto que sobressai como formas universais e validadas no discurso. Contudo, se as palavras forem interpretadas, elas tornam-se “textos a serem fraturados para que se possa ver emergir, em plena luz, esse outro sentido que as ocultam”. Desta forma, a linguagem surge por si mesma “num ato de escrever e não designa nada mais do que ele próprio” (p. 419).

Assim, é a partir das teorias foucaultiana que estão inseridas as análises deste trabalho, em que a linguagem e as palavras são concebidas em modos múltiplos e enigmáticos, os quais, na concepção de Fischer (2013), é impossível serem isoladas, pois tanto o sujeito como as relações de poder encontram-se no discurso.

Centrado na concepção de que o discurso é uma articulação do que pensamos, dizemos ou fazemos em um determinado período da vida, Foucault (2007) considera o discurso como

um acontecimento histórico que parte do ser e do saber. É no campo de enunciados discursivos que os conceitos aparecem, são definidos, aplicados e transformam-se, não em verdade, mas, em verdades.

Fundamentadas nessas considerações do filósofo francês, que analisamos os discursos dos professores indígenas entrevistados para esta pesquisa. Para tanto, elegemos os recortes das narrativas que consideramos mais significativos para atender o objeto deste estudo. Assim, selecionamos cinco eixos temáticos, cuja base pautou-se no roteiro elaborado para a entrevista, a saber: ser professor indígena; educação escolar indígena diferenciada; práticas pedagógicas; livros e recursos didáticos; diálogos culturais e práticas pedagógicas.

Deste modo, as “raridades das coisas ditas” (FISCHER, 2013, p. 126) pelos professores indígenas Guarani e Kaiowá serão tratadas, neste capítulo, como atitudes diante da vida, da postura ética, da política, dos aspectos culturais e linguísticos, e, especialmente dos fenômenos educacionais, os quais constituem estes sujeitos de diferentes identidades.

3.2 O Professor indígena - “A elite das Aldeias”

Foucault em a Arqueologia do Saber, pondera que os enunciados presentes em diferentes narrativas podem ser compreendidos como “descrição das coisas ditas” e como “função de existência” (2007, p.126). Estão, portanto, imbricados em relações de poder-saber, inscritos em certos regimes de verdades, reproduzem significados de diferentes campos, sociais, culturais e políticos.

Nesse sentido, o discurso encontrado na Constituição Federal Brasileira de 1988 foi fundamental para se pensar a formação inicial dos professores indígenas, pois ao assegurar aos alunos de diversas etnias o direito de aprender em sua língua materna e de respeitar o seu modo próprio de aprendizagem, fortaleceu a necessidade de formação específica e de qualidade para os futuros professores.

Assim, com os novos dispositivos legais como: Leis, Diretrizes e Resoluções, a licenciatura indígena tornou-se uma realidade, no entanto, passível de muitas reflexões e discussões, em especial por parte dos indígenas. Para os professores indígenas, o ser professor tem ligação direta com a responsabilidade, com o compromisso e com o conhecimento. Diz o professor *Kuarahu M' barete*:

Ser professor pra mim é uma grande responsabilidade. [...] Eu como professor, quero contribuir para as coisas boas com os meus alunos, passando para eles o conhecimento. O professor tem um

papel muito importante na vida do aluno (Professor Kuarahu M'barete - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

O professor destaca que além de todas as responsabilidades atribuídas a ele, enquanto docente, o seu desejo é que os seus alunos tenham “pensamentos e comportamentos corretos” sobre o mundo e sobre as decisões que tomarão ao longo da sua vida.

A narrativa do professor *Mitã Arakatu*, segue pela perspectiva de que os professores indígenas possuem um papel importante na comunidade, por isso é necessário que eles discutam o que querem para o seu povo. É preciso que eles escrevam o que pensam, definam seus objetivos e apropriem-se dos seus direitos. Para o professor, a partir do momento que os docentes indígenas tiverem esta iniciativa o processo da educação indígena será diferente.

O professor salienta e refere-se a grande influência de “pessoas indigenistas³³” que, por terem estudado, acreditam que a sua maneira de gestar a educação é a melhor. Neste sentido percebe-se que, mesmo após os indígenas terem seus direitos garantidos, há resquícios bem contundentes de colonização sobre os indígenas, desta feita, uma colonização educacional. Do mesmo modo, há uma forte relação de poder por parte daqueles que continuam considerando os indígenas como “raça inferior”.

Se por um lado os resquícios da colonização educacional e das relações de poder estão expressos de modo visíveis, como destaca o professor *Mitã Arakatu*, por outro lado, ele considera que os professores indígenas são a “elite das aldeias”. Desse modo, eles devem ocupar o seu lugar como autores de grandes projetos estruturantes para a comunidade.

Considero os professores como a elite das aldeias, professores formados que estão no Mestrado e alguns no Doutorado. [...] Um dia vai ter que cair uma responsabilidade ou ele (professor) sentir que é o autor de grandes projetos estruturantes para a comunidade, e se preocupar com o seu povo [...], pensar, juntar, agregar, discutir (Professor Mitã Arakatu - Entrevista concedida à pesquisadora em fevereiro de 2018).

Ao considerar os professores como a “elite das aldeias”, portanto, responsáveis por “grandes projetos estruturantes” da sua comunidade. Acreditamos que a “elite” a qual o professor indígena refere-se está longe do conceito “elitista”, conhecido pela sociedade ocidental, cuja base está centrada na valorização de uma pessoa em detrimento da outra. Pelo contrário, o professor refere-se a “elite” com base na responsabilidade, no comprometimento,

³³ Usa-se o termo com base no plano da defesa nacional, criado por intelectuais para a proteção dos indígenas.

nos pensamentos e discussões coletivas, cujos resultados visam o bem da comunidade, o que de certo modo aparece, também, no relato do professor Kuarahu M'barete.

Nessa direção, podemos observar pelo menos dois fenômenos no discurso dos dois docentes: o primeiro refere-se ao conceito de comunidade, a partir dos estudos de Bauman (2003) e o segundo fenômeno refere-se a resistência.

O primeiro fenômeno, identificamos nas palavras introdutórias de Bauman (2003), na obra “Comunidade: a busca por segurança no mundo atual”, acerca do conceito de comunidade. Para o autor, a comunidade, normalmente, sugere coisas boas, agradáveis e que geram prazer “[...] a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e acolhedor (...). Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos que estar alertas quando saímos, prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto [...]” (p. 7). Entretanto, diz o autor que este tem sido um sentimento ideal de comunidade, imaginário e cheio de tensões “[...] entre a segurança e a liberdade e, portanto, entre a comunidade e a individualidade, provavelmente nunca será resolvida e assim continuará por muito tempo [...]” (p. 10).

Bauman (2003), após estas primeiras provocações explica o conceito de comunidade por duas vertentes: comunidade estética e comunidade ética. Na comunidade estética, há diferentes focos que não se sustentam entre si, pelo contrário “[...] ganha vida pela duração do ritual semanal ou mensal previsto, e se dissolve outra vez [...]” (p. 67). Os seus agentes, eventos e interesses servem como “cabides” em que as aflições e preocupações experimentadas e enfrentadas individualmente são temporariamente penduradas por grande número de indivíduos “[...] por essa razão as comunidades estéticas podem ser chamadas de ‘comunidades-cabide’ [...]” (p. 67). Independente do foco proposto pela comunidade estética, sua característica mais comum prioriza,

[...] a natureza superficial, perfunctória e transitória dos laços que surgem entre seus participantes. Os laços são descartáveis e pouco duradouros. Como está entendido e foi acertado de antemão que esses laços podem ser desmanchados, eles provocam poucas inconveniências e não são temidos (BAUMAN, 2003, p. 67).

Se por um lado a característica comum da comunidade estética não compromete-se com os laços entre os seus participantes, a comunidade ética, segunda vertente abordada por Bauman (2003), tem na sua tecitura “[...] compromissos de longo prazo, de direitos inalienáveis e obrigações inabaláveis, que, graças à sua durabilidade prevista [...]”, que pode ser tratada como “[...] variável dada no planejamento e nos projetos de futuro [...]” (p. 68).

Dos compromissos principais da comunidade ética está o “compartilhamento fraterno”, o qual reafirma “[...] o direito de todos a um seguro comunitário contra os erros e desventuras que são os riscos inseparáveis da vida individual [...]”. Nessa perspectiva a comunidade ética os seus indivíduos “[...] provavelmente vêm na comunidade é uma garantia de certeza, segurança e proteção [...]” (p. 68).

Dentre tantas aprendizagens com os indígenas em diferentes regiões do Brasil, consoante a parte introdutória desta pesquisa, foi possível observar episódios muito característicos quanto ao “compartilhamento fraterno”. Dentre ela, o compartilhar da carne trazida por um caçador. Em algumas ocasiões em que estávamos presentes, em uma das aldeias de um dos subgrupos do povo Nambikuara, observávamos que quando um homem indígena chegava da caçada e trazia algum animal consigo, o deixava no meio do pátio, cortando-o em diversos pedaços.

De cada uma das casas, construídas em disposição quase circular, saía um membro da família com uma vasilha na mão e deixava disposta em volta do caçador e do animal abatido. O profícuo caçador deitava em cada vasilha trazida pelo representante da família o pedaço de carne, proporcionando assim que todos os membros da Aldeia tivessem pelo menos um pedaço de carne para a sua refeição do dia. Em uma destas situações, já com muito interesse nos aspectos culturais ali presentes, vimos um caçador chegar com um grande animal sobre os seus ombros, aguardamos a primeira família aproximar-se do que seria o seu almoço daquele dia, depois a segunda família e outras.

Enquanto chegavam os membros das famílias, saímos da casa onde estávamos e com uma vasilha nas mãos nos aproximamos do local onde estavam as demais vasilhas e a deixamos ali. Com certa expectativa aguardávamos o que aconteceria e assim como fizera das outras vezes, o caçador colocou o pedaço de carne na nossa vasilha. Como já conhecia o ritual, peguei nossa vasilha com o pedaço de carne e fui prepará-la com os cuidados necessários para uma carne de caça. Tal experiência nos ensinou que o “compartilhamento fraterno” existente na Aldeia em questão (assim como em outras situações observadas em outras Aldeias Nambikuara) não somente estava restrito aos moradores dali, mas a outras pessoas que mesmo de “fora” eram consideradas de alguma forma aceitas pela comunidade.

Considerando os estudos de Bauman (2003), a vivência entre os Nambikuara e as narrativas dos professores entrevistados, para esta pesquisa, identificamos uma forte tendência dos indígenas enquanto comunidade étnica, tanto nos aspectos de compartilhamentos materiais, quanto sociais e emocionais. A narrativa da professora *Yvoty Poty Rory* e as narrativas dos

professores *Kuarahu M'barete* e *Mitã Arakatu*, expressam o cuidado em suprir a necessidade do outro, de reconhecer a posição do professor como responsável pelo conhecimento e do orgulho pelas conquistas alcançadas.

De forma alguma temos a pretensão de generalizar tais comportamentos e sentimentos, ainda mais por tratar-se de etnias e comunidades com tantas variações e diferenças, mas registramos um aspecto da nossa observação entre os Nambikuara o que supomos ter aproximação com as elucubrações feitas por Bauman (2003), referentes ao “compartilhamento fraterno indígena”.

Em continuidade ao conceito de comunidade ética, vale notar que, ao mesmo tempo em que a professora indígena *Yvoty Poty Rory* narra o orgulho e a alegria da sua comunidade e da sua família pela sua conquista acadêmica, ela destaca a contradição que há na reação de espanto do branco (não indígena) ao mencionar que é professora, acentuando nesta comunidade a característica da comunidade estética.

Agora para o branco, o karai, quando a gente fala que é professor, ele fala assim: ‘mas, essa é professora’[...]. Isso é um espanto para ele (Professora Yvoty Poty Rory - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Bauman (2003) destaca que os dois modelos de comunidade, em muitos momentos, são misturados e confundidos e, tantas outras vezes são apresentados falsamente como “[...] problemas filosóficos e dilemas a serem resolvidos pelo refinamento do raciocínio [...]”, isso ao invés de serem “[...] apresentados como o produto dos genuínos conflitos sociais que na realidade são” (p. 68).

O segundo fenômeno, conforme já anunciado, é a resistência. Mesmo com todo o processo de colonização, imposições e invisibilidade dos povos indígenas, a afirmação do professor *Mitã Arakatu* de que os professores indígenas devem ser os “autores de seus projetos” apesar da hegemonia educacional, e, da observação da professora *Yvoty Poty Rory* quanto ao espanto do branco/karai a sua formação de professora, demonstram, dentre outras atitudes a resistência, característica marcante do povo Guarani e Kaiowa.

Para Foucault (1985) os pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Na relação entre o poder e a resistência não há “[...] um lugar de recusa, alma revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário [...]”. O que acontece, nesse caso, são resistências, no plural, as quais caracterizam-se como: “[...] casos únicos, possíveis, necessários, prontas ao

compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício [...]”, cuja definição “[...] não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder [...]” (FOULCAULT, 1985, p. 90).

Foucault (1985) explica que são nos pontos e nos focos de resistência que disseminam-se a densidade do tempo e do espaço, levantando grupos ou/e indivíduos a tomarem decisões que resultam em rupturas, muitas vezes, radicais, binárias e maciças. É comum que os pontos de resistência sejam móveis e transitórios, contudo, “[...] introduzem na sociedade clivagem que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamento, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis [...]” (p. 91).

Assim como a rede das relações de poder, que de acordo com Foucault (1985) são intencionais, não subjetivas e formam um “tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles”, os pontos de resistências quando pulverizados, são capazes de “atravessar as estratificações sociais e as unidades individuais” (p. 91).

Luciano (2011), em sua Tese de Doutorado intitulada: “Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real”, embora não discuta pontualmente os conceitos de relações de poder e de pontos de resistências, destaca o conceito de Pedagogia do diálogo e da complementariedade. Para isso, o estudioso apropria-se do excerto de Maximiliano Correa Menezes, indígena Tucano, coordenador das Organizações Indígenas da Amazônia (COIAB).

O 3º Grau para nós é como possibilidade de ter uma universidade onde os brancos possam se inscrever e aprender conosco e a gente aprender com eles, para os dois somarem conhecimentos para podermos manejar o mundo melhor (Relato de Maximiliano Correa Menezes, In: LUCIANO, 2011, p. 277).

Concordamos, a partir de Foucault (1985), que tanto o discurso de Maximiliano Correa Menezes, quanto ao ingresso no 3º Grau e a aprendizagem mútua entre indígenas e não indígenas, o discurso do professor *Kuarahu M'barete* - ao sinalizar a sua responsabilidade na formação dos seus alunos, as palavras do professor *Mitã Arakatu* - ao afirmar que os professores são a “elite das Aldeias” - e o discurso da professora *Yvoty Poty Rory* - ao declarar a alegria da sua comunidade visto a sua conquista acadêmica em contrapartida com o espanto do não indígena mediante a sua formação docente - demonstram que a codificação estratégica usada nos pontos de resistências dos indígenas tem provocado uma revolução, que na perspectiva foucaultiana é compreendida como “um repouso sobre a integração institucional das relações de poder” (p. 91).

Estas relações de poder atravessam as possibilidades da Pedagogia do diálogo, da complementariedade e em especial das propostas das “Pedagogias Indígenas” (LUCIANO, 2010, p. 277), que constituem-se, além de um campo fértil em construção, em um grande desafio pessoal, teórico e prático, pelo qual o professor indígena precisa caminhar.

3.3 As (in) coerências da Educação Escolar Diferenciada

O termo diferença, dentre tantos significados, tem sido usado para fazer a distinção entre uma e mais coisas ou situações. No contexto escolar indígena o termo ganha sentido a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, quando em meio a inúmeros movimentos sociais, reconhecem que os indígenas brasileiros são compostos por grupos que possuem culturas e línguas diferentes. Desde então, pesquisadores da área da antropologia, da linguística e da educação buscam entender a educação escolar indígena diferenciada.

Para a melhor compreensão do que seja a diferença no contexto indígena, nos apropriamos de Bhabha (1998) ao dizer que a diferença cultural é sempre um processo pela qual passa a cultura.

[...] a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado, à construção de sistemas de identificação cultural. [...] é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de forças, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 1998, p. 63).

Com esta apropriação, consideramos que são nos processos da enunciação e de significados que os indígenas têm, assim como salienta Gallois (2000), feito suas reflexões, elaborado seus discursos e manifestado nos diferentes espaços e possibilidades as novas compreensões quanto ao processo de interação e tradução cultural. Nessa perspectiva, a ideia de limitação da cultura é um equívoco, visto as reivindicações e os espaços políticos que os indígenas tem conquistado no decorrer da história.

Certamente, tais conquistas não surgiram de tempos tranquilos e nem sem tensões, pelo contrário, elas foram marcadas por “[...] narrativas historicistas, teleológicas ou míticos, do tradicionalismo - de esquerda ou de direita - e o tempo deslizando, estrategicamente deslocado, da articulação de uma política histórica de negociação [...]” (BHABHA, 1998, p. 64).

Nas narrativas do povo Guarani, em especial as expostas pelos professores, podemos identificar as diversas tensões, imposições e desrespeito que permearam e ainda permeiam a sua história.

Antes nós morávamos nas aldeias tradicionais, depois os governantes confinaram todos os indígenas aqui nessa aldeia para ter controle sobre nós. Eles (governantes) criaram a figura de capitão. Escolhiam um indígena que era denominado, pelas autoridades não indígenas, como capitão. O capitão acabava escolhendo as pessoas que trabalhariam com ele e ajudaria a controlar os indígenas e a colocar ordem na aldeia (Professor Kuarahu M'barete - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Ao narrar a sua história, o professor destaca o confinamento dos indígenas em aldeias e o controle dos governantes sobre eles. Além disso, explica como foi criada a figura do capitão³⁴ para a Reserva. Conforme a narrativa do professor, no passado não havia esta figura. O governo escolhia alguns indígenas e estes eram instruídos para escolher os seus ajudantes. A função do capitão e de seus ajudantes era a de manter o controle sobre os membros da comunidade e agir em todas as situações que aconteciam na Reserva.

A narrativa do professor, embora seja construída a partir da memória dos seus avós e dos anciãos da Reserva, ele evidencia a sua experiência atual e pontua que o processo colonizador resultou em um espaço geográfico limitado, em comparação ao número de moradores da Reserva, o que traduz em incertezas e poucas possibilidades para os que ali vivem.

As aldeias tradicionais eram sempre próximas aos rios [...], isso a gente não vê hoje. Hoje nós temos mais nada aqui (na Reserva Indígena) [...]. Tem um montante de gente aqui. Está todo apertado aqui na aldeia (Professor Kuarahu M'barete - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Neste mesmo sentido, a professora *Manumby* relata que na época da criação da Reserva Indígena de Dourados, o seu avô foi assassinado. O que demonstra não somente as tensões provocadas culturalmente, mas, também, as tensões pessoais culminando em perdas de vidas.

A minha avó conta que para ser formado esta aldeia, o meu avô teve que morrer. Ela diz que teve muita briga, muita morte. Depois, quando a aldeia foi formada veio indígenas de muitos lugares para morar aqui, inclusive veio os Terena para cá (Professora Manumby - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Fanon (1961), médico psiquiatra e filósofo francês, com descendência africana, desenvolveu pesquisas voltadas para analisar as consequências psicológicas deixadas pela

³⁴ Ainda hoje é preservada a figura do capitão na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa. Eleito pela comunidade, esta liderança tem como responsabilidade toda a parte administrativa da Aldeia. Nesta Reserva há dois capitães: um responsável pela Aldeia Bororo e outro responsável pela Aldeia Jaguapiru.

colonização, bem como o processo de descolonização argelina. Inspirado pelo pensador e pelo seu conceito de liberdade, Bhabha (1998) explica que o “tempo de libertação”, também configura-se em um tempo de incerteza cultural, bem como de indecisões significativas ou representacionais.

Mas [os intelectuais nativos] se esquecem que as formas de pensamento e aquilo de que se alimentam..., em conjunto com as modernas técnicas de informação, linguagem e vestimenta, reorganizaram dialeticamente as inteligências das pessoas; esquecem-se também que os princípios constantes (da arte nacional), que atuaram como proteção durante o período colonial, estão passando agora por mudanças extremamente radicais... [Nós] devemos nos unir ao povo nesse movimento flutuante que eles estão agora moldando... e que será o sinal para que tudo seja posta em questão... e para a zona de instabilidade oculta onde reside o povo que devemos nos dirigir (BHABHA, 1989, p. 24).

Ainda que os “nativos intelectuais” estejam em um processo de uso de modernas técnicas de informação, de linguagem e vestimentas em que a sua inteligência está em constante reorganização provocando mudanças inegáveis, é necessário lembrar, conforme problematiza Bhabha (1989), que a enunciação da diferença cultural não deve ser considerada como binária entre o passado e o presente, a tradição e a modernidade, mas deve-se considerar que “[...], ao significar o presente, algo venha a ser repetido, relocado e traduzido em nome da tradição, sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica [...]” (p. 64).

As problematizações feitas por Bhabha (1989), nos reportam para as inquietações apontadas por D’Angelis (2002) ao discutir a educação escolar diferenciada. Para o estudioso o termo tem sido usado “quase carinhosamente, como se a expressão revelasse o carinho pela diferença” (p. 114). Nesse caso, se o fato da educação escolar diferenciada tiver o intuito de “valorizar a diferença”, então todas as escolas deveriam ser consideradas “diferenciadas”, visto ser ela composta por seres humanos diferentes. Considerando este fato, a nomenclatura nada mais é do que uma comparação com a escola do branco/não indígena, que tem como pressuposto o status de “escola padrão” e “indiferenciada”.

D’Angelis (2002) aponta que nessa perspectiva de conceber a educação escolar diferenciada há um grande risco de que a educação escolar indígena esteja promovendo uma educação “folclorizante” (p. 115), apenas transplantando a escola do branco para a aldeia. Por outra ótica, também é necessário pensar que o fato de inserir elementos culturais no cotidiano da educação escolar diferenciada sem que haja diálogo entre os atores que compõe essa

educação a ação ficará limitada somente a “[...] estratégia de representação da autoridade em termos do artifício do arcaico [...]” (BHABHA, 1989, p. 24).

Nas narrativas dos professores indígenas, participantes deste estudo, a educação escolar diferenciada está em um processo de construção. Para eles, a educação escolar indígena diferenciada deve atender as suas especificidades culturais e linguísticas, contudo, é importante que a escola também ensine a Língua Portuguesa para os seus alunos, bem como outros conteúdos para prepará-los para os anos escolares futuros.

Dentre os professores entrevistados, a professora *Kunha Jheguaka Rovaju*, explica que a educação diferenciada é algo novo. Para ela, a presença do rezador e de outros membros da comunidade na escola é importante para que o conhecimento tradicional seja transmitido aos alunos nesse espaço educacional.

A gente tá começando agora a trabalhar diferenciado. De vez em quando, a gente traz um rezador, traz alguém da comunidade para conversar, para falar com os alunos. Eles mesmos explicam mais, porque eles têm mais conhecimento do que a gente é uma pessoa de mais idade. Dependendo do conteúdo que a gente tá trabalhando precisa que alguém vem para explicar para nós. (Professora Kunha Jheguaka Rovaju - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

A narrativa da professora *Kunha Jheguaka Rovaju* destacando a presença do rezador e de outros membros da comunidade na escola demonstra uma prática que está contemplada na Deliberação CEE/MS Nº 10.647, de 28 de abril de 2015, quanto a colaboração de especialistas em conhecimentos tradicionais, para a construção do saber dos alunos. Além disso, a sua prática caracteriza-se em “um cruzamento de culturas” (CANDAUI, 2014, p. 36), pois no espaço escolar, com a sua cultura própria o rezador ensina a cultura do povo. Ali, de forma utilizando-se da “pedagogia indígena”, como ensina Luciano (2010, p. 227), o líder espiritual media o conhecimento tradicional, provoca reflexões e possibilita a ressignificação e a tradução cultural dos alunos.

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (GÓMEZ, 2001, p. 17, apud CANDAUI, 2014, pp. 36-37).

Além dos ensinamentos do líder religioso, outros membros da comunidade, normalmente os anciões das aldeias, são convidados pela professora, os quais trazem de forma

prática elementos que facilitam a compreensão dos alunos quanto ao conhecimento científico estabelecido pela academia. A “cultura experiencial”, conforme excerto supracitado, contribui para a aprendizagem, pois os diálogos estabelecidos entre os conhecimentos permitem o intercâmbio entre ambos.

O professor *Mitã Arakatu* acredita que a educação escolar diferenciada é libertadora, haja vista a possibilidade de reflexão do aluno quanto a sua prática dentro e fora do contexto escolar.

Educação diferenciada, realmente se for aplicar mesmo, é uma educação libertadora, [...] que pode fazer com que o próprio aluno da comunidade faça uma reflexão em relação a tudo que envolve a sua prática [...]. Resumindo, é uma educação que liberta (Professor Mitã Arakatu - Entrevista concedida à pesquisadora em fevereiro de 2018).

Após uma pausa durante a entrevista, o professor continua afirmando a importância da educação escolar diferenciada, destacando que para realizá-la depende de muitas questões, dentre elas a de uma política linguística. Depois, observa que para se fazer uma educação escolar diferenciada é preciso ir muito além disso.

Sabemos da importância da educação escolar diferenciada, mas também nós enfrentamos as dificuldades, muitas vezes nós queremos pôr em prática [...]. [Pausa] Também tem as questões da própria língua, da definição de uma política linguística, isso é a base de tudo. Primeiro a comunidades indígenas precisa ter uma definição para montar um currículo. [Pausa] O ensino diferenciado, não está apenas, na língua ou alfabetizar na língua, ele vai muito além, estuda a essência, a história, a cultura, a religião, é tudo o que envolve para abrir a mente das crianças. [...] Envolve a didática, a metodologia do ensino [...]. A educação escolar diferenciada precisa responder todos os anseios da própria comunidade, fortalecer como indígena, fortalecer as suas identidades étnicas, todas as crenças, toda a situação social, as relações sociais de um povo (Professor Mitã Arakatu - Entrevista concedida à pesquisadora em fevereiro de 2018).

As pausas durante a narrativa do professor *Mitã Arakatu* e as suas considerações quanto ao ensino diferenciado não está apenas no ensino em língua materna, mas está em todos os aspectos culturais do povo. Assim, a educação diferenciada deve estar constantemente pautada em reflexões e discussões que envolvam não somente a escola, mas todos os atores da comunidade indígena.

Quanto a “educação libertadora”, a qual o professor refere-se e, posteriormente, toda a possibilidade de reflexão que a escola provoca, configura-se, no nosso entender, não em uma liberdade no sentido denotativo da palavra, mas, sim, numa liberdade permeada, também, pelas incertezas, indecisões (BHABHA, 1989), e, conseqüentemente por tensões e negociações.

Neste cenário situa-se o “multiculturalismo aberto e interativo”, que conforme Candau (2014), “acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de

sociedades democráticas, que articulam políticas de igualdade com políticas e identidade” (p. 37).

Em continuidade a percepção do professor quanto à necessidade de uma política linguística para a efetivação da educação escolar diferenciada no contexto indígena, compreendemos que nela há uma relevância significativa, pois a partir de discussões e diretrizes para uma política linguística, também será possível a construção e a articulação de novas possibilidades educacionais, em especial quando trata-se da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, espaço onde moram indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, cujas línguas diferenciam-se entre si.

Em seu artigo intitulado “Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil”, Cunha (2008) defende que a política linguística, em especial das línguas indígenas, abrange não somente decisões governamentais, mas deve ter a participação de pesquisadores, educadores, organizações não governamentais e os indígenas, atores principais deste movimento. De acordo com o autor a situação linguística dos povos indígenas tem mudado gradativamente no decorrer dos tempos.

Se antes, na colonização, os indígenas eram proibidos de falar a sua língua materna nos espaços sociais e escolares, atualmente, mesmo que precariamente, já é possível discutir políticas que revitalizem, preservem e fortaleçam estas línguas. Quanto às definições para as políticas linguísticas que atendam a educação formal, as discussões não tiveram muito avanços. As discussões são superficiais e não deram conta de formular as diretrizes para o tipo de ensino que será adotado nas escolas indígenas.

Para Nobre (2012) as discussões acerca do uso linguístico utilizado na escola não são aprofundadas. Elas devem ser feitas pela comunidade, de forma a fomentar a sua preservação, a resistência e o desenvolvimento da língua em questão.

Falta aprofundamento na discussão sobre que tipo de ensino bilíngue deve ser ministrado nas escolas indígenas, acompanhado da definição de que tipos de práticas sociais devem ser estimulados pelas comunidades interessadas, com o objetivo de lutar pela preservação, resistência ou desenvolvimento das línguas indígenas (NOBRE, 2012, p. 1).

Tais discussões tornam-se ainda mais difíceis quando há diferentes etnias vivendo no mesmo espaço territorial, com o uso de diferentes línguas para a comunicação diária, e somado a isto, tem-se a língua portuguesa como recurso comunicativo diário na comunidade. Neste

caso, num contexto bilíngue ou multilíngue, há a necessidade de que se façam escolhas, determinando, assim, a política linguística a ser adotada pela comunidade escolar.

Diante de tal dilema, a comunidade pode decidir por adotar a língua portuguesa como a sua língua de comunicação, ou decidir por usar a língua materna majoritária, conforme o número de falantes, como escolha para determinar a política linguística. De qualquer forma, tanto uma como a outra escolha será um ato linguisticamente político (D'ANGELIS, 2012).

Dentre as comunidades indígenas que possuem características linguísticas diferentes e vivem no mesmo espaço territorial, na região de Dourados, local desta pesquisa, encontram-se os indígenas Guarani, Kaiowá, Terena e, em número menor, os Kadiwéu, indígenas conhecidos como “índios cavaleiros” por sua destreza em montaria. O grupo maior habita a região oeste de Miranda, na fronteira do Mato Grosso do Sul com o Paraguai.

Sem uma política linguística específica para a sua comunicação, estes indígenas de diferentes etnias utilizam o bilinguismo ou o multilinguismo, contudo com a prevalência da língua portuguesa, inclusive na escola, onde os alunos Guarani, Kaiowá, Terena e Kadiwéu partilham a mesma sala de aula. Vale considerar, neste contexto, que muitos destes alunos não falam a sua língua materna, tendo como língua de comunicação a língua portuguesa (SOUZA, 2014), o que torna a situação ainda mais complexa.

Além da necessidade de uma política linguística para direcionar a prática dos professores, na perspectiva da educação escolar diferenciada, o professor *Mitã Arakatu* aborda que o currículo das escolas indígenas, também precisa ser diferenciado.

O currículo, não vai nascer dentro de uma Universidade, o currículo para as escolas indígenas, vai nascer dentro, por exemplo, de uma formação, vai nascer de um interesse dos próprios professores, da liderança, dos caciques, da busca entre os próprios indígenas (Professor Mitã Arakatu - Entrevista concedida à pesquisadora em fevereiro de 2018).

Para o docente, o currículo diferenciado precisa nascer dentro da comunidade, a partir de discussões que envolvam as lideranças administrativa, a liderança religiosa e todos os atores da escola e não de instituições que já o importaram da educação europeia, apenas como um papel coadjuvante (BACKES; PAVAN, 2017).

Em acordo com o professor, acreditamos que o currículo da escola indígena precisa marcar a identidade do sujeito, para isso é necessária que tanto os líderes da comunidade, como os professores estejam juntos, cujo objetivo comum esteja voltado para os anseios da comunidade escolar e de toda a comunidade indígena.

Para que se tenha uma educação diferenciada é preciso estudar a essência do povo, a história, a cultura, a religião e tudo o que envolve. Tem que mudar o currículo, a didática, a metodologia do ensino, para que possa assim responder os anseios da própria comunidade. Fortalecer a identidade étnica, todas as crenças, e todas as relações sociais do povo [...] (Professor Mitã Arakatu - Entrevista concedida à pesquisadora em fevereiro de 2018).

Estudar a essência do povo, a sua história, a cultura e religião e tudo que a envolve, vai muito além de transportar ou adequar a educação do não indígena para a educação indígena, pelo contrário, traduzem-se em trocas, diálogos culturais, mudanças, novos paradigmas, ressignificação e novas formas de fazer a educação escolar indígena diferenciada.

Em acordo com o professor *Mitã Arakatu*, o professor *Kuarahu M'barete* acredita que uma educação diferenciada deve atender as especificidades da comunidade indígena. Além disso, deve seguir o seu próprio caminho, os seus referenciais e currículo, diferentemente do que já está estabelecido para a escola não indígena.

Uma educação diferenciada é uma educação que atenda a especificidade da comunidade indígena. [...] Não é uma educação como do não índio que já tem todo um caminho, todos os referenciais, todo o currículo pronto. A educação é diferenciada, não “porque essa é melhor do que aquela”, mas porque visa o ensino e o aprendizado (dos alunos indígenas) (Professor Kuarahu M'barete - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

O professor *Kuarahu M'barete* diz que não há uma educação melhor do que a outra, mas o que está em pauta é a aprendizagem do aluno, assim, sendo o aluno indígena, é necessário que esta aprendizagem tenha como base elementos que atendam as especificidades e as necessidades deste aluno para que ele tenha sucesso na sua formação.

Na perspectiva da professora *Manumby*, a educação escolar indígena é diferente, portanto, não se pode fazer uma comparação entre ela e a “escola do branco” - não indígena - embora não se deva negar a necessidade dos indígenas quanto ao acesso do conhecimento dos não indígenas, já que a aproximação territorial entre ambos é inegável.

A escola indígena é diferente. Não tem jeito mesmo, nós somos diferentes. Não dá para comparar a escola do índio com a escola do branco. Aqui na escola nós estamos fazendo uma educação diferenciada, nós ensinamos as crianças na língua diferente [...]. Falamos sobre os costumes. Ah, sim, nós também ensinamos o português, não tem como levar só na língua (materna), porque tá tudo muito junto - indígenas e não indígenas (Professora Manumby - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Mais uma vez, a partir do discurso da referida professora, observamos a necessidade de uma educação intercultural no contexto educacional indígena, visto o constante e contínuo processo de reelaboração e reconstrução de uma cultura que tem raízes, conforme aponta a professora - “[...] nós somos diferentes [...]” - mas ao dizer que “[...] nós também ensinamos o

português, não tem como levar só na língua (materna), porque tá tudo muito junto - indígenas e não indígenas [...]” pressupõe que a cultura e a língua são fenômenos históricos e dinâmicos e não fixam as pessoas como se estas estivessem presas a padrões estabelecidos (CANDAU, 2014).

Ademais, esta narrativa da professora pressupõe uma tomada de decisão quanto a prática pedagógica, pois ao decidir ensinar ou não na língua materna e/ou na língua portuguesa demanda preparo, metodologia, material didático e todos os demais elementos que constituem a ministração de uma aula.

3.4 A prática pedagógica em pauta

A prática pedagógica, embora seja um assunto discutido desde a época de Comênios, com a Didática Magna, tem causado, ainda, muita dúvida, insegurança e tensão em especial no contexto escolar indígena. Exímios na arte de aprender pela observação, imitação e experimentação, os indígenas são movidos pela curiosidade. A aprendizagem não depende de uma metodologia restrita, centrada em um único instrutor, mas nasce das ações cotidianas da comunidade.

Bergamaschi (2005) salienta que a criança Guarani é uma observadora da natureza, e, como parte dela inspira-se para as aprendizagens da vida e da educação. Observadora, também, de pessoas, as crianças têm em seus irmãos mais velhos e demais adultos, um exemplo a ser seguido. Com o tempo, elas constroem o seu modo próprio e particular de ser.

Além da observação, da imitação e da experimentação, a oralidade tem um lugar muito bem definido na aprendizagem dos Guarani, pois é entre o falar e o ouvir que a construção do conhecimento se estabelece. Ao contar as suas histórias, sua forma de organização, suas crenças e demais elementos culturais, os mais velhos ensinam aos mais jovens os seus conhecimentos tradicionais.

Ainda que os Guarani e os Kaiowá estejam tão próximos, territorialmente, da comunidade ocidental, principalmente no contexto da Reserva Indígena de Dourados/MS, é comum que os indígenas mais velhos contem para os mais jovens, histórias do seu passado.

Assim, no contexto escolar, os alunos devem ser instigados e motivados a contar as histórias que aprendem com os seus pais, seus avós e os demais membros da aldeia, cujos conteúdos remetam a sua cultura, aos seus conhecimentos tradicionais. Essas histórias devem

ser exploradas, a fim de que haja possibilidades de discussões e reflexões entre os alunos, com a mediação dos professores, acerca das ressignificações da cultura, da identidade ou identidades indígenas e de outras temáticas pertinentes. A professora *Manumby* diz que diariamente busca valorizar as histórias que os alunos trazem da sua casa, a partir do conhecimento que são passados pelos seus pais, pois estes conhecimentos podem ser aplicados e exemplificados em várias situações durante a aula.

Todo dia, eu procuro saber dos alunos o que eles sabem da cultura. O que ele traz da sua casa, as histórias que eles ouvem dos seus pais. Isso ajuda a saber mais sobre a cultura (Professora Manumby - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Souza (2014), em sua pesquisa de Mestrado, observou que os alunos indígenas possuem muitos conhecimentos sobre a sua cultura, adquiridos a partir das memórias dos seus avós e dos seus pais. Um dos alunos entrevistados relata que sua avó sempre gosta de contar histórias de como eram adquiridos os alimentos no passado.

[...] a vó conta história, mas não essa, ela conta histórias da sua vida, de como fazia para sobreviver, para achar comida (Relato do aluno indígena Guarani, In: Souza 2014, p. 113).

Por outra perspectiva, uma aluna, também entrevistada para a pesquisa supracitada, relata que conhece a história cultural usadas pela pesquisadora para as atividades pedagógicas que fizeram parte da metodologia do estudo. Trata-se de um texto de Garcia (2002) acerca do canto da perdiz e de como este canto é interpretado pelos indígenas. Quando a perdiz canta é sinal de tristeza, pois o seu canto os fazem lembrar dos seus antepassados. Ao ouvir a leitura da história, tanto na língua portuguesa como na língua guarani, a aluna imediatamente a identifica.

[...] eu conheço essa história, e eu sei em qual livro ela está escrita (Relato do aluno indígena Guarani, In: Souza 2014, p. 113).

Identificamos nestas narrativas, da professora indígena e dos alunos indígenas entrevistados, o quanto os saberes tradicionais estão arraigados na memória das crianças, e que eles cruzando-se entre o passado e o presente, ressignificando-os, reorganizando-os, assim como grafado nas palavras de uma rezadora Guarani, com seus 89 anos de idade, em entrevista concedida à Aquino (2012).

Os espaços das aldeias sempre se tornam lugar de valorização da cultura, onde as crianças têm papel fundamental de transitar na reorganização da política de autoafirmação de identidade, por isso as crianças aprendem a identificar facilmente os espaços vividos como lugar de constante aprendizagem, feito pelos mais velhos (Apud AQUINO, 2012, p. 49).

Conforme a narrativa da líder espiritual, são nos espaços da aldeia que as crianças, os jovens e os adultos convivem com os diversos desafios de ressignificação da sua cultura, reconhecendo suas raízes, sua cultura, mas convivendo cotidianamente com novas formas de culturas. Os desafios de ressignificações culturais aparecem, também nas narrativas dos professores e professoras participantes desta pesquisa.

A professora *Manumby* afirma que aprendeu a religião do branco e que hoje é “católica praticante”, frequentando assiduamente, contudo quando vai à festa dos Kaiowá ela canta, dança e celebra com o seu povo, afinal, diz a professora: “[...] eu sou Kaiowá [...]”. Ainda que a docente expresse de forma contundente a sua cultura, afirmando seu sentimento de pertença do povo Kaiowá, o seu discurso divide-se em dois momentos: o primeiro momento na sua identificação como religiosa na perspectiva do catolicismo, inclusive, frequentando assiduamente os espaços do não indígena, como a igreja, por exemplo. No segundo momento, no entanto, ela identifica-se com a sua cultura, com os cantos, as danças, enfim, com a religião do seu povo.

É nesse movimento, descrito pela professora indígena, que são constituídas as transformações das sociedades modernas, em especial, no século XX. Na instabilidade do “sentido de si”, como nos explica Hall (2006), muitas vezes, ocorre o deslocamento e a descentração social e cultural do sujeito, constituindo-se, assim, numa crise de identidade.

As aprendizagens, as memórias e todas as transformações vivenciadas pelos indígenas, de modo especial vivenciadas pelos professores, manifestam-se e são traduzidas de diferentes modos no contexto escolar, muitas são manifestas sutilmente, e em outras vezes de forma explícita, no entanto, como pondera Candau, (2014), os professores são agentes socioculturais e como tais:

[...] exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social, desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores (CANDAU, 2014, p. 41).

Nessa perspectiva, a partir dos apontamentos de Candau (2014), verificamos o quanto é desafiador para o professor indígena ser um “agente sociocultural”, exercendo e promovendo “funções mobilizadoras” para o crescimento pessoal e social de seus alunos. Desse modo, mais uma vez, nos pautamos na narrativa do professor *Kuarahu M`barete* ao expor a sua preocupação quanto a formação dos seus alunos.

[...] Você (o professor) vai fazer parte da formação do ser humano, o que pode ser decisivo para o aluno. Você é responsável por alguma decisão dele [aluno], do que ele possa ser no futuro. [...] Eu como professor quero contribuir pelo lado das coisas boas dos meus alunos, passando conhecimento, ajudando a eles para que tenham entendimento melhor das coisas, para que tenham um pensamento mais correto sobre estas coisas do mundo, sobre as outras pessoas, sobre comportamentos. [...] Ser professor é formar o ser humano (Professor Kuarahu M`barete - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Podemos evidenciar na fala do professor Guarani a repetição da palavra “professor”, conotando uma forma de reafirmar a sua responsabilidade enquanto docente, e não somente isso, mas, também, do seu compromisso para com o aluno na sua formação pessoal, acadêmica e social. O professor frisa o seu interesse em contribuir para as escolhas dos seus alunos, posicionando-se, em certo sentido, como participante ativo e efetivo na vida deles.

O interesse do *Kuarahu M`barete* em estar sempre presente na vida dos seus alunos é refletido pontualmente, também, na aprendizagem dos seus alunos que apresentam pouco desenvolvimento na área da leitura, da escrita e da matemática.

Tem aqueles alunos que demoram mais para entender quando você está ensinando. Ele demora mais para fazer as tarefas. Aí você tem que procurar, apesar da sala de aula ser lotada, dar um jeito. Quando o aluno está com muita dificuldade para aprender, eu dou uma espécie de reforço para ele conseguir superar aquela dificuldade. É um atendimento individual com o aluno (Professor Kuarahu M`barete - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Tal atenção, da mesma forma, é verificada na prática de outros professores. A professora *Kunha Jheguaka Rovaju* relata que explicar o conteúdo em língua materna é sempre um facilitador para a aprendizagem do aluno. Afirma que suas aulas são ministradas em duas línguas: língua guarani e língua portuguesa, pois na sala de aula há alunos falantes e não falantes da língua materna. Para aqueles alunos que demoram um pouco para compreender o conteúdo, ela trabalha individualmente, pois acredita que isso ajuda a tirar as dúvidas específicas do estudante.

Quando parece que tá muito difícil, eu explico na língua indígena (língua materna). Eu entro na sala de aula, começo a explicar (o conteúdo) primeiro na língua guarani e depois explicou novamente na língua portuguesa. As vezes o aluno fala assim: “professora eu não consigo fazer”. Aí eu vou devagarinho explicando para ele. Devagarinho ele aprende (Professora Kunha Jheguaka Rovaju - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

As narrativas dos professores, ora apresentadas, nos remetem a Candau (2014), quando salienta que a escola torna-se, um “*locus privilegiado*” (p. 41) para a formação de novas identidades e mentalidades, bem como para as questões que os alunos enfrentam na atualidade. Diante disso, frisamos que os professores indígenas têm buscado, nas suas práticas pedagógicas,

atender todos os alunos, afim de que compreendam e avancem na sua aprendizagem, ainda que muitas vezes, como lembra o um dos professores, as salas de aulas sejam “lotadas”.

Os professores, nas suas narrativas, demonstram que além do número excessivo de alunos na sala de aula, muitos outros desafios perpassam pela sua prática pedagógica, os quais são enfrentados cotidianamente, dentre eles os livros distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação e pela escassez de material didático para auxiliar o desenvolvimento do seu planejamento diário.

3.5 Livros e materiais Didáticos

Os conteúdos trabalhados com os alunos dos 4º e 5º anos do ensino fundamental das escolas indígenas seguem as mesmas propostas curriculares das escolas não indígenas. Divididos por disciplinas, os professores desdobram-se para conseguir que seus alunos desenvolvam-se satisfatoriamente em sua aprendizagem. Para a professora *Manumby*, conseguir que os alunos compreendam os conteúdos ministrados é uma tarefa muito difícil.

Dentre as dificuldades destacadas, a professora menciona que a sua metodologia gira em torno dos conteúdos específicos, de planejamentos e “grades para cumprir”; da inadequação dos livros didáticos e de materiais pedagógicos, que por vez são escassos.

Eu tenho muita dificuldade para montar os conteúdos, todos nós temos uma grade de conteúdos para cumprir. Se você não cumprir aquilo lá [pausa] você tá, como é que se diz [pausa] nem sei a palavra [pausa] é muito difícil, é complicado até de falar (Professora Manumby - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Ao externalizar a sua dificuldade em organizar os conteúdos para as aulas e destacar a obrigatoriedade em cumprir a “grade de conteúdos”, a professora fica sem palavras, faz pausas, pensa e depois continua como se contemplasse imagens que não podem ser ditas, quem sabe pela dimensão das possíveis consequências do não cumprimento dos conteúdos durante o semestre ou o ano letivo. Em sua pesquisa intitulada “Colonização, descolonização e relações de poder: diálogos com a educação escolar indígena”, Souza (2017) verifica que as Secretarias de Educação exercem atitudes ditatórias de como deve ser a dinâmica educacional, desde o conteúdo a ser ministrado até as práticas desenvolvidas pelos professores na sala de aula, demonstrando, assim, atitudes de vigilâncias e de controle (FOUCAULT, 1987).

Os mecanismos de vigilância e controle exercidos pelos sistemas educacionais estão presentes nos conteúdos curriculares e expandem-se, ainda, para as escolhas dos livros didáticos

que serão usados pelos professores nas salas de aula. A maioria dos professores indígenas, entrevistados para esta pesquisa, apontaram que os livros didáticos enviados pelas Secretarias de Educação, ao invés de serem auxílio para a sua prática, constituem-se em literatura completamente descontextualizada da realidade indígena, pois são voltados, apenas, para o público escolar não indígena e estão longe de contemplar as demandas, as necessidades e as especificações da comunidade escolar indígena.

A professora *Manumby* explica que os livros são enviados pelo MEC para as Secretaria Municipal de Educação e esta, por sua vez, envia os livros para as escolas indígenas e estes devem ser usados para a ministração das aulas.

A gente recebe os livros do MEC, eles escolhem [Secretaria Municipal de Educação]. Então, aí, a gente trabalha o que eles mandam, mas eu não trabalho muito com esses livros, não, é mais minha criatividade mesmo. Eu que me viro, eu que pesquiso eu que procuro para eu preparar minha aula. Estes livros atuais [...] não bate com a nossa realidade, então é difícil trabalhar com livros que o MEC manda [...]. O município faz com que os livros cheguem para nós [...]. São livros geralzão, o mesmo livro que é usado com o pessoal da cidade. Eles (município) mandam para nós, mas a gente quase não usa, não tem como usar, a realidade que está no livro é muito diferente da nossa (Professora Manumby - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

No mesmo relato, a professora diz que mesmo com o recebimento dos livros ela não os utiliza, pois eles não representam e não atendem a realidade dos alunos. Assim, utiliza-se da sua criatividade para desenvolver o seu planejamento para ensinar os conteúdos aos alunos. Neste ponto, retomamos mais uma vez o conceito de resistência discutida por Foucault (2010e), contudo a resistência pacífica. Aparentemente a professora “aceita” pacificamente o livro enviado pelos órgãos educacionais, mas, resiste em usá-lo, pois ele não atende a sua necessidade enquanto professora, assim, a partir do seu conhecimento prepara as aulas para atender as necessidades apresentadas por seus alunos.

O discurso da Professora, supracitada, é constatado nas nossas observações, feitas nas salas de aulas das escolas indígenas e registrada em nosso diário de campo. Durante o tempo da observação verificamos que os professores, em sua maioria, utilizavam um caderno como base para escrever o conteúdo no quadro negro. Mediante a esta prática questionamos para um dos professores, professor *Kuarahu M'barete*, qual o livro didático utilizado como base para a ministração dos conteúdos. Por sua vez, ele dirigiu-se calmamente até ao armário que estava no canto da sala de aula e retirou os livros didáticos. Entregou-nos os livros e explicou: “Estes são os livros que recebemos, mas eles não são utilizados para o preparo das aulas, pois não

contém nada que seja da realidade indígena. Eu quem pesquiso o que acho importante para que os alunos aprendam [...]. As crianças usam o livro, apenas, para leitura”.

A leitura feita no livro didático, mencionado pelo professor *Kuarahu M'barete* foi por nós observada, posteriormente, em um momento de observação em outra sala de aula, o que consta no nosso diário de campo. Quando os alunos terminaram a sua tarefa escolar, copiada do quadro negro, a professora solicitou que os alunos lessem. Como se esta fosse uma ação corriqueira, cada aluno pegou um livro no armário disposto na sala de aula (armário semelhante ao da sala de aula do *Kuarahu M'barete*).

Inicialmente, os alunos conversavam uns com os outros e saíam de seus lugares para mostrar as figuras dos livros aos colegas, que estavam sentados em suas carteiras. A professora chamou a atenção dos alunos e enfatizou que eles deveriam fazer a leitura. Logo surgiu uma zoadada³⁵, os alunos pareciam ler, contudo não foi possível identificar completamente o som que produziam, embora nos pareceu que a leitura estava sendo feita em língua portuguesa, haja vista o livro estar escrito nesta língua.

A atividade de “leitura” decorreu por algum tempo, entre 15 a 20 minutos. Logo chegou o horário do intervalo, momento que alunos saíram para buscar a sua merenda, adentrar novamente na sala de aula, fazer a sua refeição, devolver seu prato vazio, ter um tempo de brincadeira no pátio da escola e voltar para a próxima aula.

O professor *Mitã Arakatu* em sua entrevista, confirma que os livros didáticos são enviados para as escolas, pelos “gestores do município”, sem que os professores indígenas sejam consultados ou ouvidos.

[...] O Município manda o livro, deixa lá estocado. Muitas das vezes [o professor] você vai lá acessar o livro para trabalhar, mas muita das vezes até o professor acaba não acompanhando, não entendendo aquilo que está escrito. Porque parece, assim [pausa] uma receita de médico (Professor Mitã Arakatu - Entrevista concedida à pesquisadora em fevereiro de 2018).

Conforme o excerto da entrevista, o professor diz que o livro recebido pela Secretaria Municipal de Educação fica “estocado” na escola, pois embora os professores busquem o livro para trabalhar, a sua linguagem escrita é complexa para o entendimento. O professor, inclusive, faz uma comparação entre o livro didático e uma receita médica, demonstrando a dificuldade de compreender o conteúdo escrito, o que deveria ser um instrumento facilitador para o docente.

³⁵ Usado com sentido de “som confuso ou indistinto”.

A professora *Voty Poty Rory* nos situa quanto a coleção os livros recebidos nas escolas, diz que os livros são da coleção Girassol. Vindo da Secretaria Municipal de Educação, são distribuídos para as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. São livros didáticos da língua portuguesa, geografia, história, matemática e ciências.

Em consonância com a professora *Manumby*, e os demais professores entrevistados, a professora *Voty Poty Rory* diz que utiliza pouco os livros recebidos pela escola. Ela destaca que usa a sua criatividade para o preparo dos conteúdos a serem ministrados nas aulas.

O livro didático é daquela coleção Girassol. Ele vem sempre da base. A base é a Secretaria da cidade [Secretaria de Educação]. Eu uso pouco o livro, vai mais da minha criatividade, o que eu estudo para ensinar os alunos (Professor Voty Poty Rory - Entrevista concedida à pesquisadora em fevereiro de 2018).

Instigadas pelas narrativas dos professores e das professoras fomos até a biblioteca da escola e buscamos os livros dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, das disciplinas referenciadas pela professora *Voty Poty Rory* que foram enviados para a escola pela Secretaria Municipal de Educação, fazendo uma breve análise dos mesmos, como segue.

Imagem 9 - Livro Didático do 4º ano do Ensino Fundamental - Enviados pela Secretaria de Educação Municipal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Imagem 10 - Livros Didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental - Enviados pela Secretaria de Educação Municipal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nas imagens dos livros didáticos observamos que os mesmos são voltados para os fazeres e os saberes do campo. Embora, a educação escolar indígena tenha sido, por décadas, considerada como educação do campo, esta ambiguidade foi desfeita a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, com o reconhecimento e o respeito pela população indígena e, posteriormente com a LDB, que concebe tanto a educação do campo (ainda educação rural), como a educação escolar indígena como modalidades distintas, portanto com características populacionais, culturais e linguísticas diferentes.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Capítulo III, Sessão IV, Art. 35, Inciso I, II e III prescreve:

Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica.

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010, p.12).

De certa forma, quando o professor *Mitã Arakatu* compara os livros didáticos recebidos na escola com o uma receita médica, está implícito, na sua fala o estranhamento além da linguagem, dos exemplos, das imagens, e todo o contexto que distingue as duas populações: a população do campo e a população indígena.

Vale lembrar, que o mesmo documento, sessão V, do capítulo III, Art. 37, prescreve a respeito da educação escolar indígena sinalizando a sua realidade singular de cada povo, portanto requer, da mesma forma, uma singularidade pedagógica própria e especificidade da formação dos docentes.

A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2010, p 12).

Ademais, o capítulo 38 cita que na organização da escola indígena a participação da comunidade deve ser considerada tanto na definição do modelo de organização e gestão escolar, inclusive a produção de materiais didático-pedagógicos: “O uso de materiais didático-pedagógicos (devem ser) produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena” (BRASIL, 2010, p, 12). Com base no dispositivo legal, podemos aferir que os livros didáticos distribuídos nas escolas indígenas, até agora, está na contra mão do que de fato deveria ser a realidade da educação escolar indígena.

Nesse sentido, acreditamos que torna-se necessária uma urgente discussão com a comunidade escolar, bem como com a comunidade indígena em geral para reivindicar e encontrar possibilidades de livros didáticos voltados para a população indígena, cuja linguagem, conteúdo, exemplos e contexto atendam às necessidades dos professores e dos alunos indígenas. Desse mesmo, temos como apoio o pensamento do professor *Mitã Arakatu* ao declarar que a escola indígena precisa de livro didático que seja elaborado pelos próprios professores e pesquisadores indígenas.

O livro didático pra as comunidades deve nascer da própria comunidade, porque o livro o governo manda, não vai falar da história da localidade, não vai falar especificamente a história do povo Guarani. Não vai falar especificamente da história do povo Kaiowá, sua religião, sua organização social. Praticamente não tem nada de material didático. [...] A formação para os professores deveria buscar essa linha. Então, tem muitas coisas que ainda é preciso se discutir (Professor Mitã Arakatu - Entrevista concedida à pesquisadora em fevereiro de 2018).

Dentre os apontamentos feitos pelo professor quanto a produção de livros didáticos produzidos pelos próprios indígenas, com especificações voltadas para a própria história do povo guarani e da sua organização social, destacamos a sua observação quanto a formação do professor indígena e do preparo que esta deveria proporcionar aos estudantes, cujas teorias e práticas lhes capacitassem para tal ação. Embora o professor *Mitã Arakatu* esteja referindo-se a sua etnia, ou aquelas da família Guarani, a discussão acerca do livro didático específico para as populações indígenas tem despertado o interesse de muitos pesquisadores da área da educação e da linguística.

Pelo caminho da produção de material didático, Peixoto (2016) ao analisar a produção para a escola indígena dos K'yikatêjê, localizada no sudoeste do Estado do Pará, salienta que a construção do material didático, em especial os livros didáticos, devem partir da demanda da comunidade escolar, por quem de fato fará uso deles. O autor destaca, que a participação do não indígenas não é descartada nesta construção, entretanto, é o professor indígena junto com a sua comunidade é quem deve discutir de que forma o livro didático poderá atender as necessidades do grupo em questão.

Peixoto (2016) acredita que quando os professores junto com a sua comunidade produzem seus materiais didáticos na sua língua materna, dialogando com seus conhecimentos tradicionais, eles não somente contribuem para o prestígio e a preservação da língua e da cultura, haja vista estas estarem diretamente inseridas e registradas. Além disso, há um despertar e um interesse dos educandos pelos estudos, já que a produção, como ousamos dizer é feita na “língua do coração”, onde o sujeito se reconhece, se identifica.

Entre escassez e ausências

Além das dificuldades e dos desafios quanto aos livros didáticos, os professores indígenas enfrentam, no seu cotidiano da sala de aula, a escassez e até a ausência de outros materiais pedagógicos para o desenvolvimento das suas atividades, o que os inquietam sobremaneira. Embora saibamos que a educação brasileira pública, não indígena, sobreviva

apenas com o mínimo de recursos para que os professores consigam trabalhar, conforme o seu planejamento, esse problema agrava-se ainda mais no que diz respeito às escolas indígenas.

A professora *Mbo'ehára Omenhava Tenondeporarã* conta-nos, enquanto observávamos uma de suas aulas, no ensino de matemática, que utiliza muito o quadro negro para ensinar as contas que envolvem as operações matemáticas. Diz que gosta de trabalhar com material concreto para que os estudantes compreendam melhor as operações, porém sente-se limitada em algumas situações, já que a escola não oferece nenhum recurso didático. Como trabalha em dois períodos o tempo é pouco para confeccionar todos os materiais que seriam necessários para suas aulas.

A narrativa do professor *Kuarahu M'barete* corrobora com as limitações sentidas pela professora *Mbo'ehára Omenhava*. Para que suas aulas sejam mais dinâmicas em alguns dias, o professor afirma que utiliza-se de papelão encontrado em locais de descartes, pois não há material disponível na escola para serem usados conforme o seu planejamento para determinadas aulas.

Tem que usar bastante cópias de textos, não tem muito material para usar. As vezes precisa fazer um trabalho diferente [...]. No último trabalho que eu fiz, no meu quinto ano, eu usei o papelão, para fazer uma maquete da escola. O papelão foi um material reaproveitável que encontrei no lixo [...]. Mas, é preciso ter papel sulfite, papel pardo, cartolina, papel cartão para fazer algum mapa, um globo. Isso ajudaria bastante (Professor Kuarahu M'barete - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Em outro momento, em entrevista com a professora *Manumby*, e, posteriormente, com a professora *Kunha Jheguaka Rovaju*, ficaram nítidas as dificuldades para a aquisição do material didático, visto a Secretaria Municipal de Educação não oferecer os recursos necessários, limitando-se a fornecer o material básico como: lápis, caderno e borracha. Ambas apontam que a falta de material didático para o melhor preparo das aulas, são supridos, caso queiram alguma inovação na aula, com os recursos próprios, tirados do salário que recebem como professoras.

Temos várias dificuldades mesmo. Em relação a tudo [...] em relação a material didático, porque assim, se a gente quer fazer um trabalho diferente com eles (alunos), eu tenho que comprar, tenho que comprar sulfite, tenho que comprar todos os outros materiais. Até mesmo porque o município não oferece, só oferece o básico do básico mesmo que é lápis, borracha e caderno, e olha lá. Agora nesse ano ainda não chegou nada, não veio lápis, não veio borracha, não veio caderno. O que nós temos é do ano passado ou que eles compraram com as dificuldades deles (Professora Manumby - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Diz a professora *Kunha Jheguaka Rovaju*:

Se a gente quer ver alguma coisa melhor na sala de aula, assim, alguma coisa melhor para trabalhar com os nossos alunos, a gente tem que tirar o nosso dinheiro para comprar [...]. É preciso ter todo material didático, assim, cartolina, coisas de escola mesmo, pincel, lápis de cor. Na verdade nós não temos nada, nada, nada. No ano passado eu gastei quase trezentos reais para comprar material, tem que tirar do salarinho para poder comprar, só assim que a gente tem, se a gente não gastar não tem nada na sala de aula para trabalhar, tão difícil! (Professora Kunha Jheguaka Rovaju - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

O discurso das duas professoras vai ao encontro e esclarece o discurso da professora *Mbo'ehára Omenhava Tenondeporarã*, de que a escola não oferece o material para o trabalho do professor, o que produz um movimento cíclico, pois a Secretaria Municipal não fornece o material didático que os professores precisam para preparar aulas diferenciadas, assim, conseqüentemente, a escola não tem com oferecê-lo, considerando que são as Secretarias de Educação as responsáveis, dentre outras coisas, pela distribuição financeira do sistema.

Consideramos, a partir das narrativas das professoras, duas vertentes: a primeira refere-se ao reconhecimento da preocupação que cada uma delas demonstrou em relação a falta do material didático para que suas aulas fossem mais dinâmicas e diversificadas, bem como a percepção da importância que estes materiais têm para auxiliar no desenvolvimento cognitivo da criança.

Nessa perspectiva, entendemos que as professoras compreendem, conforme ensinam as teorias piagetianas, Vigotskianas e Montessorianas que a brincadeira e os jogos são elementos fundamentais para a aprendizagem da criança. É brincando que a criança interage, faz experimentos, representa a sua cultura, aprende a tomar decisões, expressa sentimentos de alegria de angústias e frustrações, desenvolve as múltiplas linguagens e aprende regras. Neste último caso, as regras de uma brincadeira ou de um jogo despertam a atenção na criança, pois, quanto maior a oferta de novas possibilidades, maior será a exigência de atenção da criança (VIGOTSKI, 2008).

A segunda vertente que consideramos é o quanto a escola, enquanto instituição constituída por pessoas, tem perdido o sentido dos recursos naturais e espontâneos que ocorrem entre as crianças e que por inúmeras vezes podem e devem ser utilizados como instrumento pedagógico. Essa consideração nos remete aos estudos de Noal (2008), especificamente a sua Tese de Doutorado pesquisa as crianças da Aldeia Pirakuá/MS, a forma que elas brincam e divertem-se em momentos de pura magia.

Observo as crianças que continuam brincando. Sobem nas árvores, correm, riem, não gritam, não gargalham. [...] Descubrem o buraco do churrasco e se jogam. Os pés e as pernas começam a ficar esbranquiçados com o efeito das cinzas. A magia dos seres brincantes acontece. Riem, saem do buraco, saltam para dentro, rolam na cinza,

passam a cinza no rosto. É pura magia [...]. As crianças montam numa taquara e brincam de cavalo. Jogam-se. Rolam no chão. A terra mistura-se com a cinza. A felicidade está aqui. Darci e eu observamos e sorrimos. Não é preciso falar, não é preciso comentar, é preciso viver... (NOAL, 2008, pp. 229-231).

Embora saibamos que o material didático seja importante para o desenvolvimento da prática pedagógica, com base nos estudos de Noal (2008) junto às crianças indígenas de Pirakuá, compartilhamos o pensamento de que as crianças inventam e reinventam, elas buscam nos elementos mais inusitados uma forma de brincar. A cinza, o buraco, a taquara, o rolar no chão, constituem-se em elementos importantes para a aprendizagem.

Mediante tais considerações temos como pressuposto que a escola tem perdido a essência do que é a “pura magia dos seres brincantes”. Desta forma, envolvidos por esta cultura escolar, os professores indígenas tendem a limitar as aulas envolventes e dinâmicas ao material didático que obrigatoriamente a Secretaria Municipal de Educação deveria fornecer.

Assim, é necessário, conforme discute Amarante (2011), que os professores indígenas desenvolvam sua criatividade, levando os alunos a participar, a interagir, discutir e propor possibilidades que os levem a compreensão do conteúdo. A autora salienta que os seres humanos são criativos e apropriando-se dela a terá como aliada para a construção do conhecimento. Assim, utilizando-se dos recursos que lhes são natos, dentre eles a criatividade, já mencionada em outros episódios da entrevista, os professores indígenas não ficarão reféns dos famigerados materiais didáticos que não chegam as escolas e muito menos em suas mãos.

3.6 Repensando as formações continuadas

As formações continuadas para os professores indígenas têm apresentando-se como um grande desafio para os seus idealizadores, proponentes e formadores. A diversidade cultural e linguística existente entre as etnias e entre os seus subgrupos, exigem que as formações atendam as especificidades e necessidade de cada povo. É em meio a esse desafio, que os professores entrevistados narram como têm ocorrido as formações continuadas, em especial num contexto híbrido, como o caso da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados/MS.

Como abordado anteriormente, no capítulo II, no decorrer dos anos, os indígenas participaram de algumas formações oferecidas pelas Secretarias de Educação, umas promovidas pelas instâncias federais, outras pelas instâncias estaduais ou municipais, entretanto

minimamente foram oferecidas formações para atender as singularidades da educação escolar indígena.

Os professores entrevistados destacam que, no momento, a única formação que estão recebendo é a “Ação Saberes Indígenas na Escola”, instituída em outubro de 2013 pelo Governo Federal. A ação, sob a responsabilidade das Universidades Públicas, tem dentre os seus objetivos “[...] oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária [...]” (BRASIL, 20013, p. 1).

A professora *Kunha Jheguaka Rovaju*, além de dizer que não há nenhuma formação oferecida para os professores indígenas oferecida pela Secretaria Municipal de Educação neste período, menciona os “Saberes indígenas” como uma formação importante para a sua prática, pois recebe as orientações necessárias para o desenvolvimento de suas aulas.

Até agora a Prefeitura não está oferecendo nenhum curso. Nada está acontecendo [...]. Só estamos tendo mesmo os Saberes indígenas. Os “Saberes” ajudam a fazer o nosso planejamento, antes não tinha orientação. Os saberes nos traz muito apoio para valorizar a nossa realidade. (Professora Kunha Jheguaka Rovaju - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

A professora *Manumby*, assim como a professora *Kunha Jheguaka Rovaju*, menciona a formação “Ação Saberes Indígenas na Escola” como sendo a única a ser oferecida para os professores indígenas, e aponta os pontos que ela considera positivos na formação.

Agora nós estamos recebendo a formação dos “Saberes Indígenas”, tem muita coisa que nós já saíamos, mas outras coisas nós vamos aprendendo. Para mim, os “Saberes” são importantes porque é voltada para nós, antes tínhamos uma formação geral, com os professores lá da cidade, agora formação é para nós, é específica. É bom para nós porque a gente troca experiência com outros colegas de outras escolas e não só da nossa escola. (Professora Manumby - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

O professor *Kuarahu M' barete* faz uma retrospectiva das formações oferecidas aos professores indígenas e relembra:

[...] até o ano anterior (2017), praticamente a gente não teve formação continuada. Assim, a única formação continuada que teve foi sobre os “Saberes Indígenas”. É um trabalho da Secretaria de Educação com a Universidade. É a única formação que esses professores aqui fazem e ainda estão fazendo esse ano, já tem o calendário desse ano [...]. (Professor Kuarahu M'barete - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Embora o professor reconheça que a “Ação Saberes indígenas na Escola” tenha como proposta a formação específica para os professores indígenas, ele diz ter a impressão de que a forma como a ação tem sido trabalhada busca uma “volta ao passado”. Diz que a proposta não

condiz com a realidade da Reserva de Dourados, ainda mais no Século XXI. Reafirma que o modo que a formação é conduzida dá a impressão de que os indígenas não têm contato com o mundo exterior à aldeia ou que eles estão alheios aos acontecimentos diários do não indígenas.

[...] Mas assim, é uma formação que no meu ponto de ver, é uma formação que quer que nós professores, até mesmo aqui na escola da região Dourados voltemos ao passado. Querem que nós voltemos para trás, que nós vivamos como antes. [...] Na minha opinião pessoal a proposta deles é que a gente faça nas escolas o que eu não gostaria que fosse colocada em prática. Hoje nós estamos no século XXI, o ensino que eles querem que nós coloquemos em prática é o ensino como si nós não tivéssemos contatos com o mundo de hoje (Professor Kuarahu M'barete - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Tomando como partida o discurso do professor, problematizamos se há um possível equívoco no modo como tem sido gestado a formação dos professores, visto os indígenas terem acesso constante a cidade de Dourados, a outras cidades do Estado do Mato Grosso do Sul, bem como a outros Estados brasileiros. Além disso, os indígenas têm acesso a informações tecnológicas como a televisão, o computador, o celular e outros meios de comunicação. Nesse contexto, Canclini (2008) nos ajuda a compreender que a tecnologia é capaz de remodelar a sociedade e provocar movimentos e articulações com diferentes sentidos.

Entender como a dinâmica própria do desenvolvimento tecnológico remodela a sociedade, coincide com movimentos sociais ou os contradiz, visto que há tecnologias de diferentes signos, cada uma com várias possibilidades de desenvolvimento e articulação com as outras. [...] Os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais as institucionalizam e se socializam (CANCLINI, 2008, p. 308).

Para exemplificar os diferentes sentidos da tecnologia e de outros modos de conhecimento, destacamos o grupo de Rap Brô MC's, composto por quatro jovens indígenas Guarani e Kaiowá, moradores na Reserva Indígena de Dourados/MS. Os jovens tem levado sua música para muitas regiões do Brasil, inclusive aparecendo na mídia televisiva. Apropriando-se do estilo musical do Rap, com movimentos do Hip-hop, cantando em língua portuguesa e em língua guarani eles divulgam a realidade social da sua aldeia, das lutas e desafios do seu povo. Este, dentre outros exemplos apontam que os indígenas estão galgando outros espaços, outros lugares híbridos e, mais ainda, construindo “produtos híbridos” (CANCLINI, 2008, p. 321).

As palavras seguintes, ditas pelo professor Kuarahu M'barete giram em torno da importância da ação formativa, no sentido de “preservação” da cultura, mas volta a enfatizar que “voltar como era antes” é impossível, visto tantas mudanças ocorridas durante os séculos, muito especial nas aldeias de Dourados/MS.

Os “Saberes Indígenas” é importante, para não deixar morrer a cultura, para preservar, mas voltar a ser como era antes, hoje já seria impossível. [...] A informação que nós recebemos é que nós temos que trabalhar cem por cento na cultura indígena. É o que todos entendem. Todos os colegas meus. Eu converso o que eles entendem, porque vem aquela luta em mim. Você também entendeu isso? “Sim”. Ai eles acabam falando pra mim: “sim” (Professor Kuarahu M'barete - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Há uma preocupação no discurso do professor quanto ao seu entendimento referente a dinâmica dos “Saberes Indígenas”, por isso ele registra por muitas vezes, durante a entrevista, que faz questão de conversar com os seus colegas professores a fim de verificar o que entenderam acerca da formação, certificando-se que os pensamentos e percepções dos colegas acordam entre si.

Somado a estes discursos, o professor *Mitã Arakatu* agrega em sua fala a preocupação da obrigatoriedade dos professores em participar da ação dos “Saberes Indígenas”, o que muitas vezes é feito apenas para cumprir o que já está determinado, o que torna-se mais crucial para os professores contratados.

[...] muitas vezes os professores são obrigados a permanecer na formação, quem tem as contratações é exigido, e isso é preocupante também. [...] muitas vezes é assim, uma formação só para agregar certificado, mas na prática mesmo, eu acho que está distante disso (Professor Mitã Arakatu - Entrevista concedida à pesquisadora em fevereiro de 2018).

As preocupações apresentadas pelos professores indígenas, em especial nestes excertos supracitados, não são quanto aos objetivos da “Ação Saberes indígenas”, que concerne ao atendimento “às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas” (BRASIL, 2013, p. 2), mas estão voltadas para as diversas complexidades territoriais, cultural e linguísticas encontradas na região sul-mato-grossense.

Com base nas narrativas dos professores, nos apontamentos quanto a importância da formação específica para os professores indígenas, nas contribuições para os planejamentos das aulas e nas preocupações manifestadas, consideramos que as “Ações Saberes Indígenas” é uma temática que suscita várias possibilidades de pesquisas, a saber: as metodologias utilizadas no processo da formação, a percepção dos professores quanto a proposta e o desenvolvimento da formação, a percepção dos formadores quanto as diretrizes da ação, a produção de material didático pelos professores indígenas, os resultados destas produções na escola, entre tantas outras temáticas nesse seguimento.

3.7 Diálogos interculturais e as práticas pedagógicas

As diversas discussões acerca dos diálogos culturais, parece-nos que não têm sido suficientes para pensar uma educação indígena diferenciada e de qualidade, conforme os dispositivos legais garantem e os discursos dos próprios professores indígenas reivindicam. Discutir, esses diálogos interculturais nas práticas pedagógicas desses professores, que, vivem em um espaço híbrido, constitui-se numa tarefa muito complexa.

Para a maioria dos professores indígenas entrevistados para esta pesquisa, o diálogo cultural na escola tem sido um grande desafio, pois a proximidade geográfica e as fronteiras culturais tão expressivas, entre aldeia e cidade, os saberes se fundem, muitas vezes chegando a prevalecer os saberes da sociedade ocidental.

A professora *Manumby* relembra que seus avós sempre contavam histórias do seu povo, e de como viviam os indígenas antigamente. Sob o modelo de família extensa os indígenas possuíam grande território e ali viviam da caça e da pesca e nas matas colhiam frutos que a natureza lhes dava. O *che ypuky kuéra*³⁶, grupo de parentes próximos, reuniam-se em torno do fogo doméstico (PEREIRA, 2008). Ali suas refeições eram preparadas e consumidas por todos. Além de preparar o alimento e proteger contra o frio, em torno do fogo se constituíam as relações consanguíneas, as afinidades e as alianças políticas. Entre uma cuia de mate e outra a família conversava, aprendia e ensinava.

Mesmo com as novas configurações e ressignificações culturais entre os Guarani e os Kaiowa, Pereira (2008) descreve que o fogo doméstico continua idealmente reunindo as famílias.

O fogo doméstico reúne idealmente um homem, seus filhos e filhas solteiros e sua esposa (ou suas esposas, nos poucos casos de poligamia). Empiricamente, este modelo se complica através da existência de significativas variações. É comum encontrar parentes consanguíneos do esposo ou da esposa agregados ao fogo, ou ainda guachos (filhos adotivos), que podem ou não ser parentes (consanguíneos ou afins). O guacho é sempre um solteiro, órfão ou filho de casais separados. Interfere também na composição do fogo a aplicação da regra de localidade temporária, quando o genro vem residir com o sogro; nesse caso, é comum a mãe e a filha dividirem um único fogo culinário (PEREIRA, 2008, p. 8).

O autor detalha quem são as pessoas que reúnem-se em volta do fogo doméstico, sendo os membros da família: pai, mãe e filhos solteiros, comumente os parentes consanguíneos dos cônjuges e os guachos (filhos adotivos). A composição do fogo doméstico é compartilhada,

³⁶ “No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowa” (PEREIRA, 2008, p. 8).

também, com o genro que temporariamente vem para morar com a família, sendo o fogo culinário compartilhado entre mãe e filha durante o tempo que esta permanecer na casa.

Usando uma das figuras de linguagem, o fogo doméstico, como diz Pereira (2008), pode ser comparado à lareira, o que ilustra e enfatiza “a força atrativa e protetora do fogo” (p.7). Assim, o sentimento de proteção e cuidados recíprocos devem ser constantes entre aqueles membros que fazem parte do fogo doméstico, da mesma forma que a amabilidade entre as pessoas, que devem sentir-se confortáveis e acolhidas. Caso estes sentimentos não sejam nutridos, “o fogo se dissolve” (PEREIRA, 2008, p. 8).

Na escola, muitas das interações e dos diálogos culturais têm sido construídos pelos anciões, que com as suas histórias e memórias contribuem para manter o grupo coeso tendo como primícias os conhecimentos tradicionais (COSTA, 2002). As narrativas são feitas pelos líderes espirituais da aldeia, o rezador. Convidados pelos professores, eles transmitem o conhecimento para os alunos, assim como apontado pela professora *Manumby*.

[...] A gente traz os rezadores, traz alguém da comunidade para conversar, para falar com os alunos. Eles mesmos explicam mais, pois eles têm mais entendimento do que a gente. É uma pessoa com mais idade vem ajudar as crianças (Professora Manumby - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Alguns professores, além do convite aos rezadores para falar da cultura Guarani e Kaiowá, buscam em seus mitos, lendas e crenças um sentido para que as crianças aprendam a preservar o que há na tradição do seu povo. Em observação realizada na sala de aula da professora *Yvoty Poty Rory*, conforme registros no nosso diário de campo, percebemos nas paredes cartazes colados com referências imagéticas e escritas na parede. Tanto em língua materna como em língua portuguesa, alguns cartazes, nos chamaram a atenção. Um deles era um desenho colorido, feito à mão, em folha de papel para embrulho. Em tamanho grande, o desenho possuía aspectos diferentes daqueles que comumente vemos nas paredes de alguma escola.

Era a figura do Curupira, um personagem que ficou conhecido no folclore brasileiro, que embora tenha sua origem na região amazônica, é conhecido por toda a população indígena. Conhecido como protetor da floresta, Curupira aparentemente tem o tamanho comparado ao de uma criança. Seu corpo é coberto de pelos, possui uma farta cabeleira cor de fogo e os seus dentes são verdes como esmeraldas. Seus pés são voltados para trás, por serem diferentes da posição dos pés dos humanos, os seus truques são confundidos pelos caçadores.

Mesmo que a lenda³⁷ do Curupira seja conhecida por muitas regiões do Brasil, devido ao seu cunho folclórico, optamos por registrá-la devido ser, atualmente, tão pouco difundida, em especial nas grandes metrópoles.

A lenda do Curupira

O curupira gosta de sentar debaixo das sombras para comer os frutos das árvores, no entanto, é extremamente rápido para se esconder, já que não gosta de ser visto por humanos. Quando vai cair uma tempestade, o curupira percorre toda a floresta e vê as condições de cada árvore, se ele percebe que alguma está prestes a cair com a chuva, avisa todos os animais para não se aproximarem.

Para assustar aquelas pessoas que caçam ou derrubam árvores de forma predatória, o curupira reproduz gritos, gemidos e sons de animais para fazer os caçadores se perderem na floresta.

Em alguns casos, o curupira pode se encantar com uma criança e a levar embora junto consigo. Quando a criança completa 7 anos, o curupira devolve a criança para seus pais, no entanto, ela não volta como era antes, pois desenvolve uma enorme paixão pela natureza.

Quando o curupira encanta uma pessoa e a faz se perder na mata, o encantado deve parar de andar, pegar um cipó e fazer um novelo de uma forma muito difícil de desenrolar. Depois disso a pessoa deve jogar o novelo bem longe e gritar: “quero te ver achar a ponta”. Segundo a lenda, o bicho não resiste ao desafio e fica tentando desenrolar o novelo de cipó, deixando o encantado livre para fugir da floresta.

Com a linguagem tão próxima daquela conhecida pelas crianças indígenas Guarani e Kaiowá, a lenda do Curupira encanta e traz para elas a possibilidade de fantasia da floresta, que não mais existe em suas aldeias, em especial na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa: sentar debaixo das sombras das árvores para comer frutas, percorrer a floresta para ver a condição de cada árvore antes que a chuva caia, avisar os animais das florestas sobre o perigo da queda da árvore, produzir gritos, gemidos e sons de animais para espantar o caçador, levar a criança consigo e trazê-la depois amando a natureza, entreter-se com cipó na mata e tantas outras artes de Curupira tornam-se fascinantes.

Ainda que seja uma história folclórica, criada possivelmente pelo Padre José de Anchieta no século XVI, ela pode ser contada, dramatizada e discutida pelos indígenas Guarani e Kaiowá, pois remete a situações que eles conhecem, mesmo que seja a partir da memória de seus avós e demais anciãos. Nessa perspectiva, podemos observar que o trabalho desenvolvido pela

³⁷ O uso do termo, segue conforme usado pela professora participante da pesquisa. Não priorizando aqui a discussão da diferença entre a lenda e o mito.

professora, a partir da história do Curupira, possibilitou aos alunos a construção, desestabilização e a reconstrução do conhecimento. Uma vez que, o personagem cuida de uma floresta e esta já não mais existe fisicamente no contexto das Aldeias de Dourados/MS, contudo permanece presente na memória dos mais velhos que podem narrar a sua vivência e experiência na floresta.

Imagem 11 - Desenho do Curupira criado pela professora Yvoty Poty Rory



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

É neste movimento entre o presente e o passado, entre as diferentes aprendizagens que ocorrem as ressignificações, os diálogos interculturais e a construção da identidade, considerando que a cultura não é pura e nem estática (CANDAUI, 2016), pelo contrário, ela é viva e dinâmica.

A narrativa da professora *Yvoty Poty Rory* ajuda-nos a compreender o movimento que os alunos são capazes de fazer entre o passado e o presente, independentemente do local híbrido onde vivem. Este movimento fica ainda mais acentuado no que diz respeito aos alunos das escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, pois o trânsito entre os conhecimentos tradicionais e ocidentais são constantes e gradativos.

A docente nos explica que trabalhar com lendas é uma riqueza ímpar, pois além dos alunos gostarem muito, eles identificam-se com a história. Diz, que as crianças indígenas conhecem muitas histórias e estas devem ser exploradas para que não caia no esquecimento do povo.

A lenda é muito rica para trabalhar, as crianças gostam muito, essa lenda vem da floresta. O Curupira cuida dos animais, da floresta. As crianças conhecem vários mitos, várias lendas, então para que isso não venha acabar, a gente (professor) precisa trabalhar isso na língua com eles. A gente trabalha a fala dos mais velhos, dos avós, a gente sempre pede para eles trazerem as histórias da sua casa. Eles gostam, pois se envolvem nas atividades (Professora Yvoty Poty Rory - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

De forma criativa e intercultural, a professora *Yvoty Poty Rory* não somente trabalha a lenda e seus significados, mas insere neste contexto palavras da língua materna, palavras que, conforme tradução da professora significa “Curupira - o que cuida da mata”. Esta prática, ao nosso entender, permite que os alunos se familiarizem, se identifiquem e orgulhem-se ainda mais da sua história, da sua cultura, da sua língua, porém, sem perder de vista os novos conhecimentos que lhes são proporcionados.

Destacamos que, outros cartazes com palavras escritas em língua guarani foram colados na parede da sala de aula, os quais são utilizados pela professora durante suas aulas. Considerando ser o bilinguismo importante para que os alunos indígenas desenvolvam o seu conhecimento, a professora *Yvoty Poty Rory* apropria-se dos poucos recursos materiais que possui para tornar o ensino mais estimulante e mais significativo para os alunos.

As imagens a seguir demonstram o empenho o esforço feito pela professora, a fim de que o diálogo linguístico e intercultural seja estabelecido na sua prática pedagógica cotidiana.

Imagem 12 - Cartazes com palavras escritas em língua materna



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Conforme o cartaz exposto, podemos observar que todas as palavras escritas em língua guarani estão acompanhadas por um desenho produzido pelos alunos, facilitando assim o seu reconhecimento semântico.

O próximo cartaz foi confeccionado com palavras em língua portuguesa e em língua guarani, também acompanhado de imagens, o que permite aos alunos o melhor desempenho do bilinguismo.

Imagem 13 - Cartazes com palavras escritas em língua materna e em língua portuguesa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Ao trabalhar com os cartazes na parede, a professora proporciona aos alunos o conhecimento das palavras nas duas línguas: língua materna e língua portuguesa, o que aumenta vocabulário dos estudantes, tanto na fala como na escrita. Somado a isto os ajuda a terem uma visão positiva da sua língua materna, o que já tem se perdido com o tempo, ainda mais pelos apelos de que a língua Guarani é de menor valia, engano que foi passado para a população indígena desde a colonização.

Entendemos que o trabalho da professora, “contadora de história” do Curupira, parte da perspectiva de ação transformadora e porque não dizer, também, de resistências dentro da escola, da sala de aula. Demonstra, ainda, que mesmo com materiais didáticos considerados “básicos” (lápiz de cor, papel de embrulho), ela modifica o ambiente, o pensamento, estimula discussões e a consciência crítica dos alunos.

O arqueólogo e historiador, *Veyne* (2011) ao analisar um dos pensamentos do seu amigo Foucault, diz que para o teórico não há como escapar das relações de poder. Em compensação, podemos modificá-las, pois embora elas estejam ligadas a obediência, nós somos livres, (sim, livres) para agir com mais ou menos resistência no lugar ou/e na situação que nos encontramos (VEYNE, 2011).

Durante o tempo de observação na mesma sala de aula, enquanto os alunos confeccionam cartões de Natal para suas famílias, trabalho orientado e mediado pela professora *Yvoty Poty Rory*, atendendo o seu convite fomos até a sua mesa, saindo da cadeira onde estávamos sentadas. A docente abriu um caderno com desenhos feitos pelos alunos e nos disse que aqueles desenhos eram resultados de uma temática específica que ela trabalhou com os alunos durante a greve dos professores, em Junho de 2017.

A professora nos explica que ao voltar da greve, percebeu a inquietação dos alunos quanto à incerteza do cumprimento dos dias letivos. Assim, ela problematizou com os estudantes sobre o direito e o dever dos professores, e discutiu junto com eles as causas e os efeitos da greve. Por fim, solicitou que cada um deles produzisse um desenho a partir das discussões e do seu entendimento acerca do assunto.

Dentre os desenhos mostrados pela professora sobre a temática da aula, dois deles nos chamou a atenção, pois registraram a percepção de duas alunas que pelo que nos parece, além de compreender a proposta da professora e discussões feitas, compreenderam o teor político e social envolvidos na manifestação da greve de seus professores, bem como os direitos e deveres que envolvem a cidadania.

Os dois desenhos a seguir, foram feitos por duas alunas (aluna 1 e aluna 2) do 4º ano do ensino fundamental. Não é o nosso interesse aqui fazer uma análise interpretativa dos desenhos, mas apenas descrevê-lo a partir do nosso olhar para o desenho e da narrativa da professora que propôs a discussão e a atividade. Lembramos que os nomes das autoras estão escritos no primeiro e segundo desenhos, e o nome da professora escrito no segundo desenho, contudo usamos um recurso para preservar a identidade tanto das autoras como a da professora.

Imagem 14 - Cópia do desenho produzido pela aluna 1, a partir da discussão acerca da greve dos professores em Junho de 2017



Fonte: Imagem cedida pela professora Yvoty Poty Rory

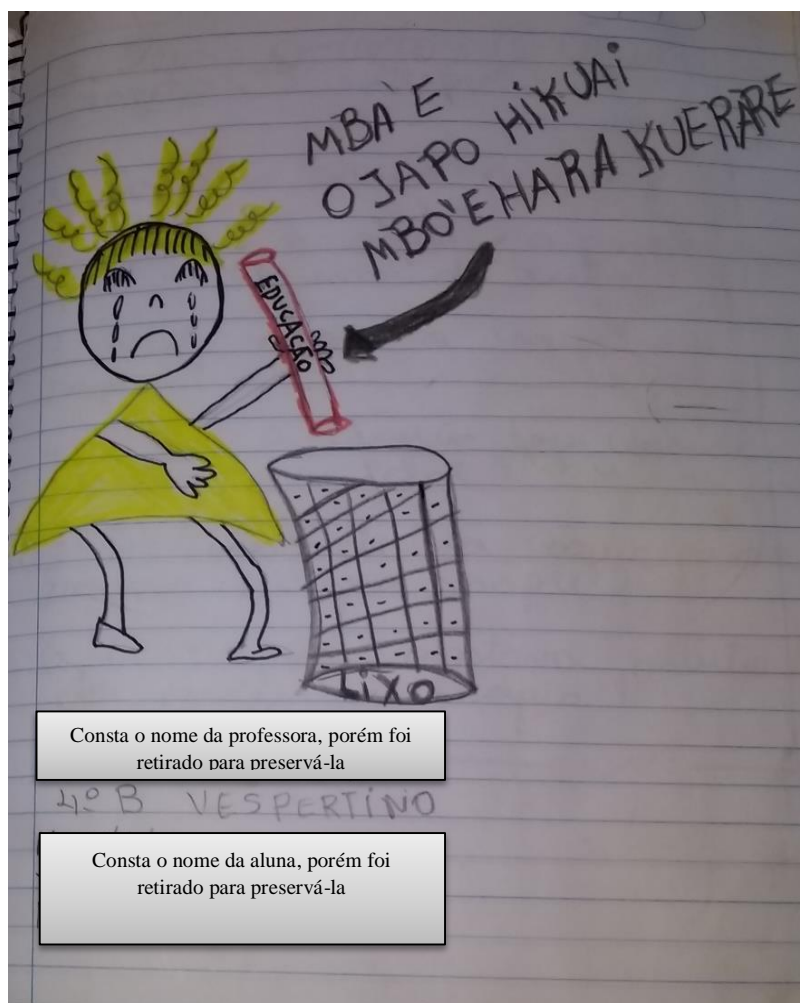
Assim como aparece na imagem, a aluna desenhou uma “pessoa” usando um capelo, o que é conhecido pelos alunos, visto a participação deles nas formaturas de alunos indígenas nas

instituições do ensino superior públicos e privados existentes na cidade de Dourados e outras cidades próximas.

Aparentemente, a “pessoa” parece tentar se equilibrar em cima de um livro, a sua expressão é triste. Na parte inferior do papel, ela desenhou o que parece um globo terrestre e nele pôs o capelo, o que sugere a importância do professor em todos os lugares do mundo. As palavras escritas pela aluna na folha, “*tekombo'e ñañe momboretkena*” faz o apelo, conforme narrativa da professora: “Educação, vamos nos fortalecer”.

A frase, tão conhecida para aluna indígena, por precisar constantemente fortalecer-se mediante os desafios vividos como indígena, volta-se para a educação, para aqueles que lutaram e, ainda, lutam por uma educação autóctone.

Imagem 15 - Cópia do desenho produzido pela aluna 2, a partir da discussão acerca da greve dos professores em Junho de 2017



Fonte: Imagem cedida pela professora Yvoty Poty Rory

O desenho da segunda aluna surpreende-nos ainda mais. Ela desenha uma pessoa, aparentando ser uma professora que, chorando copiosamente joga o seu diploma no lixo. A imagem pressupõe o descaso do governo pela educação, seguido do descaso por aqueles que passam pelo menos quatro anos na Universidade, produzindo conhecimento e profissionalizando-se. Com a fase escrita em língua guarani - “*Mba’e o japó hikui mbo’e hára kuerare*”, a aluna demonstra supostamente uma indignação, de acordo com a tradução linguística da professora: “O que eles fizeram com os professores”.

Apesar de ser um assunto que gera muitas tensões, a professora Yvoty Poty Rory possibilitou aos seus alunos o conhecimento em relação a greve, como ela funciona, quais suas características e necessidades. Fazer-se compreendido neste assunto tão conflituoso, não é uma tarefa fácil, mas é uma tarefa necessária, visto os indígenas estarem imersos neste sistema, seja direta ou indiretamente.

Posteriormente, em outra data, durante a entrevista com a professora Yvoty Poty Rory o assunto acerca do trabalho sobre a greve de 2017 voltou à tona, no momento que falamos sobre prática pedagógica. A docente explicou mais uma vez, de forma mais detalhada os seus objetivos.

Durante a greve os alunos ficaram bastante dias sem aula e eles ficaram muito preocupados, porque estavam perdendo aulas, então eu tirei aquela semana (depois da greve) para falar para com eles sobre a greve, sobre o direito de nós professores, os educadores e o nosso dever. Em forma de desenho podemos expressar (o sentido da greve), e eles também puderam participar comigo daquela fala. (O trabalho) Foi para as crianças entenderem qual o motivo da greve, porque uma pessoa fala para a outra que é por causa do salário. Não, a gente sempre trabalha com as crianças que temos o direito e o dever, então a gente já começou a botar isso na cabeça das crianças para elas serem críticas (Professora Yvoty Poty Rory - Entrevista concedida à pesquisadora em março de 2018).

Ao dedicar-se ao trabalho de levar informações para que os indígenas conheçam e compreendam a situação da greve foi um exercício de cidadania por parte da professora por proporcionar possibilidades de debates, reflexões e posicionamentos, e, acima de tudo por permitir ao outro, neste caso, aos alunos, que decidam o que de fato é significativo para eles, tirando-os de uma cultura única, singular, mistificadamente política, mortífera (CERTEAU, 2013), a qual muitos querem que os indígenas permaneçam.

Dentre outras possibilidades de diálogos entre a prática pedagógica e os conhecimentos tradicionais que identificamos na pesquisa, iniciou-se na observação da sala de aula do professor Mitã Arakatu, cujos registros encontram-se, também, no nosso diário de campo. Na aula de ensino de língua portuguesa, o professor explicava o conteúdo acerca dos pronomes demonstrativos. Um dos alunos, enquanto copiava as três frases que o professor escrevera com

diferentes pronomes, disse que no dia seguinte a turma teria uma prova de língua guarani e que todos estavam preocupados. No mesmo momento outros alunos manifestaram-se dizendo que seria difícil. A discussão pautou-se nas diferenças entre a língua portuguesa e a língua guarani.

O professor, falante da língua guarani e da língua portuguesa mediou todo o diálogo entre os alunos, usando como exemplo o conteúdo que estava ministrando, exemplificando os pronomes em ambas as línguas, fazendo as intervenções e tirando as dúvidas dos alunos em relação a língua guarani apontando exemplos de elementos da cultura guarani, bem como de acontecimentos da cidade. Após os alunos discutirem, questionarem e tirarem suas dúvidas, o professor solicitou que cada um escrevesse frases com as palavras que ele escreveria no quadro, aplicando os pronomes que coubessem.

Os alunos conversavam entre eles qual o melhor pronome que caberia para determinada palavra, “brincando” muitas vezes com a possibilidade de uso das duas línguas. Nesse movimento dialógico, promovido pelo professor, a partir de uma inquietação de um aluno sobre a língua materna, os alunos demonstraram a aprendizagem do conteúdo daquele dia, foi-lhes possível compreender o conteúdo que porventura estavam em dúvida para a prova que teriam no dia seguinte, e, muito mais, tranquilizaram-se com os exemplos dados pelo professor, pois era algo conhecido para eles, do seu cotidiano na Aldeia e o que já haviam experimentado na cidade.

Ao entrevistar o referido professor, foi possível compreender a dinâmica da sua aula na observação feita por nós. O docente ao falar da sua língua e da sua cultura demonstra a importância das mesmas para o fortalecimento e da busca de possibilidades do despertar do interesse de ambas para as novas gerações, o que, por sinal, ficou claro na sua aula ao proporcionar aos alunos uma discussão entre ambas as línguas e as suas estruturas referentes aos pronomes demonstrativos. Ele explica que concebe a língua materna como um “cordão umbilical”, a qual não se pode jamais soltar da sua mãe.

[...] O valor da língua é muito significativo para um povo, para uma cultura. Eu costumo dizer que a língua indígena é um cordão umbilical. A diferença é que quando uma criança, nasce ela se solta pra vida, para estar em contato com o mundo. Com a língua indígena o cordão não pode romper. [...] Dentro do conhecimento cultural vem, também, a educação e dentro da educação vem os valores da comunidade (Professor Mitã Arakatu - Entrevista concedida à pesquisadora em fevereiro de 2018).

A analogia criada pelo professor Mitã Arakatu tem como base a preservação da língua e de todo o conhecimento que ela carrega. Ele acredita que os alunos, nos primeiros anos iniciais devem ser alfabetizados em língua materna e depois terá maior facilidade para a aprendizagem

da língua portuguesa, bem como em adquirir os conhecimentos ocidentais, sem perder de vista a sua origem e o interesse pelo conhecimento tradicional.

Ao considerar que com o “conhecimento cultural vem, também, a educação e dentro da educação vem os valores da comunidade”, conforme as palavras do professor, pensamos pontualmente na educação escolar indígena e de todas as linguagens e produtos culturais presentes nela. Como um centro cultural em mutação (CANDAU, 2014), a escola e os professores precisam além de “promoverem a análise das diferentes linguagens e produtos culturais”, devem “favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos possíveis na comunidade escolar e na sociedade” (CANDAU, 2014, p. 40).

Certamente este não é um movimento simples e nem a curto prazo, pelo contrário exige muito esforço e mudança de postura. Para Candau (2014) dentre os diversos desafios da prática pedagógica enfrentados pelos professores está o “daltonismo cultural”. Apropriando-se desta expressão, cunhada por Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999), a pesquisadora salienta que o “daltonismo cultural” tem uma prática muito negativa para a educação, visto estar pautado no caráter monocultural.

Para ela, dentre as explicações mais perversas para o aluno, muito especialmente para aqueles que estão as margens de uma cultura valorizada pela sociedade e pela escola, é “a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola” (p. 39), o que resulta em elevados índices de fracasso escolar, bem como no desconforto do aluno em relação à escola.

Nessa direção, para romper com o “daltonismo cultural”, acreditamos na metáfora do “arco-íris” (CANDAU, 2014) que tem como foco representar as práticas educativas dos professores indígenas, não de forma romantizada ou utópica, mas com consciência de que são capazes de continuar demonstrando suas habilidades em criar novas possibilidades, novas estratégias, bem como outros diálogos interculturais e outras maneiras de intervir na sua escola e na sua sala de aula.

PARA CONTINUAR A BUSCA POR NOVAS TRILHAS DO LABIRINTO

Encontrar as trilhas em um labirinto é uma tarefa sempre desafiadora e instigante. Requer paciência, persistência, leituras demoradas, vigilantes, delimitar territórios; separar conceitos, interrogar significados, compreender que o nosso discurso é sempre parcial e transitório; verificar como determinados discursos circulam, hierarquizam, silenciam ou excluem.

A partir dessas proposições, esta pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS”, procurou evidenciar o discurso de professores indígenas Guarani e Kaiowá referentes as suas práticas pedagógicas a partir da educação diferenciada e intercultural, bem como analisar de que forma são articulados os diferentes conhecimentos tradicionais que circulam no cotidiano da escola.

Sustentadas pelos pressupostos teóricos-metodológicos dos Estudos Culturais, das perspectivas foucaultianos e da etnografia educacional, entendemos que “a verdade é uma invenção, uma criação, não existe a verdade, mas regimes de verdades” (FOUCAULT, 2000). Por esse viés, colocamos em evidência o discurso de seis professores indígenas, de duas escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, localizadas na cidade de Dourados/MS.

A cada passo que demos, durante o percurso da pesquisa, foram surgindo as trilhas do labirinto, as quais em um “admirável emaranhado” (CORAZZA, 2002) nos permitiram responder algumas das nossas inquietações acerca da prática pedagógica e do diálogo intercultural no contexto escolar indígena, bem como levantaram outras indagações, que por certo continuarão em aberto para novas pesquisas.

Ao caminharmos pelas trilhas do labirinto, sempre incerto e com diferentes encruzilhadas, observamos que os indígenas Guarani e Kaiowá passaram por um período de colonização, tempo em que as relações desiguais de poder impingiram-lhes a repressão, imposição, a integração, assimilação e a homogeneização, mecanismos esses que marcaram a existência desses povos, e, que, ainda eventualmente, teimam em ressurgir, na tentativa de minimizar a língua, a cultura e o modo de ser indígena, colocando-os em situação de invisibilidade e silenciamento.

A ganância dos colonos pelos bens materiais dos indígenas e depois pelos bens imateriais, como a religião, por exemplo, os levaram a escravidão chegando a tal exaustão que alguns preferiam a morte. Nessa época, devido ao desrespeito, as mulheres indígenas eram obrigadas a deitarem-se com o homem branco, *o karai*, e caso engravidassem dele, provocavam o aborto. Se não obtivessem sucesso no seu feito, matavam seus filhos ao nascerem, ou até mesmo suicidavam-se, para que a mestiçagem não fosse proliferada.

Embora, os resultados da dizimação dos indígenas, no Brasil, seja um fato histórico, não se pode negar que foi por causa de resistências que eles não foram extintos. Aparentados com o povo Tupinambá, os Guarani e os Kaiowá resistiram a todas as ações colonizadoras. Lutaram ao verem seus territórios tomados, lutaram quanto a proibição do uso da língua e da tentativa do apagamento da sua cultura.

Os indígenas resistiram ao caminhar por milhares de quilômetros dentro das matas, buscando a sua “terra sem males”, quer fosse ela física - local para estabelecerem-se com suas famílias, ou quer fosse ela sagrada - onde poderiam encontrar o descanso espiritual. Resistiram ao preservarem a sua língua materna, mesmo sendo proibidos de usá-la na comunicação com os seus pares.

Na resistência aprenderam a língua do não indígena, o que ajudou na comunicação, na compreensão do “mundo do outro” e a chegarem a lugares que não conseguiriam sendo somente monolíngues. O Jopara, antes classificado como alimento tornou-se um fenômeno de estudo linguístico, cuja comunicação os indígenas dominam muito bem.

Mesmo com as imposições colonizadoras para que os indígenas abandonassem sua cultura, sua língua e seu modo próprio de ser e de viver, as suas referências tradicionais perpetuaram-se, prova disso é o significado da *palavra* para o Guarani e para o Kaiowá, dada por Ñamandu. *Palavra* esta que dá a vida ao ser humano, vida a mais um membro da etnia. Aquele que foi o resultado do sonho da sua mãe. Um sonho sobrenatural que, é vida, é sabedoria, é a essência de ser indígena Guarani e Kaiowá.

Continuaram a resistir quando o Presidente Getúlio Vargas chegou com a sua comitiva para trazer o progresso para a região Norte e Centro Oeste. Quando confinados em reservas, não desistiram, mesmo com a previsão de que seriam extintos. Quebraram todos os paradigmas multiplicaram-se de forma que a Reserva a eles destinada, tornou-se pequena.

Nestas formas implícitas, mas sempre evidenciadas de resistências (FOUCAULT, 2010e), os Guarani e Kaiowá, sujeitos indígenas, na sua subjetividade atravessaram as relações de poder no seu cotidiano, quer seja no âmbito social, cultural ou educacional.

As trilhas para os labirintos da escola começaram a tomar seus contornos... O ler, escrever e contar, impostos pelos Jesuítas, foi mais uma forma de colonização e desrespeito à cultura, à língua e ao modo próprio de aprendizagem dos povos indígenas. No meado do século XVIII, a partir da expulsão dos religiosos, por Marques de Pombal, a educação escolar dos indígenas começou a tomar novos contornos, sem, contudo, nenhuma mudança significativa quanto ao atendimento específico a esta população.

Nem a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, nem mesmo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada cinco décadas depois, trouxeram aos indígenas uma educação escolar que atendesse as suas necessidades e demandas. Com a demonstração de insucesso nesta área, a FUNAI fez uma parceria com *Summer Institute of Linguistics* (SIL), uma Instituição Missionária Evangélica, com sede nos Estados Unidos, cujo objetivo principal, era a tradução da Bíblia em diversas línguas indígenas e a evangelização dos povos indígenas do Brasil. Nasce, assim, trazida pelos missionários estrangeiros a educação escolar bilíngue.

Embora a leitura e a escrita não estivessem no bojo da tradição cultural indígena, tornaram-se armas para movimentos dos indígenas que, dentre outros artifícios, produziram documentos escritos e fizeram reivindicações para que a educação escolar fosse respeitada, conforme as especificações próprias da língua, da cultura, do modo próprio de ser, aprender e ensinar.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, depois de seis Constituições sem tecerem, sequer, qualquer consideração aos povos indígenas, foi o primeiro documento a considerá-los como cidadãos brasileiros e a abrir caminhos para que novos dispositivos legais dessem a eles o direito de aprender na sua língua, de respeitar os modos próprios para a aprendizagem, de formar professores que atendessem às necessidades da comunidade escolar e de garantir que os materiais didáticos fossem elaborados por estes.

Dentre os demais dispositivos legais que contemplam as especificidades da educação escolar indígena, citamos o Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento que trata as questões educacionais dessa referida população. Em seus Artigos e Parágrafos, além de garantir a elaboração de materiais didáticos pelos professores

indígenas em colaboração com as lideranças da comunidade, garante que a formação dos professores seja específica atendendo as demandas e o contexto de cada povo.

Na perspectiva estadual, o Estado do Mato Grosso do Sul, tem como dispositivo legal para a educação escolar indígena, a Deliberação CEE/MS nº 10.647, de 28 de abril de 2015. O documento, dentre tantas recomendações, apresenta características que seriam próprias da cultura indígena e que devem ser garantidas na escola: atuação de “especialistas” em conhecimentos tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, artesãos, pajés ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, “os mais velhos”, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias que seriam “necessárias” ao bem viver dos povos indígenas.

Sobre a proposta da escola indígena, o documento dispõe que, a escola tem “autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígenas” (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 6).

O documento, assim como os dispositivos nacionais, discorre sobre a produção de material didático específico para as escolas indígenas com o reconhecimento e o respeito linguístico e cultural de cada etnia, isso com o apoio técnico e financeiro necessário dos órgãos governamentais. E, a formação inicial para os indígenas nos cursos de licenciatura e a formação continuada para o seu aperfeiçoamento profissional docente. Ambas devem, conforme a Deliberação Estadual, serem ministrada de forma que atendam as especificações de cada comunidade, bem como as suas peculiaridades.

Diferentemente dos destaques a educação escolar indígena encontrados no RCENEI e na Deliberação Estadual do Mato Grosso do Sul (2015), o Plano Municipal de Educação de Dourados//MS (PME/MS) não faz nenhuma menção especial aos indígenas, ou as escolas indígenas do município, ou a Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa. Pelo contrário, segue os padrões gerais do Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado para todas as regiões brasileira, inclusive utilizando nas suas Metas e Estratégias, quando trata-se de especificidades, a expressão [...] quilombolas, educação do campo e educação indígena [...].

Tal ausência causa-nos estranhamento, pois há sete escolas na referida Reserva, sendo seis delas com atendimento a alunos do 1º ao 9º ano e uma delas com atendimento a alunos do 1º ao 5º ano, totalizando um número de 3.673 atendidos nas duas escolas. Ademais, há duas

extensões escolares que funcionam com classes multisseriadas, atendendo os alunos do 1º ao 5º ano. Destacamos que os alunos, matriculados nas escolas e nas extensões escolares, são de diferentes etnias (Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu) o que requer uma atenção por parte daqueles que discutem e elaboram os documentos legais sobre a educação escolar indígena, em especial neste contexto de Dourados/MS.

Mediante o expositivo, além de reconhecermos a necessidade de se repensar o Plano Municipal de Educação de Dourados/MS (PME/MS), verificamos que, embora, os documentos nacionais e estaduais referentes a educação escolar indígena inscrevam em seus Artigos, Parágrafos e Incisos, garantias de uma educação diferenciada e intercultural, ainda há significantes lacunas no que tange a efetivação destas práticas, configurando-se em um grande desafio para a população indígena. Desta forma, é preciso que os indígenas continuem lutando, resistindo e buscando modos de ressignificação para a sua educação escolar.

A partir das “coisas ditas” que constituem a “função da existência” (FOUCAULT, 2007), dos professores participantes desta pesquisa, apareceram outras trilhas que nos fizeram refletir acerca das relações de poder. Dentre tantas situações já enfrentadas pelos indígenas, tais trilhas nos ajudam a compreender a importância que os próprios indígenas atribuem à profissão docente.

O professor, é considerado por um dos docentes entrevistados como a “elite da Aldeia”, visto a responsabilidade de formar os seus alunos academicamente e socialmente, de discutir, refletir e gestar a educação indígena para que de fato ela seja diferenciada, intercultural e menos “indianizada”, num sentido folclórico, a qual muitas vezes tem sido tratada e gerida.

Nessa perspectiva, consideramos que os indígenas têm conseguido galgar lugares mais altos na educação, em especial quanto ao respeito e orgulho da sua comunidade, bem como fora dela, pois de alguma forma expressam seus posicionamentos quanto a escola que desejam. Conseguem discutir e buscar possibilidades para uma política linguística que atendam as demandas das escolas nas Aldeias de Dourados/MS, visto a presença de alunos de diferentes etnias, falantes da sua língua materna e da língua portuguesa. Tais proposições são resultados de uma construção histórica, produzidas por múltiplas forças que permeiam as práticas cotidianas da comunidade.

Se por um lado, algumas trilhas parecem levar aos lugares de compreensão, outras delas apresentaram-se obscuras, truncadas, fissuradas, cheias de dificuldades e tropeços. Foi nessa trilha que nos deparamos com a formação de professores, pauta encontrada nos dispositivos

legais que abordam a educação escolar indígena. Ali, constatamos que dentre os professores participantes da pesquisa, três deles concluíram e uma professora está concluindo a graduação em Pedagogia em instituições privadas. Ao analisar a matriz curricular do curso de Pedagogia do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), verificamos que a instituição oferece apenas uma disciplina específica que atenda a necessidade da demanda e da complexidade da escola indígena, o que consideramos ser insuficiente para a proposta de uma educação diferenciada.

Dos seis professores, apenas duas professoras formaram-se em instituição pública, com ênfase na educação intercultural - Faculdade Intercultural da Universidade Federal da Grande Dourados. A Graduação oferecida pela instituição adota a Pedagogia da alternância e inclui em sua matriz curricular, disciplinas voltadas para a especificidade da escola indígena, o que nos parece ser pertinente a formação docente intercultural.

Quanto à formação continuada, os professores indígenas esclarecem que já receberam formações das Secretarias de Educação, entretanto nenhuma delas estava voltada especificamente para o contexto escolar indígena e que no momento nenhuma destas está sendo oferecida no momento. Todos os professores entrevistados, citaram a formação “Ação Saberes Indígenas na Escola” como a única formação que têm recebido nestes últimos anos. Para os docentes, os “Saberes Indígenas” têm uma contribuição importante, em especial para as orientações quanto a organização e elaboração dos planejamentos de aulas.

Sem desconsiderar a importância da “Ação Saberes Indígenas na Escola”, os professores destacaram que o modo como a ação tem sido oferecida dá a impressão de que a sua proposta é que os indígenas voltem “ao passado” - o que não é mais possível, visto as transformações culturais e linguísticas ocorridas durante os anos, ainda mais considerando a complexidade existente devido a aproximação entre a Reserva e a cidade de Dourados/MS, bem como a possibilidade do constante movimento entre lá (Aldeia) e cá (cidade) e do visível processo de hibridização (CANCLINI, 2008).

Ao considerar que os indígenas possuem, além do seu conhecimento tradicional, o conhecimento de outros lugares, de outros espaços e de outros conhecimentos - produzidos pela sociedade não indígena, é necessário repensar e redirecionar a formação da “Ação Saberes Indígenas na Escola”, a fim de que seja, de fato, realizada a partir das propostas interculturais (CANDAUI, 2016).

Por outra trilha, conseguimos identificar, no discurso dos professores, que os livros didáticos fornecidos pelas Secretarias de Educação de Dourados/MS são descontextualizados e não oferecem suporte didático para os professores prepararem suas aulas. De forma impositiva, os livros são recebidos nas escolas e ficam, conforme a narrativa de um dos professores indígenas, “estocados” na escola. De certo modo, o desencontro entre os livros didáticos e a proposta da escola diferenciada e intercultural aponta para a falta de definições específicas no Plano Municipal de Educação de Dourados/MS (PME/MS), quanto a educação escolar indígena.

Os livros enviados para as escolas indígenas de Dourados/MS, são da Coleção Girassol, elaborados para atender a educação do campo, o que é anunciado logo na sua capa. Para os professores indígenas, os livros recebidos pela Secretaria de Educação não atendem as suas necessidades e nem as necessidades dos alunos, pois não apresentam nenhum conteúdo que os represente, que represente a sua realidade enquanto indígenas. Nesse sentido, os docentes usam de sua criatividade para preparar as suas aulas, buscando compreender os conteúdos concernentes a série que ministram as aulas. Assim, identificamos, mais uma vez, uma forma de resistência, nesse caso, uma resistência pacífica (FOUCAULT, 2010e).

No caminho da mesma trilha, identificamos a carência do material didático. Todos os professores relataram que para preparar as suas aulas contam, apenas com o material mínimo cedido pela escola e no caso de desejarem preparar uma aula com recurso diferenciado precisam retirar o valor do seu salário de professor para a aquisição do mesmo. Embora o material didático não seja o único recurso para uma prática pedagógica significativa, sabemos que ele é um auxílio para o professor.

A criatividade utilizada pelos professores, apareceu de forma destacada nos cartazes, fixados nas paredes de algumas salas de aula - feitos com papel de embrulho ou folhas de sulfite coladas umas às outras; na contação de história do folclore brasileiro; na discussão sobre temáticas atuais - como a greve dos professores no ano de 2017; na produção de desenhos pelos alunos.

Na roda do descaso público pela educação escolar indígena, uma e outra professora ousam, arriscam-se: compra um papel de embrulho, faz um desenho de próprio punho e com histórias, tentam na prática pedagógica, dialogar com os conhecimentos tradicionais. Escrevem palavras em língua portuguesa e em língua Guarani, que acompanhadas de desenhos facilitam a fixação do conteúdo nas duas línguas.

Um professor apropria-se da pergunta do seu aluno a respeito de questões linguísticas e, mediando o conhecimento fomenta discussões, reflexões e conscientização, tanto com relação a cultura como em relação as diferenças entre línguas, no caso entre a língua portuguesa e a língua guarani. Tal ação didática justifica a metáfora de que a língua é como um “cordão umbilical”, feita pelo professor, o qual alimenta e faz desenvolver um povo. Deixando clara, a importância da língua para a constituição do sujeito e preservação da cultura de sua comunidade.

Desta forma, cada professor, a partir da sua criatividade, busca promover o conhecimento dos seus alunos com diferentes linguagens, a fim de que construam os seus produtos culturais e ampliem os horizontes para outras culturas (CANDAUI, 2014). Ainda que, muitas vezes, as condições não sejam adequadas e os recursos materiais lhes faltem.

As trilhas labirínticas que traçam esta pesquisa evidenciam, a partir dos discursos dos professores, que cada um deles tem buscado desenvolver nas suas práticas pedagógicas cotidianas, os artefatos culturais e religiosos que podem levar os seus alunos a ressignificarem a cultura. Seja ao convidar um líder religioso, ou outro ancião da aldeia para contar histórias e ensinar o modo de ser e de viver guarani, seja na história do Curupira - o protetor da floresta - ou em outras práticas que estão ao seu alcance.

Evidenciamos que os professores entrevistados para a pesquisa têm buscado romper com o “daltonismo cultural” (CANDAUI, 2014) que, muitas vezes, amarra a sua prática pedagógica, engessa a sua criatividade, controla suas ações e até os pune. Eles vislumbram um “arco-íris” com inúmeras possibilidades de pensar a educação escolar indígena diferenciada, com escolas que tenham, como sonha a professora *Yvoty Poty Rory*, “a nossa cara [...]. Que tenham atividades culturais da nossa realidade, dança, reza, guaxiré [...]. Que as crianças sejam livres, aprendendo o costume do karai e o nosso costume, para que eles vejam que é possível caminhar com a outra cultura e valorizando a nossa mais ainda [...].

Desse excerto da narrativa da professora *Yvoty Poty Rory*, evidenciamos que o labirinto que deu início ao caminho desta pesquisa não está esgotado, embora, algumas trilhas tenham sido percorridas, compreendemos que muitas delas ainda precisam ser exploradas, considerando o novo e grande campo do conhecimento que é a educação escolar indígena.

Ao chegamos à algumas das trilhas do labirinto desta pesquisa, defendemos que é necessário repensar a formação inicial e continuada oferecida aos professores indígenas, de forma a atender os seus anseios e as especificações de cada etnia, para que de fato, eles sejam

sujeitos da formação que irá contribuir com a sua prática docente. Defendemos, ainda, que os professores sejam participantes ativos, motivados a refletir, discutir, emitir pensamentos e apontar o que é relevante para atender as demandas da sua comunidade e da sua escola, ainda mais considerando o local híbrido em que vivem.

Nisso, incluímos, também, que os professores precisam estar presentes nas elaborações dos Planos Municipais de Educação, para que sejam ouvidos, considerados e respeitados, a fim de que a Secretaria Municipal de Educação reveja as suas Metas e Estratégias acerca das escolas indígenas da Reserva de Dourados/MS; que os órgãos educacionais (re)considerem a distribuição dos livros didáticos, até então são voltados para a educação do campo, e busquem a colaboração dos professores indígenas para produzir livros e outros materiais didáticos que promovam o diálogo entre os conhecimentos e os saberes tradicionais e os conhecimento e saberes ocidentais, promovendo, assim, o diálogo intercultural.

Além disso, a nossa proposição é de que os professores indígenas, atores desta pesquisa, continuem a buscar cotidianamente o diálogo entre a sua prática pedagógica e os conhecimentos tradicionais, constituindo, assim, a educação diferenciada, na perspectiva da interculturalidade, mesmo com as limitações materiais, pois com sua criatividade são capazes de utilizar os artefatos culturais e religiosos para proporcionar aos seus alunos a formação pessoal, cultural e acadêmica.

Por fim, nestas sinuosas trilhas labirínticas, por onde caminhamos, defendemos a tese de que, embora as diversas formas de invisibilidade persistam em continuar entre os povos indígenas, a sua educação escolar e todos os desdobramentos que a envolve, os professores indígenas continuem lutando e resistindo contra os processos pedagógicos homogêneos e monoculturais. Defendemos, ainda, que os professores indígenas desejam e movimentam-se para eliminar o “daltonismo cultural” e vislumbrar novos “arco-íris”, novas possibilidades, novos horizontes para o cotidiano da educação escolar indígena.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves. **Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência.** Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP: UNICAMP, 2007.

AQUINO, Elda Vasques. **A Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai.** Campo Grande, MS, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

AMARANTE, Walkyria Mollica do. **Criatividade na Educação Indígena: análise de material curricular de São Paulo.** Pontífice Universidade Católica. Campinas/SP, 2011. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontífice Universidade Católica. Campinas/SP: PUC/Campinas, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar.** 9 ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

ASSIS, Cecy Fernandes. **Ñe'ëryru. Avañ'ẽ/Portuge-Avañe'ẽ.** Dicionário Guarani-Português-Guarani. 9ed. São Paulo. Edição Própria, 2008.

BACKES, José Licínio. PAVAN, Ruth. **O Currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização.** R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 26, n. 61, jan./abr. 2017. p. 95-110.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística.** São Paulo: Parábola, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações Indígenas.** Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2009.

BERGAMASHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e: Enquanto o encanto permanece! Processo e práticas de escolarização nas Aldeias Guarani.** Porto Alegre, UFRGS: 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRAND, Antônio. **O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowá/Guarani: Os difíceis Caminhos da Palavra.** Porto Alegre, RS, 1997. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica. Rio Grande do Sul: PUC/RS, 1997.

BRASIL. **Portaria 1.061 de 30 de outubro de 2013.** Ministério da Educação e Cultura. Brasília: 2013.

_____. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010:** primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE Diretoria de Pesquisas. Rio de Janeiro: 2012.

_____. **Resolução Nº 5, de 22 de Junho de 2012.** Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: 2012.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Ministério da educação gabinete do ministro. Brasília: 2012.

_____. **Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010.** Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: 2010.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007.** Ministério da Educação. Brasília: 2007.

_____. Constituição 1988. **Constituição Da República Federativa do Brasil.** 17º ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação - Coordenação de Publicações, 2001.

_____. **Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Câmara dos Deputados. Brasília, 2001.

_____. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro 1999.** Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: 1999.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Ministério da Educação e do desporto - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. **Diretório dos Índios.** Registrado [sic] na Secretaria de Estado dos Negócios do Reino, no livro da Companhia Geral do Grão Pará, e Maranhão, a fol. 120. Belém a 18 de Agosto de 1758.

_____. **Constituição do Império do Brasil.** Império do Brasil. Brasil, 1824.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **Pedagogização da literacy e alunos indígenas Guarani e Kaiowá de Dourados/MS.** Revista Pro-Posições. V. 29, N. 1 (86). jan./abr. 2018. p. 37-53.

CADOGAN, León. **Ayvu Rapyta:** Textos místicos de los Mbyá-Garani del Guairá. Ediciones Epopteia, España, 2014.

_____. **Aporte a La Etnografía de los Guarani del Amambái, Alto Ypané.** Villarrica, Paraguai, (S/D).

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** 10 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CALDAS, Alberto Lins. **Nas águas do texto: Palavras, experiência e leitura em história oral**. Porto Velho/RO: EDUFRO, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: Tensões atuais**. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, 2009.

_____. Interculturalidade e Educação na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, jan./abr. 2010. p. 151-169.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, Jul/Dez 2011. pp. 240-255.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, jan.-mar. 2012. p. 235-250.

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, jan./abr. 2014. p. 33-41.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.161, jul./set. 2016. p. 802-820.

CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARIA, Telmo H. (org). **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamentos, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani**. Dourados, MS: UFGD, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Mariza Vorraber (org). **Caminhos Investigativos: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2002. p. 105-131.

COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. **Senhores da Memória: uma história do Nambiquara do cerrado**. Cuiabá, UNICEF: 2002.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luiz Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação. V. 23. Mai-jun/ago, 2003. p. 36-61.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil**. Educar, n. 32. Curitiba, Editora UFPR: 2008. p. 143-159.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

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

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: A Educação Escolar Indígena no Brasil**. Campinas, SP. Curt Nimuendajú, 2012.

_____. Quem vai de arrastro não tem compromisso. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**, v 4. Brasília, MEC, SEF: 2002. p. 112-121.

DOURADOS, MS. Prefeitura Municipal de Dourados. **Diagnóstico situacional das aldeias indígenas de Dourados-MS** (2011/2012). Dourados/MS: SEMED, 2011.

DOURADOS, MS. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS. Dourados/MS: SEMED, 2005.

ELIA, Sílvio. **Fundamentos Histórico-Linguísticos do Português de Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FANON, F. **Black Skin, WhiteMasks**. London: Pluto, 1986

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: AMARAL, Luciano. **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo, Parábola Editorial: 2013.

_____. **Foucault e o desejável conhecimento do sujeito**. Revista Educação & Realidade, Jan./Jun. 1999. p. 39-59.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. bras. Estud. pedagog. Brasília, v. 97, n. 247, set./dez. 2016. p. 534-551.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 10, 1999. p. 58-78.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e.

_____. **A arqueologia do Saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Ética, sexualidade, política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.

_____. **A verdade das formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GADELHA, Regina Maria A. F. **As Missões Jesuíticas do Itatim:** um estudo das estruturas sócio-econômicas coloniais do Paraguai, séculos XVI e XVII. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre: L&MP, 2010.

GALLOIS, D. T. Cultura “indígena” e sustentabilidade: alguns desafios. *Revista Tellus*, ano 5, n. 8/9, p. 29-35, abr./out. 2005.

_____. Sociedades indígenas em novo perfil: alguns desafios. **Revista do Migrante - Travessia.** Ano XIII/36, 2000. p. 5-10.

GARCIA, Wilson Galhego. **Nhande Rembypy:** Nossas origens. Araraquara: UNESP. Faculdade de Ciências e Letras. Centro de Estudos Indígenas “Miguel A. Menéndez”, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da Cultura.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDSTEIN, Thaís Seltzer. **Entre o conceito e a metáfora:** a resiliência como abordagem do humano a partir da física dos materiais. Artigo de Revisão. *O Mundo da Saúde.* São Paulo, 2012. p. 327-331.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação e realidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS. V. 22, n. 2, 1997.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ideb Resultados e Metas:** Disponível em:

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5652945>

Acesso em: 03 jan. 2019.

LABOV, William. Entrevista com William Labov: Sociolinguistics by its creator. **Revista Letra Magna**, ano 2, 2, 2005.

Disponível em <http://www.letramagna.com/entrelabov.htm>. Acesso em: 12/2017.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; RIOS, Roger Raupp; SCHÄFER, Gilberto. Educação Escolar Indígena no Direito brasileiro: Do paradigma integracionista ao paradigma do direito a uma educação diferenciada. **Revista da AJURIS.** v. 41, n. 136, Dezembro 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Cru e o Cozido.** Cosac Naify, 2004

_____. **Tristes Trópicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Pensamento Selvagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**. Universidade de Brasília, Brasília: 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Nely Aparecida. **História da Comunidade Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho (1920-2005)**. Dourados, Ed. UFGD: 2012.

_____. **História dos Kaiowa da aldeia Panambizinho: da década de 1920 aos dias atuais**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS, 2005. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS: UFGD, 2005.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Anais do Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. Bauru, USC, 2004. p. 1-10.

MARCILINO, Ozirlei Teresa. **Educação escolar Tupunikim e Guarani: experiência de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo**. Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo: UFES, 2014.

MARTTELAT, Armand; NEVEU, Marcos Marcionilo. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábolas, 2004.

MARTINS, Andrébio; CHAMORRO, Graciela. **Língua, arte e lazer: uma contribuição à formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

MATOS, Kleber Gesteira. MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte de formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **DELIBERAÇÃO CEE/MS Nº 10.647, DE 28 DE ABRIL DE 2015**. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. Mato Grosso do Sul: Conselho Estadual de Educação, 2015.

MELIÀ, Bartolomeu. **Camino guaraní - Guaraní rape**. Assunción: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”, 2016.

_____. **Entrevista: Palavras Ditas e Escutadas**. MANA 19(1), 2013. p. 181-199.

_____. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro, 1999. p. 11-17.

_____. **El Guaraní Conquistado y Reducido**: Ensayos de Etnohistoria. Biblioteca Paraguay de Antropología. Vol. 5. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos. Universidad Católica, 1993.

_____. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves. **Metodologias de pesquisas Pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOLON, Susana A. O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito. In: ZANELLA, Andréa V.; SIQUEIRA, Maria Juraci T.; LHULLIER, Louise A.; MOLON, Susana I. (Orgs). **Psicologia e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

NOAL, Míria Lange. **As crianças Guarani/Kaiowá**: O mito reko na Aldeia Pirakuá. Campinas, SP, UNICAMP: 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Campinas. Campinas, UNICAMP: 2008.

NOBRE, Domingos. **De que bilinguismo falamos na formação de professores?** Anais do SIELP. v. 2, n. 1. Uberlândia, ADUFU: 2012. p. 1-8.

PEIXOTO, Clebson de Souza. **Análise da produção de material indígena didático para a escola k̄yikatêjê**. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2016.

PERREIRA, Levi Marques. Atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS. **Anais do 38º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS)**. Caxambú/MG, 2014.

_____. **A criança Kaiowa, o fogo doméstico e o mundo dos parentes**: espaços de sociabilidade infantil. 32º Encontro anual a ANPOCS. GT 16. Caxambu, MS: 2008. p. 1-24.

PEREIRA, Maria Ceres. **Escolhas linguísticas para o ensino em escola da Aldeia Indígena em Dourados/MS-Brasil**. In: XV ALFAL - XV Congresso Internacional de La Asociación de Linguística y Filología de América Latina. Montevideú, Uruguai, ag. de 2008.

PESSOA, Fernando. **O guardador de rebanhos**. Poema XXXIX - O mistério das cousas, onde está ele? Poemas de Alberto Caieiro. 1980.

PRADELLA, Luiz Gustavo Souza. Jeguatá: o caminhar entre os Guarani. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, jul./dez. 2009. p. 99-120.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. Esboço de uma introdução ao estudo da língua Tupí. **Revista Brasileira Linguística Antropológica**. Volume 3, Número 1, Julho de 2011. p. 31-44.

_____. A classificação do tronco linguístico Tupí. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Volume 3, Número 2, Dezembro de 2011b. p. 197-203.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, set./dez. 2006. p.37-50.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SAMPAIO, Simone Sobral. **A liberdade como condição das relações de poder em Michel Foucault.** Rev. katálysis vol.14 n. 2 Florianópolis July/Dec. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2007). **As Fronteiras entre muros e travessias.** Jornal de Letras. February 21, 2018. p. 1-4.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** Novos Estudos. CEBRAP, p. 71-97, nov. 2007. p. 71-94.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: D.P&A, 2005. p. 9-22.

SILVA, Thaise da. **Os "novos" discursos sobre alfabetização em análise: os livros do 1º ano do ensino fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2010).** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2010. (Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul: UFRGS, 2010.

SILVA, João Henrique da; SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O Ideb e a Política Linguística e Cultural: limites e desafios para as escolas indígenas de Dourados, MS.** In: CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). Educação Especial no campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 91-116.

SOARES, Maria Dolores de Oliveira. **Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixbã Puyanawa.** Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais: UFMG, 2011.

SORATTO, Marinês. **A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa - Dourados/MS.** Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande: UCDB, 2007.

SCHADEN, Egon. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani.** 3 ed. São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo: 1974.

SCHALLENBERGER, Eraldo. Gênese do Guairá: Caminhos, Fronteiras e Territórios. In: SCHALLENBERGER, Eraldo (org.). **Identidade nas Fronteiras: Territórios, culturas e histórias.** São Leopoldo: Oikos, 2011.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. “**Ainda não sei ler e escrever**”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados, MS. UFGD: 2014. 138 f.

_____. **Colonização, descolonização e relações de poder**: diálogos com a educação escolar indígena. Revista Euroamericana de Antropología. “Dosier Etnologia indígena”. nº 4, Julio de 2017. pp. 36-44.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: **Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. In: Caderno do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade. Campinas, SP: v. 33, n. 89, p.51-71, jan./abr. 2013.

_____. **What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. In: Current Issues in Comparative Education. New York: Teachers College/Columbia University. V.5, n.2, may, 2003.

Disponível em <<http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm>>.

Acesso em 12 de 28.09.2013, 22h49min.

_____. **Social literacies: critical approacher to literacy in development, ethonography end education**. London: Longman, 1995.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Caminhos e descaminhos na área da alfabetização. 2ed. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil**: uma história da sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 221-242.

_____. **Identidades alfabetizadas**: histórias não tão pessoais assim. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

_____. **A invenção de múltiplas alfabetizações e (an) alfabetismo**. Educação & Realidade. Porto Alegre, RS, v.29, p. 125-142, jul./dez. 2004.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico**: a reserva indígena de Dourados (1960-2005) [livro eletrônico]. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014. 238p.

VARGAS, Getúlio. **A Nova Política do Brasil - Ferro, carvão, petróleo**. Vol. XIII. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, s/d.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEYNE, PAUL. **Foucault seu pensamento, sua pessoa**. Tradução Marcelo Jackes de Moraes. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; NASCIMENTO, Marcelo Casaro. **A Formação de Professores Indígenas em Escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul**: Uma Experiência a Partir da Ação Saberes Indígenas na Escola. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44 p.89-104, 2015/2016.

VIGOTISKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo, Martins Fontes: 2008.

WAGNER, Roy. **A invenção da Cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE ANUÊNCIA E ASSUNÇÃO DE COMPROMISSO ALDEIA BORORO

Pesquisadora: Ilma Regina Castro Saramago de Souza, casada, aluna do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), CPF 893387407-06, residente na cidade de Dourados/MS.

Aldeia Indígena Bororo: Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, localizada no município de Dourados/MS, neste ato representado pela liderança indígena _____ CPF _____. As partes acima identificadas têm, entre si, junto e acertado o presente Termo de Anuência de Assunção de Compromisso, que se regerão pelas cláusulas seguintes, descritas a seguir.

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

I.1 É objeto deste o pedido de anuência pela pesquisadora à comunidade indígena da Aldeia Bororo para realizar a pesquisa intitulada “**COTIDIANO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ARTES DE PENSAR OS SABERES CULTURAIS E SUAS RELAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES**”, a ser desenvolvida nas escolas da aldeia em questão.

CLÁUSULA SEGUNDA - OBTENÇÃO DA ANUÊNCIA

II.1 A pesquisadora se comprometerá a apresentar e explicar a pesquisa à comunidade indígena da Aldeia Bororo, deixando claro a sua participação não é obrigatória e a qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

II.2 A pesquisadora fornecerá informações dos riscos e benefícios que este estudo poderá oferecer.

II.3 A pesquisadora se comprometerá em descrever os métodos que afetam diretamente os participantes da pesquisa (caso haja algum);

II.4 A pesquisadora se comprometerá em descrever a explicar a comunidade indígena em estudo que, sua recusa de participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou a Unidade Escolar ou comunidade indígena.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS CONDIÇÕES DA PESQUISA

III. 1 Durante a pesquisa, **a pesquisadora**, sujeitar-se-á as normas estabelecidas pela Resolução CNS no 196/96 (Diretrizes e Normas Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos);

III. 2 A pesquisadora se comprometerá a respeitar a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosófica peculiares, diferenças linguísticas e estruturas políticas.

III. 3 A pesquisa será suspensa mediante a percepção de situações que coloquem em risco a integridade e o bem estar físico, mental e social dos participantes da pesquisa; quando for solicitada a sua interrupção pela comunidade indígena em estudo, ou quando a pesquisa em desenvolvimento venha gerar conflitos e/ou qualquer tipo de mal estar dentro da comunidade.

CLÁUSULA QUARTA - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

IV.1 A pesquisadora e o representante da Aldeia Indígena Bororo declaram estar de acordo com o estabelecido no presente Termo de Anuência.

IV.2 O não cumprimento das cláusulas e condições estabelecidas importará de pleno direito, na suspensão imediata da pesquisa, considerando-se, também, rescindindo o presente termo, para todos os efeitos.

Assim, por estarem juntas e acordadas, as partes assinam o presente ajuste, em três vias da qual igual forma e teor e para os mesmos efeitos, na presença das testemunhas abaixo.

_____ de abril de 2017.

Liderança Indígena

Pesquisadora

Testemunhas:

1. _____ 2. _____

RG.

RG.

APÊNDICE B

TERMO DE ANUÊNCIA E ASSUNÇÃO DE COMPROMISSO ALDEIA JAGUAPIRU

Pesquisadora: Ilma Regina Castro Saramago de Souza, casada, aluna do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), CPF 893387407-06, residente na cidade de Dourados/MS.

Aldeia Indígena Jaguapiru: Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, localizada no município de Dourados/MS, neste ato representado pela liderança indígena _____ CPF _____.

As partes acima identificadas têm, entre si, junto e acertado o presente Termo de Anuência de Assunção de Compromisso, que se regerão pelas cláusulas seguintes, descritas a seguir.

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

I.1 É objeto deste o pedido de anuência pela pesquisadora à comunidade indígena da Aldeia Bororo para realizar a pesquisa intitulada “**COTIDIANO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ARTES DE PENSAR OS SABERES CULTURAIS E SUAS RELAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES**”, a ser desenvolvida nas escolas da aldeia em questão.

CLÁUSULA SEGUNDA - OBTENÇÃO DA ANUÊNCIA

II.1 A pesquisadora se comprometerá a apresentar e explicar a pesquisa à comunidade indígena da Aldeia Bororo, deixando claro a sua participação não é obrigatória e a qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

II.2 A pesquisadora fornecerá informações dos riscos e benefícios que este estudo poderá oferecer.

II.3 A pesquisadora se comprometerá em descrever os métodos que afetam diretamente os participantes da pesquisa (caso haja algum);

II.4 A pesquisadora se comprometerá em descrever e explicar a comunidade indígena em estudo que, sua recusa de participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou a Unidade Escolar ou comunidade indígena.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS CONDIÇÕES DA PESQUISA

III. 1 Durante a pesquisa, **a pesquisadora**, sujeitar-se-á as normas estabelecidas pela Resolução CNS no 196/96 (Diretrizes e Normas Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos);

III. 2 A pesquisadora se comprometerá a respeitar a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosófica peculiares, diferenças linguísticas e estruturas políticas.

III. 3 A pesquisa será suspensa mediante a percepção de situações que coloquem em risco a integridade e o bem estar físico, mental e social dos participantes da pesquisa; quando for solicitada a sua interrupção pela comunidade indígena em estudo, ou quando a pesquisa em desenvolvimento venha gerar conflitos e/ou qualquer tipo de mal estar dentro da comunidade.

CLÁUSULA QUARTA - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

IV.1 A pesquisadora e o representante da Aldeia Indígena Bororo declaram estar de acordo com o estabelecido no presente Termo de Anuência.

IV.2 O não cumprimento das cláusulas e condições estabelecidas importará de pleno direito, na suspensão imediata da pesquisa, considerando-se, também, rescindindo o presente termo, para todos os efeitos.

Assim, por estarem juntas e acordadas, as partes assinam o presente ajuste, em três vias da qual igual forma e teor e para os mesmos efeitos, na presença das testemunhas abaixo.

_____, ____ de abril de 2017.

Liderança Indígena

Pesquisadora

Testemunhas:

1. _____ 2. _____

RG.

RG.

APÊNDICE C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Eu, _____ CPF _____ responsável pela Escola Indígena _____ localizada na Aldeia Bororo, Reserva Indígena Francisco Horta Barbos, em Dourados/MS, autorizo Ilma Regina Castro Saramago de Souza, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), inscrita no RG número 07346012-3 SSP/RJ e CPF número 89338740706, a realizar a coleta de dados para a pesquisa INTITULADA “**COTIDIANO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ARTES DE PENSAR OS SABERES CULTURAIS E SUAS RELAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES**”, sob a orientação da Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, nas dependências da Escola, nos anos de 2017 e 2018.

Assinatura da Direção da escola

Assinatura do responsável pela pesquisa
E-mail: ilmasaramago@hotmail.com
Cel. 99924-9943

Dourados/MS, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**COTIDIANO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ARTES DE PENSAR OS SABERES CULTURAIS E SUAS RELAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ilma Regina Castro Saramago de Souza. O objetivo desta pesquisa é investigar o cotidiano da Educação Escolar Indígena, a partir das artes de pensar os saberes culturais e as suas relações nas práticas docentes.

Entendemos que os resultados da pesquisa poderão contribuir para o fortalecimento, as (re)construções e (re)significações das artes do docente pensar as suas práticas pedagógicas, a fim de beneficiar o desenvolvimento escolar dos seus alunos.

Você foi selecionado, porque atende os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, a saber: professor indígena Guarani ou Kaiowá, leciona em turma de alunos indígenas matriculados no 4º e/ou 5º anos do Ensino Fundamental.

A sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar a sua autorização. A sua recusa em participar da pesquisa, não lhe trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Escola Indígena ou comunidade indígena.

A sua participação será a de responder algumas perguntas sobre como você desenvolve a sua prática docente em sala de aula e como ela está relacionada com os aspectos culturais da comunidade. Estas questões serão realizadas por meio de entrevistas individuais e coletivas.

Sua aceitação e participação, na pesquisa, não resultarão em gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, acadêmica ou de outra natureza. Se alguma lembrança e/ou relatos, no decorrer da entrevista, trouxerem emoções fortes para você, a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento que desejar. É importante destacar que, o risco é mínimo e a sua participação trará benefícios importantes para os estudos acerca do fazer pedagógico e para a Educação Escolar Indígena.

Cabe esclarecer que a pesquisadora se comprometerá em respeitar a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crença religiosa, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estruturas políticas.

Os dados da pesquisa serão coletados, a partir das respostas obtidas por meio da entrevista dadas à pesquisadora durante o processo de realização da pesquisa. Além disso, serão usados gravadores de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações coletadas, através desta pesquisa, serão confidenciais e asseguramos não expor a sua participação na pesquisa. Caso você desista de participar da pesquisa, os dados coletados serão arquivados pela pesquisadora e em hipótese alguma serão utilizados.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob a orientação da Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno. Os dados coletados, durante a pesquisa, serão analisados e apresentados em forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, simpósios, seminários, encontros, de artigos e da própria tese de doutorado.

Você receberá uma cópia deste documento (termo), onde constam os dados para contato com a pesquisadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação projeto e sua participação no mesmo.

Assinatura da pesquisadora
E-mail: ilmasaramago@hotmail.com
Cel. 99924-9943

Eu, _____, CPF _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar da mesma.

Assinatura do (da) participante da pesquisa

Dourados/MS, _____, de _____ de _____.

APÊNDICE E

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

I. Dados de identificação

Nome completo _____
Data do Nascimento ____/____/____ Sexo _____
Formação _____
Etnia _____
Falante da Língua Materna _____ Escreve em Língua Materna _____
Escola onde atua _____
Aldeia _____ Tempo de atuação na escola _____
Leciona em qual turma (ano escolar) _____

II. Informações da Entrevista

Data: ____/____/____
Local: _____
Hora inicial: _____
Hora final: _____

III. Roteiro para a entrevista

Objetivos da entrevista:

- a) Conhecer a história do povo Guarani e suas especificações;
- b) Traçar o perfil pessoal e profissional dos professores participantes da pesquisa;
- c) Compreender a prática pedagógica dos professores indígenas no cotidiano escolar.

IV. Questões norteadoras

1. Como foi a sua escolarização? Em qual Escola?
2. Por que e como você decidiu ser professor (a)?
3. O que significa para você ser professor (a) indígena?
4. Fale-me um pouco sobre a metodologia que você utiliza em sala de aula?
5. Que livros você recebe para trabalhar na escola e quais deles você utiliza? De que forma?
6. Quais os materiais didáticos você usa em sala de aula?
7. Quais estratégias você utiliza para a aprendizagem o seu aluno?
8. Como você avalia a sua prática pedagógica?
9. Você prepara o plano de aula? Como o prepara? Quando?

10. Você tem liberdade para fazer o seu planejamento ou ministrar a sua aula? Sofre algum tipo de intervenção? De quem?
11. Você tem algum aluno com dificuldade de aprendizagem? Quantos?
12. Quais são essas dificuldades? Quais seriam as possíveis causas?
13. Como você tem trabalhado com esses alunos com dificuldade de aprendizagem?
14. Como você realiza a avaliação na sala de aula? E com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem?
15. Em qual língua você ensina seus alunos? Porque ensina nesta língua?
16. Fale-me um pouco de sua cultura. Quais os valores?
17. Qual fato mais marcou ou marca a sua vida em relação a sua cultura?
18. Qual a importância da Educação Escolar para a sua comunidade?
19. De que forma você trabalha as questões culturais na sala de aula? E as questões linguísticas? Porque trabalha desta forma?
20. Quais as influências da educação escolar do karai/branco no currículo da sua escola? E na sua prática pedagógica? O que você considera positivo? E negativo? Qual a sua concepção de alfabetização e letramento?
21. Conte-me um pouco sobre a sua etnia e sobre a história de seu povo.
22. Quais são as histórias que você conhece sobre a formação da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa?
23. Conte-me o que sabe sobre a introdução da escola na Reserva Indígena?
24. Para você, o que é a educação escolar diferenciada.
25. Em sua opinião como deveria ser a escola indígena?
26. Quais são as maiores dificuldades que você encontra como professor (a) indígena?
27. O que você entende que precisa melhorar na educação escolar indígena?
28. O que você acha que pode melhorar na sua prática pedagógica?
29. Quais os maiores desafios para você enquanto professor indígena?