

TERESINHA APARECIDA DA SILVA BATISTA

**A LUTA POR UMA ESCOLA INDÍGENA EM TE' YIKUE,
CAARAPÓ/MS**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2005**

TERESINHA APARECIDA DA SILVA BATISTA

**A LUTA POR UMA ESCOLA INDÍGENA EM TE'YIKUE
CAARAPÓ/MS**

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

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientador: Dr. Antonio Jacó Brand

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2005**

**A LUTA POR UMA ESCOLA INDÍGENA EM TE'YIK UE
CAARAPÓ/MS**

TERESINHA APARECIDA DA SILVA BATISTA

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Jacó Brand

Prof. Dra. Adir Casaro Nascimento

Prof. Dr. Bartomeu Melià

DEDICATÓRIA

Aos meus pais pela possibilidade da vida...

Ao meu esposo Dionisio e meus filhos, Wagner, Marcelo e Fernando, razão do meu bem querer, pela paciência em aceitar a minha ausência.

A minha nora Cristina pela continuidade da vida e do amor, minha neta Beatriz...

A minha irmã Eloir, ao Geo, Daniela, Natália e Rafinha pelo carinho e os cuidados a mim dedicados em Campo Grande.

Aos meus amigos Guaracy Boschilia e Maria Helena Pires Boschilia pela oportunidade do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A vida nos propõe oportunidades, que por medo de errar ou por insegurança de expor nossas idéias ao julgamento de muitos, deixamos escapá-las. Mas, o fato de aceitar o desafio, de correr o risco, traz consigo a chance de acertar e de construir novas experiências interculturais.

A diferença fica na escolha do caminho... e na forma de como caminhar... Se a opção for individualista, se o olhar for etnocêntrico, corremos um risco maior de errar... Se a opção for coletiva, reflexiva e intercultural, com certeza teremos muitas razões para agradecer, porque muitas foram às pessoas, e as idéias que colaboraram para esse fazer...

Se compararmos o ato de produzir um texto à arte de tecer uma colcha de retalhos, ambos se identificam, pois muitas idéias são costuradas, pedaço por pedaço com cores, texturas e estampas diferentes que se completam num mesmo panorama intercultural.

Assim, a arte de pesquisar, de descobrir e de escrever nas ciências humanas, ao mesmo tempo que é um ato solitário, pode ser um ato coletivo e etnográfico, elaborado por muitos e preñado de significados, para índios e não-índios, protagonistas responsáveis pela experiência em construção.

Para a construção dessa experiência, desse ato coletivo e etnográfico contamos com a colaboração de muitas pessoas a quem gostaria de agradecer: ao meu orientador Prof. Dr. Antonio Jacob Brand e a professora, Dr^a. Adir Casaro Nascimento que aceitaram o desafio de caminhar comigo durante esse tempo de leitura, aprendizagem, reflexão, investigação e criação. Meus grandes

incentivadores, estavam sempre dispostos a partilhar sua sabedoria e experiência acumulada comigo.

À coordenação e aos professores do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco.

Em especial aos professores (as) Kaiowá Guarani protagonistas dessa experiência: Adriana, Alécio, Andreza, Braulina, Catalina, Celso, Rosileide, Crispim, Devanildo, Edson, Eliel, Eliezer, Elizabete, Flávio, Heleodoro, Izaias, João, Joselina, Joselene, Katiana, Ládio, Lídio, Nilton, Osmar, Otoniel, Renata, Risolena, Rodinei, Rogério, Rosileide, Silvia, Rosenildo, Zeni, Marcos Antonio, aos funcionários da escola e do viveiro Narcisa, Sueli, Andréia, sirlene, Brígida, Jurema, Maria, Selvia, Lourença, Regina Marta, Rosimeire, Jovina, Avelino Graciano, orlando, Arlindo, Nego, Adelina Marques (falecida) e as lideranças Silvio Paulo, Agripino Benites e João Goulart, atores na construção de uma educação escolar indígena diferenciada na aldeia Te'yikue de Caarapó. A irmã Anari Felipe Nantes coordenadora das escolas na aldeia, pelo trabalho missionário realizado junto à comunidade indígena e pelo incentivo e amizade.

À equipe do Programa Kaiowá Guarani – UCDB – parceiros no desenvolvimento deste trabalho de pesquisa que sempre me acolheram com muito carinho.

Ao Prefeito Guaracy e a educadora Maria Helena, a equipe da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte da Administração Solidária de 1997 a 2004, Iracilda, Sandra, Rosana, Ieda, Dirce, Josefa, Veri, Pontinha, Ângela, Maria Nilma, José Emilson e Bezerra e outros que direta e/ou indiretamente cooperaram com a realização deste trabalho.

RESUMO

O trabalho centra-se no estudo do processo de mudanças verificadas na escola, localizada na área indígena Te'yikue, município de Caarapó, Mato Grosso do Sul, demarcada em 1924, pelo Serviço de Proteção aos Índios, SPI, com 3600 hectares e uma população de mais de 3000 mil índios Kaiowá e Guarani. A escola foi criada em 1978, sendo que em 1997, a Secretaria Municipal de Educação realizou um diagnóstico da rede municipal de ensino, deparando-se com um alto índice de abandono e repetência escolar (~69%) nas salas de extensão da aldeia. A partir da Constituição Federal de 1988, e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que assegura aos povos indígenas uma Educação Escolar Diferenciada Intercultural e Bilíngüe, a Prefeitura Municipal buscou assessoria e informações para entender o motivo do fracasso escolar na aldeia. A pesquisa está pautada na experiência da educação municipal implantada a partir de 1997 junto à comunidade Kaiowá e Guarani de Caarapó, exercendo as atividades de Secretária Municipal de Educação, processo esse fundamentado no diálogo e no respeito à autoridade indígena. O estudo destaca a importância da Comissão dos Professores Indígenas e, a partir de 1988, o início do Projeto Ára Verá (Tempo Iluminado), ou Magistério Específico, como foi denominado pelos professores, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e promovido pela Secretaria de Estado de Educação, em parceria com os municípios e com apoio da Universidade Católica Dom Bosco e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O trabalho vem apoiado nos Estudos Culturais e em experiências em educação escolar indígena e na análise de relatórios e documentos e nos depoimentos dos professores e lideranças indígenas., buscando compreender os processos de transformação verificados na escola a partir de 1997.

PALAVRAS-CHAVE: escola indígena, educação diferenciada, comunidade kaiowá guarani.

ABSTRACT

The work is centered in the study of the process of changes verified in the school, located in the aboriginal area Tey-Kue, city of Caarapó, Mato Grosso of the South, demarcated in 1924, for the Service of Protection to the Indians, SPI, with 3600 hectares and a population of 3000 a thousand indians Kaiowá and Guarani. The school was created in 1978, being that in 1997, the City department of Education made one diagnosis of the municipal net of education, coming across themselves with one high index of abandonment and pertaining to school (69%) in the rooms of extension of the village. From the Federal Constitution of 1988, and the Law of Lines of direction and Base of the National Education, that assure to the aboriginal peoples an Intercultural and Bilingual, the Municipal City hall searched assessorship and information to understand the reason of the failure pertaining to school in the village. The research was made in the experience of 6 (six) years of together participation to the community Kaiowá Guarani de Caarapó, having exerted the activities of Municipal Secretary of Education, process this based on the dialogue and the respect to the aboriginal authority. The study it detaches the importance of the Commission of Aboriginal Teachers e, from 1988, the beginning of the Project *Ára Verá*, (Illuminated Time), or Specific Teaching, as it was called by the teachers, approved for the State Advice of Education of Mato Grosso of the South and promoted for the State secretary of Education, in partnership with the cities and support of the University Catholic Dom Bosco and the Federal University of Mato Grosso of the South. The work comes supported in the Cultural Studies and experiences in aboriginal pertaining to school education and the analysis of reports and documents and in the aboriginal depositions of the professors and leaderships, searching to understand the verified processes of transformation in the school from 1997.

PALAVRAS-CHAVE: aboriginal school, differentiated education, community kaiowá guarani.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do município de Caarapó, 2004	85
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Criança Guarani e Kaiowá: da liberdade do pátio da escola à liberdade da sala de aula	154
Anexo 2 – Descrição etnográfica 1ª série	157
Anexo 3 – Mapa da localização do município de Caarapó	162
Anexo 4 – Mapa da localização das escolas na área da reserva indígena	163

4.3.6. Currículo e Formação	135
CONCLUSÃO	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
ANEXOS	154
Anexo 1 - Criança Guarani e Kaiowá: da liberdade do pátio da escola à liberdade da sala de aula	154
Anexo 2 - Descrição etnográfica 1ª série	157
Anexo 3 - Mapa da localização do município de Caarapó	162
Anexo 4 - Mapa da localização das escolas na área da reserva indígena	163

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está voltado para o estudo e análise do processo de mudanças e transformações verificadas na Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo, localizada na área indígena Te'yikue, Município de Caarapó, Mato Grosso do Sul - MS. Essa área indígena foi uma das reservas demarcadas em 1924 pelo Serviço de Proteção aos Índios, SPI, com 3.600 hectares de terra e abriga hoje mais de 3.000 mil índios da etnia kaiowá e guarani, que vivem atualmente, em regime de confinamento, com seu meio ambiente degradado.

Devido ao confinamento temos hoje na aldeia a sobreposição de famílias extensa e de lideranças: capitão chefia criada pelo Serviço de Proteção aos Índios - SPI, pastores de igrejas evangélicas e os rezadores, como autoridade tradicional, atuando nesse espaço reduzido. O processo de organização, ou reorganização interna fica cada vez mais prejudicado. Segundo Grünberg (2003)¹, as mudanças no entorno e no interior das áreas indígenas têm sido muito rápidas e profundas, com perdas irreparáveis, há mecanismo tradicional que não funciona mais suficientemente bem, enquanto que os novos ainda não estão sedimentados.

Nessa área, a primeira escola pública implantada na aldeia indígena foi criada pelo Prefeito Nilson Lima, em 1978, “Flor da Terra”. Porém, somente em 1997, o Departamento de Educação de Caarapó, fez uma análise do fracasso escolar nas escolas

¹ Paz Günberg, Antropóloga com uma vasta experiência com os Guarani do Paraguai, em palestra proferida na Vila São Pedro em Dourados (2002)

da aldeia. Talvez pelo fato de que, também, foi a primeira vez em que uma Administração Municipal se preocupou em respeitar a diversidade cultural e a legislação em vigor.

Em 1997, o Departamento Municipal de Educação de Caarapó - atualmente Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes²- SMECE, realizou um diagnóstico da rede municipal de ensino, deparando com um alto índice de abandono e repetência escolar (‘‘69%)³ nas salas de extensão que atendiam a população indígena da aldeia. Esses dados causaram, no primeiro instante, indignação, mas também foram os instrumentos de busca de conhecimento e mobilização social para conhecer a história e os direitos dos povos Kaiowá e Guarani.

Até 1997 a escola da aldeia, em Caarapó, era extensão da escola Tiradentes Pólo, Colônia Saiju localizada na área rural e adotava o modelo integracionista⁴ e/ou assimilacionista⁵, oferecendo aos índios Kaiowá e Guarani o mesmo currículo das escolas da zona rural, priorizando a língua portuguesa e os conhecimentos ocidentais.

Durante a pesquisa de campo os professores e professoras Kaiowá e Guarani de Caarapó reforçam que a intenção da escola era de prepará-los para a vivência e a busca de trabalho fora da aldeia. Com o tempo a crise dentro da aldeia foi se acentuando com a falta de perspectiva de vida (estudo, trabalho e lazer) em especial para os jovens. A violência, suicídio, alcoolismo e as drogas eram cada vez mais presentes no cotidiano da juventude indígena em razão ao abandono e ausência de políticas públicas a essa população. Os séculos passaram e, apesar da imposição etnocêntrica e da intolerância da sociedade majoritária com as diferenças étnicas, os índios continuaram sendo eles mesmos, ‘‘índios’’ (MELIÁ, 1979). Quinhentos anos de toda sorte e opressão, miséria e abandono social não foram suficientes para retirar-lhes às crenças, a cosmovisão e a língua.

² O Departamento de Educação e Cultura passou a Secretaria de Educação Cultura e Esportes a partir da aprovação da Lei Municipal nº 575/97, de 22 de novembro de 1997, na primeira gestão do Prefeito Guaracy Boschilia.

³ Dados da Secretaria de Educação Cultura e Esporte do Município 2004.

⁴ Modelo integracionista: línguas e culturas indígenas são vistas como ponto de transição para o aprendizado da língua e cultura oficial (FERREIRA, 1992).

⁵ Modelo assimilacionista: línguas e cultura indígenas são vistas como obstáculos a serem eliminados para facilitar o acesso à sociedade oficial (FERREIRA, 1992).

Esse estudo teve a intenção de refletir brevemente o processo histórico vivido pelos povos nativos no contato com os colonizadores e a herança cultural advinda desse contexto, presente no imaginário do povo brasileiro, atribuindo ser um dos fatores que dificultam o avanço das relações interculturais e a implantação de um novo modelo de escola para as populações indígenas.

O preconceito arraigado, historicamente, inerente aos povos nativos está presente na sociedade atual, como um poder invisível que permeia os espaços sociais, mas, ao mesmo tempo, visível quando o olhar do observador se fixa nos sinais, nas entrelinhas das palavras e dos gestos. Por isso, afirmo que a discussão dessa temática ainda está aprisionada a espaços específicos, encontrando ressonância apenas em grupos de interesse.

De posse da Constituição Federal, homologada em 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, LDB, que asseguram aos povos indígenas uma Educação Escolar Indígena Diferenciada Intercultural e Bilíngüe, a administração Municipal buscou por meio de assessoria as informações necessárias para entender melhor o motivo do fracasso escolar nas salas de extensão da aldeia. Quem eram os índios que moravam na aldeia? Como era a escola da aldeia? Quem eram os professores? O que se ensinava nessa escola? Fazendo assim uma análise comparativa entre o diagnóstico da realidade e o que está previsto na legislação em vigor.

A partir desse momento a Administração Pública Municipal passou a reconhecer a existência das populações indígenas no Município e o contexto arbitrário da educação escolar na aldeia. Mesmo acontecendo 500 anos depois, o primeiro contato com essa população se deu numa conjuntura de respeito e de cidadania, como sujeitos de direitos, protagonistas da sua própria história: passado, presente e futuro, direito esse garantido na Constituição Federal, de 1988, fruto de muita luta das populações indígenas a partir da década de 70.

As denúncias dos grandes líderes, como Marçal de Souza⁶, transformaram-se em bandeiras de luta pela vida, pela retomada dos territórios tradicionais e pela valorização da cultura Kaiowá e Guarani. Ao mesmo tempo, crescia a reivindicação por uma educação

⁶ Marçal de Souza, líder Guarani foi assassinado em 1983 em consequência de seu engajamento na luta pela demarcação das terras indígenas guarani e kaiowá, entre outros enfrentamentos.

escolar indígena diferenciada, que contemplasse a sua língua, sua cultura, seus projetos de futuro e seus processos próprios de aprendizagens, com professores das suas respectivas etnias. Cabe destacar que Mato Grosso do Sul tem hoje a segunda maior população indígena do Brasil, composta por mais de cinquenta mil índios, dos quais trinta mil aproximadamente são da etnia Kaiowá e Guarani.

Reforço que este trabalho de pesquisa teve origem na experiência educacional desenvolvida na escola da aldeia Te'yikue, de Caarapó provocado pelo fracasso escolar, adicionado à conjuntura de discriminação social e cultural desses povos em nosso município. Construir com a comunidade indígena uma nova educação escolar preconizada pela Constituição Federal, de 1988, passou a ser desafio para a SEMECE.. Para que isso fosse possível, primeiro convencemos os Kaiowá e Guarani de seus direitos constitucionais a uma educação diferenciada, protagonizada pela própria comunidade.

Durante seis anos de participação efetiva junto à comunidade indígena de Caarapó, como Secretária Municipal de Educação, foi possível sentir a busca dessa comunidade e a sua luta pela construção de uma educação escolar diferenciada para o seu povo, instrumentalizada, pela organização social interna, pelo processo de reflexão deflagrado através da escola, em especial, pelos professores que conquistaram a confiança das lideranças e da comunidade. Com o tempo os problemas e as necessidades da comunidade passaram a ser discutida coletivamente a partir da escola.

Até 1997, eu era mais uma pessoa, entre uma multidão de caarapoenses que desconhecia a existência dos mais de três mil índios Kaiowá e Guarani em nosso Município. Não sabia qual era a etnia dos índios que habitavam a aldeia Te'yikue, localizada a 19 quilômetros da cidade, nem quantos eram, ou como viviam. Via os índios quando passava na estrada para Ponta Porã, ou andando pelas ruas, mercados ou lojas da cidade, mas era como se eles não existissem, não fizessem parte da paisagem.

Hoje, fazer essa reflexão me causa uma certa insatisfação e quero culpar alguém pela minha ignorância tardia. Meu conhecimento se reduzia aos índios genéricos, exóticos, estereotipados dos livros didáticos, ou ao indiozinho mimeografado, de tanga, flecha e cocar, que eu mesma cometia o crime de entregar todos os anos para meus alunos pintar e enfeitar a parede da escola no dia do índio, 19 de abril.

Faço essa referência à rebeldia da ciência, mais para demonstrar que em pleno século XXI, deve haver professores comemorando o dia do índio com o mesmo indiozinho mimeografado, porque em nosso país a pluralidade étnica é dissimulada pela sociedade majoritária com currículos escolares que ignoram a sua presença. Corremos o risco de passar a vida indiferente e alienada ao próprio contexto social e cultural local em que vivemos, caso, o destino não pegue um atalho e nos coloque frente a frente com o desafio de conviver com o diferente. Mas de quem é a culpa? Da escola? Do currículo? E/ou do sistema político brasileiro que não respeitou a heterogeneidade e a diversidade cultural existente no Brasil anterior à ocupação estrangeira.

Atualmente as famílias indígenas enfrentam sérias dificuldades nas aldeias indígenas pelo fato da degradação ambiental, aumento da população, território reduzido e falta de trabalho. Diante dessa problemática os homens passam muito tempo fora de casa, de 60 a 90 dias consecutivos, trabalhando nas usinas de álcool do Estado. Esse afastamento da família é avaliado por Brand (1997) como prejudicial à organização social e cultural dentro da aldeia, colaborando para a desestruturação familiar. Nas reuniões, quando as mulheres têm a oportunidade de falar se queixam da falta de apoio do marido e dos familiares para educar seus filhos e filhas se sentem sozinhas no desempenho dessa tarefa.

Observa-se que a escola indígena vem promovendo na comunidade a oportunidade de refletir seus próprios problemas através de reuniões, fóruns e encontros pedagógicos. Nesses espaços os Kaiowá e Guaraní discutem os assuntos internos ligados à vida da comunidade, como o problema dos pais ausentes na educação dos filhos e filhas, suicídio, violência, drogas, plantio, roça, meio ambiente, auto-sustentação, abandono e repetência escolar. Durante os fóruns levantam propostas que se transformam em bandeiras de luta coletiva e desafio para o ano todo. Fazem planos, buscam parceria, implantam novos projetos com apoio da Administração Municipal, Governo do Estado, Universidade Católica Dom Bosco – UCDB para que os jovens possam estudar, aprender novas tecnologias sem esquecer os conhecimentos tradicionais.

Segundo Meliá (1979), a escola, com o tempo, passou a fazer parte do desejo das comunidades indígenas. Pela fala e ação dos professores e lideranças na aldeia, em Caarapó, a escola pode ser considerada um instrumento desejado e vem sendo apropriado

por eles, dia a dia, na ação administrativa e pedagógica. A forma como conduzem o trabalho vem promovendo a elevação da auto-estima e a sensibilização dos alunos e comunidade sobre o meio ambiente, a preservação ambiental e a qualidade de vida. O mesmo autor recomenda que se a escola é um mal necessário, então que seja criativa.

O preconceito e a discriminação, vivenciados pelos jovens, principalmente nas escolas públicas e na relação com o mundo do trabalho fora das áreas indígenas, o traz de volta para aldeia e com ele o desafio da construção de novas formas de auto-sustentação dentro da própria aldeia. Ensino Básico e auto-sustentação são assuntos que vêm sendo amplamente discutido pelos Guarani e Kaiowá na aldeia. Esse processo passa pelo viés do fortalecimento interno e de busca de autonomia e emancipação.

Dentro desse contexto, a formação inicial dos professores indígenas ocupa um lugar especial para a efetivação de mudanças desejadas pelos Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul. Bandeira de luta da Comissão dos Professores Kaiowá e Guarani no Estado. Muitos professores que estavam trabalhando nas escolas das aldeias Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul não tinham o ensino fundamental completo, outros já haviam cursado o magistério nas cidades mais próximas da aldeia. Mas a Comissão dos Professores Kaiowá e Guarani continuava a cobrar do Estado uma posição quanto à implantação do curso de formação diferenciado e específico para esses povos. A justificativa dos professores é que saíam das escolas despreparados para trabalhar nas aldeias, com isso os mais jovens já não valorizavam mais a sua língua, a sua cultura e as suas raízes.

Fruto dessa luta e resistência dos professores indígenas, em 1999, os Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul - MS viram acontecer o Projeto Ára Verá⁷, (Tempo e espaço Iluminado) - ou Magistério Específico, como foi denominado pelos professores, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e promovido pela

⁷ Projeto Àra Vera, promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul SED/MS, em parceria com os municípios que possuem áreas indígenas Guarani e Kaiowá e as Universidades UFMS e UCDB. A primeira turma iniciou seus estudos em julho de 1999 com 80 cursistas da etnia guarani e kaiowá, dos quais 73 concluíram o curso em novembro de 2002. Atualmente, o Projeto Àra Vera traz em formação, sua segunda turma de futuros professores indígenas.

Secretaria de Estado de Educação, em parceria com os municípios que têm populações indígenas Kaiowá e Guarani, com apoio da Universidade Católica Dom Bosco e da Universidade – UCDB, Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Dos 80 professores cursistas da 1ª turma, 18 eram de Caarapó e 12 outros professores indígenas estão participando da 2ª turma do curso Ára Verá oferecido na vila São Pedro Distrito de Dourados. A Administração Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, disponibilizou os recursos necessários e uma técnica para acompanhar o processo de formação dos professores Kaiowá e Guarani. Pelos depoimentos o Magistério Específico propiciou a eles o retorno a sua fonte cultural, às suas raízes históricas por meio do conhecimento adquirido com professores Mestre e/ou Doutores estudiosos da questão indígena e na realização de pesquisa com os mais idosos em suas aldeias, somando ao acesso dos conhecimentos universais, necessários para a construção de uma nova proposta de trabalho diferenciada e intercultural nas escolas da aldeia.

A presença da UCDB através do Programa Kaiowá e Guarani, na área indígena, de Caarapó, desde 1996, possibilitou aos professores indígenas assessoria direta e acompanhamento efetivo das ações desenvolvidas pela escola e na comunidade. O apoio da UCDB e a vontade política da administração municipal na época proporcionaram aos professores e lideranças Kaiowá e Guarani a participação efetiva em encontros estaduais e/ou federais para discutir a questão indígena dentro de um contexto intercultural em seminários, fóruns de discussão acadêmica, audiências públicas e outros. Percebe-se que esse apoio promove a valorização cultural e prepara cada vez mais as lideranças e os professores para o exercício da profissão, o diálogo com a comunidade indígena e com o entorno.

Durante o curso de formação inicial, Projeto Ára Verá, e o estudo em serviço, (sete horas atividades semanais na aldeia), os professores de Caarapó recebem apoio específico de uma educadora que os acompanha, também, nas etapas presencial do curso. Assim, foi possível desenvolver um trabalho intercultural, de valorização da cultura por meio da pesquisa e o protagonismo da comunidade, em especial dos professores indígenas, atores principais do projeto coletivo que vem sendo construído na aldeia de Caarapó.

Embora seja uma experiência relativamente nova, optamos por investigá-la, pois tem avançado como processo de construção coletiva, de participação da população indígena nas tomadas de decisão e na efetivação de ações que geraram mais vida no interior da escola e da aldeia. Quais mudanças podem ser verificadas no período em questão? Que importância teve o Magistério Específico e o processo de formação continuada, dos quais 30 professores de Caarapó participaram. Até que ponto o processo de identificação étnica verificada se traduziu em novas práticas pedagógicas por parte dos professores indígenas?

Na escola da aldeia indígena Te'yikue, de Caarapó, a cada ano o número de alunos aumenta, o índice de abandono escolar e a reprovação diminuem. Os alunos demonstram gostar de estudar, são críticos e participativos, caso um professor falte mais de um dia os alunos não admitem ficar sem aula, se reúnem e reivindicam substituto. A 8ª série solicita desde 2002, aos órgãos competentes a implantação do curso de Ensino Médio específico e auto-sustentável na aldeia. Os alunos e alunas exigem dos professores uma posição diante das lideranças, caso a madeira da aldeia seja vendida. E acham que já é tempo de punir quem atea fogo nas matas. Se o alimento não está gostoso solicitam ao Capitão a troca da cozinheira. Nos Jogos Escolares, surpreendem pela determinação e garra ao disputar com alunos das escolas da cidade. Apresentam peças teatrais a partir de sua realidade, e danças tradicionais, como Guahu e guachiré, em eventos na aldeia e na cidade.

Percebe-se que o professor vem desempenhando um papel importante nessa caminhada de pensar a escola e o eu Kaiowá e Guarani dentro de um processo histórico e cultural e, ao mesmo tempo, no desafio de liderar e construir junto à comunidade, uma nova proposta curricular, preche de significado, de vida do seu próprio povo, e assim fortalecer sua autonomia interna e manter um contato intercultural com o entorno.

O trabalho vem apoiado no estudo de autores e/ou estudiosos dessa temática, incluindo aqui os estudos culturais e/ou que desenvolvem experiências em educação escolar indígena, na leitura de relatórios, legislação e documentos da escola e da Secretaria de Educação do Município. Está fundamentado na pesquisa de campo, nos depoimentos dos professores durante os muitos eventos e cursos de formação dos quais participei como secretária de educação do município, e, sendo parte ativa desse processo, aproveitei todas as oportunidades de conviver com a comunidade indígena Kaiowá e Guarani e aprender mais sobre a história e a cultura indígena. Participei de encontros, seminários, audiências

públicas, cursos específicos, acompanhei a Política Estadual de Educação Indígena, junto com professores indígenas, por meio do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, por mais de quatro anos, representando a União dos Dirigentes Municipais .

Particpei dos sete fóruns promovidos pela Secretaria de Educação do Município e realizados pela Escola Indígena Ñandejara Pólo, da aldeia Te'yikue de Caarapó, da Semana dos Povos Indígenas, das reuniões com os pais, com o Conselho Escolar, com professores de outros municípios, encontro com mulheres, com adolescentes, seminários, congressos, mutirão de reflorestamento, encontros de formação de professores na aldeia ou em outros municípios e encontros promovidos pelo Projeto Ára Verá e pela UCDB. Implantar, participar e acompanhar essa experiência educacional nas escolas da aldeia possibilitou-me uma convivência harmônica, intercultural e rica em aprendizagem e em respeito às diferenças.

Retornei à escola da aldeia para a pesquisa de campo, com olhar atento para captar todos os movimentos, sorrisos, gestos e atitudes das crianças e dos professores, como a pesquisa qualitativa determina, mas, também, com a liberdade de expressão proporcionada pelas ciências humanas, respaldada pela etnografia. Com trânsito livre para observar e registrar as atividades desenvolvidas em salas de aula de 1ª a 4ª séries, reuniões e/ou entrevistar crianças, professores e lideranças conforme a oportunidade fosse surgindo, pedindo apenas licença, para adentrar aos espaços citados.

Todo esse processo ocorreu sem nenhum constrangimento e sem agenda prévia. Essa postura foi proposital. Iniciei a observação nas quartas séries, seguida das primeiras, segundas, finalizando nas terceiras séries da Escola Ñandejara pólo e salas de extensão, pois o convívio de oito anos de trabalho, a confiança e o bem-querer dos Kaiowá e Guarani me possibilitaram que fosse assim. Optei por essa estratégia pensando em garantir a autenticidade do que estava proposto em sala de aula e, também, porque, dessa forma, impediria qualquer risco dos professores prepararem aula para a pesquisadora ou para companheira de trabalho, Teresinha.

Agora não mais como gestora, mas como pesquisadora que tem o objetivo de investigar o movimento intercultural, na dinamicidade, na especificidade e na singularidade da escola indígena, prevendo captar o que está posto dentro da escola indígena, em

Caarapó. Tendo como foco os próprios professores, a sua atuação metodológica, a influência da formação específica no desenvolvimento do trabalho escolar e a sua forma de pensar e fazer educação escolar. O trabalho incluiu, ainda, gravação de entrevistas com professores e lideranças indígenas, os principais protagonistas desse processo educacional dentro da aldeia, desde 1997 e anotações em diário de campo.

Sendo pedagoga trago em minha formação acadêmica a defasagem e/ou a lacuna sobre o conhecimento histórico e antropológico inerente às populações indígenas do Brasil, porém, essa foi à motivação e o desafio de pesquisar e conhecer melhor o povo indígena Kaiowá e Guarani sujeito da pesquisa proposta.

A linha teórica dos Estudos Culturais fez parte do processo de estudo e reflexão que antecedeu a escrita do texto, sendo que este referencial direcionou a pesquisa e a escolha do sujeito a ser pesquisado. Possibilitaram o questionamento do poder e o seu papel dentro de espaços sociais específicos, intitulados como “superiores” determinados pela lógica ocidental etnocêntrica. Mesmo tendo nascido no berço do capitalismo, estrategicamente essa teoria pode contribuir para o estudo das relações humanas interculturais.

Dessa forma, no primeiro capítulo enfatizamos a globalização e a cultura local, seu avanço sem fronteiras e o projeto ousado em homogeneizar culturas e povos por parâmetros determinados pelas regras globais. Mesmo com o esforço impetrado pela globalização e, ao mesmo tempo, sendo parte ativa dentro do processo de desenvolvimento global, as culturas locais e étnicas continuam agindo dentro de suas próprias lógicas, tradições e processo de desenvolvimento interagindo com o entorno, muitas vezes fazendo o discurso proposto pela sociedade ocidental, mas readequando essa política à cultura vivida dentro de seu espaço cultural, social e econômico.

No segundo capítulo me propus a elaborar um breve retorno ao mundo Guarani. Considerando a sua trajetória como habitantes das matas, agricultores, homens e mulheres denominados dóceis e amáveis, mas rebeldes ao mesmo tempo por não se deixarem seduzir pelos colonizadores com facilidade. Mas, fortemente atingidos, pelo processo de colonização, ocasionado pós-guerra do Paraguai, em especial a partir da década de 1880, com a entrada da Companhia Mate Laranjeira, sendo reforçado pela política de ocupação

das fronteiras proposta pelo governo de Getúlio Vargas, o qual se destacou a criação da Colônia de Agrícola Nacional Dourados em 1943, pela ocupação dos territórios Kaiowá e Guarani.

O terceiro capítulo contempla a educação escolar para índios, usada como instrumento de dominação, que primava pela assimilação e integração dos índios à sociedade nacional e o caminho percorrido pela educação indígena construída por meio da luta e do protagonismo dos povos indígenas do Brasil, com apoio de instituições não-governamentais. Dando ênfase ao processo histórico e à política de educação escolar, em Mato Grosso do Sul, e em Caarapó, ao processo de construção de uma escola indígena diferenciada e as mudanças na legislação brasileira, a partir da Constituição Federal, de 1988.

O título e os sub títulos do quarto capítulo foram estabelecidos após a observação, entrevistas, transcrição e a análise dos conteúdos. Título: O desafio de construir um currículo diferente frente a multiplicidade do cotidiano escolar. Sub-títulos: Escola como espaço de luta; Currículo e gestão compartilhada; Planejamento, conteúdo curricular e metodologia; Currículo e metodologia; Currículo: oralidade versus escrita; Formação de professores. Neste capítulo o objetivo principal foi construir um texto a partir do olhar dos atores sociais que edificam na arte diária da convivência no espaço da escola indígena a dinâmica intercultural fundamentada na troca de saberes, na tolerância e na negociação dialógica.

Os relatos das lideranças, professores e professoras as vezes são melancólicos, passado e presente se apresentam sempre por um processo comparativo entre a natureza e cultura preservada no passado a natureza destruída e a cultura fragilizada no presente, provocada pela colonização tutela e a recolonização que ameaçou e ameaça a cada instante a diversidade cultural e étnica. Outras vezes são otimistas, em especial quando falam da escola indígena, da esperança que a educação escolar indígena vem proporcionando a comunidade, da perspectiva de vida melhor dentro da aldeia para as crianças e os jovens. Este capítulo foi a incógnita, o desafio e a descoberta, presente em detalhes, gestos e olhares Kaiowá e Guarani que permeiam a escola indígena vista por dentro.

Esse trabalho se propôs a buscar as respostas ou aflorar ainda mais as dúvidas para os muitos questionamentos expressos no texto na pesquisa de campo e no relato da experiência dos próprios sujeitos históricos, portanto no quarto capítulo, enfatizamos a construção de uma escola indígena em Caarapó, fruto da experiência intercultural construída coletivamente na escola da aldeia indígena Te'yikue a partir de 1997.

CAPÍTULO I - A GLOBALIZAÇÃO E A CULTURA LOCAL

Estamos nos defrontando com um mundo em rápida mudança, com tecnologias cada vez mais avançadas, mercados globalizados, com sistemas de informação que permitem atravessar fronteira e chegar aos lugares mais longínquos do planeta. Vivemos num mundo conectado e com uma economia mundializada. Verifica-se o global influenciando na cultura local, ao mesmo tempo em que as fronteiras da exclusão social tornam-se cada vez mais visíveis e acentuadas em todo o mundo. “Nesse contexto, as questões étnicas adquirem caráter catalisador de uma multiplicidade de problemas, gerados e agravados pela crescente marginalização e exclusão social” (BRAND, 2001, p. 39), imposto pelo sistema capitalista.

Portanto, o mesmo autor reconhece que é no bojo do capitalismo e em meio à marginalização e exclusão social que adquire mais visibilidade a luta de grupos sociais por direitos constitucionais, manifestando-se com mais força o multiculturalismo e o direito à cidadania de povos etnicamente diferentes, como as populações indígenas. São fenômenos, segundo este autor, que emergem simultaneamente e conectados à luta por uma educação indígena diferenciada a partir da década de 70, posteriormente registrada na Constituição Federal de 1988.

A globalização e o “avanço sem fronteiras da lógica da produção capitalista levaram alguns autores a questionar a possibilidade de sobrevivência de grupos étnicos e culturas diferenciadas neste milênio” (TASSINARI, 2001, p. 52), alegando que as tradições culturais passariam por transformações radicais, adequando-se ao novo padrão de cultura

global. Candau (2002,) explicita que o evento da globalização tinha como objetivo principal desencadear um processo mundial que propiciasse a construção de um mundo unificado.

Essa idéia trazia em seu bojo a transformação de cidadãos locais em cidadãos planetários, que substituíssem suas expressões culturais próprias por linguagens unificadas, homogeneizando indivíduos e grupos (CANDAU, 2002). Não podemos negar a força da globalização, mas, ao mesmo tempo, temos de admitir que esse fenômeno não aconteceu da forma como os seus pensadores almejaram. Em cada país, estado, município ou aldeia indígena esse processo pode ter acontecido de forma diferente, com maior ou menor intensidade.

Tassinari (2001) enfatiza que se observarmos bem o que acontece dentro das aldeias indígenas, a sua organização social e econômica, percebe-se que nem tudo foi moldado pelo ritmo da globalização. A lógica do tempo e do espaço, os significados e representações, podem até ser reelaborados, mas são ditados pela dialética interna, dentro de parâmetros culturais próprios. Apesar da interferência provocada pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização é o grupo étnico que dita as regras, determinando as diferenças culturais no seu território. Para a autora, dependendo do momento, as lideranças indígenas até podem adequar seu discurso ao que a sociedade envolvente deseja ouvir, mas na prática, dentro de suas aldeias, esse mesmo discurso pode adquirir outros significados, serem reelaborados de acordo com suas próprias lógicas.

Sabemos que os povos indígenas fazem parte do processo de desenvolvimento da nação e do sistema mundial globalizado, porém essas populações “... conferem a essa participação significados e valores muito diferentes do que aqueles da lógica do mercado e muito mais condizentes com suas tradições” (TASSINARI, 2001, p. 53).

A história confere que as populações nativas vivenciaram, durante séculos, uma política de dominação cultural e econômica imposta por um sistema que desconsiderou as diferenças culturais. Porém, estudos a esse respeito apontam que mesmo privados de suas tradições e línguas maternas, essas populações construíram mecanismos de defesa e de resistência, de acordo com a sua própria lógica jeito de ser, sentir e viver. A sobreposição

cultural provoca a reorganização social e pode gerar diversos papéis com outros sentidos, mas com vestígios de suas características originais (CANDAU, 2002).

Candau (2002, p. 17), ainda, afirma que a globalização não pode ser vista “nem como um movimento silenciador das diferenças na sociedade, nem como uma ação de mão única, nem como algo de inexpressiva importância no contexto social”. Tassinari (2001) argumenta que apesar da conjuntura mundial imposta pela globalização e do espaço local estar integrado e interconectado com o mundo, isso não quer dizer que houve uma explosão ou destruição dos espaços “localizados”.

Em decorrência dos avanços teóricos e das transformações verificadas em âmbito “mundial” e “local”, a idéia de cultura como algo essencialista vem perdendo força e a pesquisa no campo das ciências humanas ganha espaço para entender a lógica desse processo. A corrida pela hegemonia cultural pode ter causado movimentos contrários a essa corrente, provocando transformações estruturais no que diz respeito às “identidades culturais”, “abalando a idéia que temos de nós próprios, como sujeitos integrados” (HALL, 2003, p. 9).⁸

O mesmo autor argumenta que muitos teóricos acreditam que as identidades, com os avanços da modernidade estão entrando em falência, porém, faz uma ressalva, explicitando que elas vêm passando por um processo de mudança nos últimos séculos. “Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que no passado tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, op. cit., p. 9).

Os parâmetros culturais e identitários, reconhecidos pela teoria contemporânea, propõem o convívio entre “diferentes expressões culturais, de forma assimétrica, estimulam movimentos de afirmação da identidade cultural de determinados grupos, bem como provocam processos de desestabilização e fragmentação de códigos culturais” (CANDAU, 2002, p. 20). Este processo vem operando no interior de grupos étnicos de forma dinâmica e híbrida, provocando um fenômeno de valorização identitária, reforçando a auto-estima e, conseqüentemente, a afirmação da identidade e a valorização da cultura local.

⁸ Cultura como soma de atributos determinados.

A partir da década de 70, a teoria produzida pelos Estudos Culturais mostra que as diferenças étnicas e culturais passaram a ser pensada de forma mais positiva, e foi nesse período que surgiram ou ressurgiram grupos étnicos, em especial os índios no Nordeste. Para Gallois (2004)⁹, isso rompe com a idéia de que cultura é algo que a qualquer momento pode se perder, reforçando a idéia da cultura como algo dinâmico, que se constrói em meio ao conflito. Essa nova visão de cultura, no caso das populações indígenas, fortalece a troca dentro do processo de integração, ultrapassando as barreiras da assimilação proposta a essas populações desde o período colonial.

O processo etnocêntrico imposto a essas populações acabou se transformando em luta, a partir da década de 70 pelo direito à autonomia e emancipação como povos etnicamente diferenciados. Um dos mecanismos considerados mais significativos, atualmente, pelas populações indígenas é a consciência da retomada de seus “territórios tradicionais” e da construção de uma educação escolar diferenciada e intercultural, fundamentada na sua própria cultura e protagonismo. Como argumenta Gallois (2004)¹⁰, não dá para se apegar somente ao passado, nem só ao futuro, mas ver como se constroem as demandas para a categoria, índios: passado, presente e futuro.

Nos últimos anos, um dos assuntos em pauta tem sido o direito assegurado aos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada. Percebemos, porém, que essa temática ainda vem sendo discutida em territórios demarcados, restringindo-se a um público seletivo. Esse tema dificilmente encontra ressonância fora do seu próprio contexto, pois a maioria das pessoas tem opinião a respeito da cultura indígena, instituída através de um processo cultural etnocêntrico, formada historicamente, desde o Brasil-Colônia.

Um dos desafios postos para a contemporaneidade é superar o preconceito social imposto a essas populações e o confinamento da educação escolar indígena diferenciada. Que neste novo século a interculturalidade permita ampliar os horizontes, romper as fronteiras da exclusão social e do silêncio, para instalar o diálogo e a troca de

⁹ Anotações de aula. Dominique Gallois, antropóloga, em aula proferida durante o Curso de capacitação “Populações indígenas: desenvolvimento local, etnodesenvolvimento e educação diferenciada”, organizado pelos programas Kaiowá/Guarani/NEPPI/UCDB, Mestrado em Educação e Mestrado em Desenvolvimento Local/UCDB, realizado em oito módulos temáticos, durante o ano de 2004.

¹⁰ Anotações de aula. Id. nota ⁶

conhecimentos entre culturas etnicamente diferenciadas, buscando construir relações mais harmônicas, justas e igualitárias entre os povos.

Os Estudos Culturais surgiram no cenário internacional na segunda metade do século XX, rompendo fronteiras acadêmicas, culturais e sociais, abrindo caminhos, criando espaços para refletir assuntos até então silenciados pela cultura erudita, que procurava ou procura dominar o mundo a partir da sua própria lógica. Mesmo tendo surgido na plenitude do capitalismo, essa linha teórica propõe uma plasticidade passível de ser utilizada pelas Universidades e organizações de apoio as classes sociais excluídas e marginalizadas como instrumento a favor de sua emancipação política, econômica, social e cultural.

Para Costa (2001), essa linha teórica questiona a oposição entre cultura burguesa e alta cultura versus a cultura operária e cultura de massa. Essa forma dicotômica e decadente de atribuir maior ou menor valor ao que é considerado cultura aponta um certo etnocentrismo cultural dominante que descarta todas as expressões e realizações humanas não submetidas à expressão escrita e à tradição letrada”¹¹ (2001, p. 137).

Essa teoria aproveita inúmeros campos para semear o saber e a auto-reflexão em terrenos acadêmicos estratégicos. Espera-se que o entendimento e o conhecimento advindo dessa proposição teórica seja constituído através de um processo de reflexão e auto-reflexão, buscando construir alternativas de superação, através da organização social e cultura local, sem perder de vista a globalização.

Faz parte das tradições dos Estudos Culturais “identificar e articular as relações entre cultura e sociedade” (NELSON, 1995, p. 14), tendo como parâmetro a análise do “poder” e o seu papel dentro desse contexto. Neste caso, os Estudos Culturais promoveram uma ruptura ao examinar as relações de poder em territórios culturais antes inquestionáveis. Uma temática secular, atualmente questionada, é a imposição etnocêntrica das culturas dominantes sobre as culturas étnicas diferenciadas, neste caso, em especial, as populações indígenas. Este foi um processo pensado pela cultura colonizadora dominante para ser de mão única, mas se deparou com a “resistência”, ou seja, com o “poder cultural” dos povos nativos.

¹¹ Neste caso a cultura indígena que tem como tradição a oralidade em detrimento da escrita imposto pela sociedade letrada.

A propósito, a explosão dos Estudos Culturais pode ter se efetivado mais especificamente através dos Estados Unidos, também, pelo fato de que este é um dos países em que os conflitos e as tensões raciais entre brancos e negros são históricos e extremamente acentuados. Nesse país a guerra étnica é declarada, “a cultura dominante parece indiferente e até hostil à pobreza cada vez mais profunda e ao desespero que afetam uma população crescente de afro-americanos na classe baixa das cidades desse país” (GIROUX, 1999, p. 134).

A emergência dos Estudos Culturais acontece de forma diferenciada no Brasil sem explosão ou maior impacto. Talvez pelo fato de o Brasil ser considerado um país “democrático”, disfarçando o processo discriminatório e os preconceitos históricos contra negros e índios, implícitos, sutilmente, na mentalidade da sociedade brasileira.

A escola, por meio do currículo, consciente ou inconsciente e de forma velada, cala, anestesia, e/ou inviabiliza o avanço do diálogo intercultural. Giroux (1999, p. 135) afirma que a discriminação étnica e racial “é um veneno ideológico [...] aprendido: uma construção histórica e social que penetra nas práticas sociais, nas necessidades, no inconsciente e na própria racionalidade”. E, assim, vai minando gerações e gerações com a lembrança da inferioridade étnica, operada desde a colonização até os tempos atuais.

O desafio posto para quem trabalha com temas que divergem da linha teórica tradicional, positivista, se fundamenta na teoria produzida pelos Estudos Culturais, que assumem um compromisso com as ciências humanas. O papel principal está nas mãos do pesquisador, na sua capacidade de auto-análise e de auto-reflexão durante e no interior do espaço investigado, possibilitando, assim, precisar sua postura frente a uma cultura local diferenciada. Essa análise nos compromete com a prática da pesquisa em ciências humana, rigorosa e dialógica ao mesmo tempo, embasada não pelo poder etnocêntrico do pesquisador ou da cultura da qual ele é parte, mas sim, fundamentada por parâmetros da alteridade, respeito mútuo, troca de saberes entre o pesquisador, o sujeito e/ou o espaço pesquisado.

CAPÍTULO II - OS ÍNDIOS KAIOWÁ E GUARANI

2.1 BREVE RELATO HISTÓRICO DOS POVOS GUARANI E KAIOWÁ

Para conhecer melhor o sujeito da pesquisa e a realidade vivida hoje pelos povos Kaiowá e Guarani, em Mato Grosso do Sul, foi preciso retomar parte de sua travessia histórica, alinhando um breve relato do tempo em que homens e mulheres livres, “habitantes das matas”, viviam em seu **tekoha**¹² tradicional até a ocupação de suas terras e as agruras atuais do confinamento compulsório.

O povo Guarani, em séculos passados, era conhecido com “muitos nomes”, pelo fato de se constituírem em diversos grupos compostos por famílias extensas e serem nomeados de acordo com os lugares onde habitavam. Os Guarani contemporâneos são convencionalmente divididos em três subgrupos: os Ñandeva/Chiripá, os Mbyá e os Kaiowá.

¹² **Tekoha** (teko, modo-de-ser e ha, lugar onde), os Kaiowá e Guarani vivenciam e atualizam seu modo de ser. (BRAND, 1997, p. 8).

Estes povos dominaram durante séculos um extenso território que consta dos estados meridionais do Brasil e áreas limítrofes do Uruguai, Argentina e Paraguai (MONTEIRO, 2003). “(...) los Guaraníes no constituían un pueblo único, o simplemente una nación, sino una gran familia compuesta de numerosas naciones, que dominaban um território imenso y muy variado” (BERTONI, 1922, apud MONTEIRO, 2003, p. 17).

A mesma autora enfatiza que o povo Guarani foi considerado de boa índole, mas rebeldes, dispersos e errantes, pois se refugiavam nas matas densas evitando o maior tempo possível a aproximação ou o confronto com outras tribos e/ou com os denominados “civilizados”. Eram por isso conhecidos com kaagua “habitantes da mata”, sendo que o nome justifica a busca de refúgio e a fuga desses povos para as matas, ao invés de se renderem ao contato e ao assédio dos colonizadores e dos jesuítas. Por essa causa, alguns autores se referem aos Kaiowá como o “Guarani primitivo” ou “Montezes” (MONTEIRO, 2003, p. 18).

O território tradicional¹³ do Guarani, ñande reta, “nosso território”, é visto como “espaço amplo” com características ecológicas, onde os Kaiowá localizam suas aldeias. O território para os Kaiowá se compõe de matas, córregos e terra boa para a agricultura e, neste contexto, surge “uma segunda dimensão de ‘território’ como algo específico e concreto para cada família extensa, sempre em busca da continuidade do bom modo de ser de seus antepassados” (BRAND 1998, p. 22). Este espaço, “aldeia” ou “tekoha” é carregado de significados propício a vivência da cosmologia Guarani e a realização dos rituais, das danças dos cantos e das rezas.

Segundo Brand (1998, p. 28), autores como Meliá, Nimiendaju, Viveiro de Castro e outros reforçam o espírito de peregrinação dos Kaiowá, o **oguata** (caminhar), “dentro do território toda vez que determinadas condições tornavam indesejável a permanência naquele local”. O olhar do Kaiowá e Guarani estava sempre voltado para o seu bom modo-de-ser e de viver, aquele ligado aos seus antepassados, por isso a busca sempre era por um espaço que preenchesse as características do **tekoha** tradicional.

¹³ “O território tradicional do povo Guarani, se estendia ao norte até os rios Apa e Dourados e, ao sul até a serra se Maracaju, abrangia uma área de cerca de 40 mil quilômetros quadrados no Brasil e Paraguai...” (MONTEIRO, 2003, p. 18).

Mesmo refugiado nas matas os Guarani foram surpreendidos pela colonização européia, a partir de 1600. A ocupação espanhola na América Meridional se deu em meados do século XVI e logo depois, em 1603, vieram os primeiros jesuítas que se instalaram no Paraguai. E a partir de então, esses missionários se espalharam para outros lugares, fundando as missões jesuíticas. No Brasil, os jesuítas permaneceram por mais de cento e cinquenta anos (1610 – 1768), com o objetivo de catequizar e civilizar os povos indígenas, através do cristianismo.

Segundo Monteiro (2003), neste século os primeiros desbravadores paulistas, dentre esses, Aleixo Garcia e Manoel Corrêa, se aventuraram a adentrar os sertões brasileiros da América Meridional, enfrentando perigos e correndo risco de vida em “busca de riquezas” e também, para aprisionar tribos indígenas que encontrassem pelo caminho e assim reduzi-las à mão-de-obra, produto valioso nessa época. “... ávidos em capturar os índios, afrontavam os obstáculos para reduzi-los à escravidão gente livre como eles (...)” (D’ALINCOURT, apud MONTEIRO, 2003 p. 19).

De acordo com Monteiro (2003), em 1648, adentrou a região Sul do Mato Grosso, Antonio Raposo Tavares, em 1660, Luiz Pedroso de Barro e Luís C. de Almeida, em 1661. Esses bandeirantes paulistas, também, visavam desbravar os sertões e como no século anterior, descobrir riquezas e caçar índios, agora atingindo mais especificamente aos índios Guarani.

E assim, antes de finalizar o século XVII, os paulistas já tinham conquistado “o território de sua capitania através do Paraná, até o alto do Amambay, nos plainos de Vaccaria, onde estabeleceram activo centro de operações contra os Guarani” (MONTEIRO, 2003, p. 19). A história vem mostrando que o território Guarani foi sendo ocupado de forma pacífica, pelo fato de que as ameaças colonizadoras para essas populações sempre foram motivo de se colocarem a caminho, adentrarem as matas, deixando o território livre para os invasores.

Um relatório do Diretor Geral de Índios da Província de Mato Grosso, em 1.848, manifestava grande preocupação do Estado em definir uma política de contato com esses povos quase desconhecidos, que habitam o Sul da Província de Mato Grosso:

“pouco conhecimento temos desta Nação que habita as imediações do rio Iguatimy; consta com tudo que é bastante numeroza de índole pacífica, dada a vida sedentaria e agrícola, dotada de constância qualidade raríssima entre os indígenas. Continuando a irem se povoando os nossos terrenos do Sul de Miranda hão de tomar incremento as nossas relações com os Cayvás he de esperar que a sua cathequeze seja tão fácil como vantajoza (MONTEIRO, 2003, p. 25).

Os Kaiowá do Sul da Província de Mato Grosso, por volta de 1851, estimava-se em torno de 40.000¹⁴ pessoas, considerados rebeldes, pela resistência em aceitar o aldeamento. Em meados do século XIX, essa preocupação ainda prevalecia e o Estado previa desenvolver ações mais efetivas com o objetivo de atraí-los para espaços definidos e catequizá-los, visando a diminuir as dificuldades que os trabalhadores rurais vinham enfrentando. Consta em documentos da Província de Mato Grosso, a existência de uma grande quantidade de índios “selvagens”, distribuídos em um “território considerado inculto” (MONTEIRO, 2003, p. 26). Constituído por numerosas:

tribus dos Caiuguás, Coroados e Guaranys, [...] que na situação em que vivem, são completamente inúteis e prejudiciaes à sociedade pelas suas frequentes correrias, trazendo continuamente em sobressalto os lavradores do interior da Província (MONTEIRO, 2003, p. 26).

Para pôr em prática esses objetivos e facilitar a vida dos não-índios, foi pensado no encaminhamento de missionários que, segundo o Estado, investidos da fé cristã adentram os sertões para catequizar esses “infelizes”, prevendo modificar seus hábitos e catequizá-los. E, assim, em 1863, foi transferido para a Colônia Militar de Dourados o missionário capuchinho Ângelo Caramônico, com a tarefa de catequizar e atrair os índios Kaiowá e os Coroados para as proximidades da colônia e iniciar o primeiro aldeamento do Sul da Província (MONTEIRO, 2003). Neste mesmo ano foi criado o aldeamento dos Kaiowá e Guarani na confluência dos rios Santa Maria com o Brilhante.

Com a deflagração da Guerra do Paraguai, em 1864, que durou até 1870, os grupos indígenas da região passaram por sérias dificuldades pela indefinição da fronteira Brasil e Paraguai. Em decorrência da guerra, a iniciativa do aldeamento e a experiência catequética implantada pelo padre Ângelo, na Colônia Militar de Dourados, foi destruída. Essa guerra gerou sérias preocupações às autoridades governamentais, que sentiram

¹⁴ Maiores informações no livro de Maria Brea Monteiro. Levantamento Histórico Sobre os Índios Guarani Kaiowá – Museu do Índio/ FUNAI. 2003 página 25.

urgência em radicar não-índios nas regiões próximas à fronteira e estabelecer postos militares para deter a “infiltração” de estrangeiros. Esse fato alterou o isolamento da região, ocasionando o surgimento de “localidades como Miranda e colônias militares como Dourados, e Forte Príncipe da Beira” (MONTEIRO, 2003, p. 29).

Um outro fator considerável para o povoamento da região da fronteira, no período pós-guerra, foi o alto número de soldados paraguaios que circulavam na região após esse período. Com o término da guerra, muitos ex-combatentes, mais especificamente os paraguaios, permaneceram na região, e com a entrada da Mate Larangeira passaram a ser mão-de-obra dessa empresa. (BRAND, 1997).

O empreendimento da Matte Larangeiras foi pensado, por Thomás Larangeiras, após o final da Guerra do Paraguai, ao conhecer o Sul da Província de Mato Grosso, desenvolvendo o trabalho de provisionador da Comissão de Limites que “percorreu a região ocupada pelos Kaiowá e Guarani, entre o rio Apa e o Salto de Sete Quedas, em Guairá”. Ao realizar essa tarefa, ele teve a oportunidade de conhecer boa parte dos ervais nativos da região e a farta mão-de-obra disponível, ocasionada pela guerra (BRAND, 1997, p. 60).

Vendo aqui um potencial econômico promissor, Thomás Larangeiras, em 1882, por meio do Decreto de nº 8799, de 9 dezembro, obteve o arrendamento do Governo Federal, de parte da região ervateira e o direito à exploração da erva-mate nativa. Esse acordo não impedia ao morador local de também explorar a mesma erva. Iniciaram-se, a partir de então, sucessivas frentes de ocupação do território kaiowá no atual Mato Grosso do Sul, por não-índios.

O Governo Federal com o objetivo de tutelar e melhor controlar as populações indígenas, criou o Serviço de Proteção aos Índios – SPI em 1910, subordinado ao “Ministério da Agricultura, Indústria e Comercio”, com uma sede regional (I.R. 5), localizada em Campo Grande, instituída para atender a demanda das populações indígenas do Sul do Mato Grosso e São Paulo (MONTEIRO, 2003).

Os Kaiowá e Guarani estavam distribuídos em pequenos grupos no território dos ervais, ao Sul do Estado. De 1915 a 1928, o Governo Federal demarcou para usufruto dos índios Kaiowá e Guarani, oito reservas, iniciando aí o processo de confinamento que constitui em reunir as aldeias dispersas em toda a região, dentro das reservas demarcadas.

(BRAND 1998). Segundo Lima (1995, p. 74) “o exercício do poder tutelar implica em obter o monopólio dos atos de definir e controlar” as populações indígenas mais facilmente.

Monteiro enfatiza (2003, p. 32) que os mais antigos postos indígenas foram datados de 1924: “Francisco Horta, no município de Dourados, José Bonifácio (Tey Cuê) no município de Ponta Porã, (atualmente Caarapó) e subposto União (Nhu-Verá)” no atual município de Amambaí. Esses postos foram criados em lugares estratégicos e próximos a povoados. Como afirma Lima (1995, p. 76), as reservas representam “também mananciais de riquezas [...], mantidas pela administração tutelar para exploração direta ou indireta (através de arrendamento), sempre em suposto benefício dos nativos e utilizando seu trabalho”.

Com as terras indígenas sob o domínio da empresa Matte Larangeiras e uma boa quantidade de índios sendo tutelados pelo SPI, as preocupações do Estado, voltaram-se para a melhoria das vias de comunicação e construção de estradas para o escoamento da produção, como meio de atrair mais pessoas para ocupar as terras dessa região. Concomitante à tarefa política de povoar a região, ia acontecendo a ocupação econômica e a migração em busca da terra. No início pelos campos marginais, através da expansão pastoril, possibilitando assim o aparecimento de arraiais e cidades, tais como Nioaque, Entre-Rios, Aquidauana, Campo Grande, Maracaju e Coxim. Com o fim da Guerra do Paraguai e o início da exploração da erva-mate, surgiram novas cidades como: “Porto Murtinho, Bela Vista, São Tomás, Nhú Verá, Campanário, os arraiais Caracol, Margarida, Cabeceira do Apa, Porto Felicidade e outros” (MONTEIRO, 2003, p. 30).

Com apoio dos Murtinhos e outros políticos influentes da época, a área de concessão e exploração da erva-mate nativa foi sendo sucessivamente ampliada e o poder da Cia Matte Larangeiras foi intensificado, assegurando, através de leis subseqüentes, a “ampliação do monopólio dessa empresa na exploração da erva-mate nativa na região...” (BRAND, 1997, p. 61).

Os ervais estende-se ao sul do Rio Pardo, limitados a oeste pela linha de alturas da serra do Amanbai, até Ponta Porã, e pela de Maracaju, de Ponta Porã para o Sul e de Ipejhum para este até Sete Quedas. [...] Cotado de rios fáceis, muito propícios a navegação, acessíveis aos navios de transporte, a região nativa da erva mate se apresenta como uma das mais característica do Oeste. Foi a única zona

em que o regime pastoril não se constituiu domínio único e absoluto (SODRÉ, apud MONTEIRO, 2003, p. 31).

A Empresa Matte Larangeiras perdeu o monopólio da extração da erva-mate somente em 1943, quando o Presidente da República Getúlio Vargas, interessado em desenvolver uma política de colonização denominada Marcha para o Oeste, criou o Território Federal de Ponta Porã e anulou os direitos da Companhia (BRAND, 1997). E como parte do processo de ocupação do então território de Mato Grosso implantou a Colônia Agrícola Nacional de Dourados através do Decreto-lei nº. 5.941, que trouxe sérios problemas para os Kaiowá e Guarani, pois atingiu em cheio parte significativa do território deste povo, que vêm seus **tekoha** sendo ocupados e/ou usurpado pelos não-indios. “... em especial Panambi e Panambizinho” (BRAND, 1997, p. 76).

As populações indígenas nessa época não tinham acesso à “participação civil senão através do estado”, (LIMA, 2002, p. 166). Para o mesmo autor, esse processo estava atrelado a um projeto maior de controle do território nacional e da vontade política de estimular a ocupação das terras por agricultores, em especial oriundos do Rio Grande do Sul. Existia um esforço concentrado, por parte do Estado, em transformar os povos indígenas dessa região em mão-de-obra rural produtiva. Para Lima (2002), a tutela e a pacificação foram facilitadas pelo Código Civil, de 1917, que tratava os povos nativos, juntamente com outras categorias, tidas na época como relativamente incapazes, equiparando-os aos menores de 21 anos, mulheres casadas, loucos e pródigos.

De acordo com Monteiro (2003, p. 31), a partir do momento em que o território “correspondente ao atual Estado de Mato Grosso do Sul passa a ser efetivamente ocupado e explorado”, fica cada vez mais difícil o isolamento dos grupos indígenas, especialmente do povo Kaiowá e Guarani habitantes dessa região.

Os migrantes foram chegando, no início, mais cautelosos, para criar gado nos campos, arrendando as terras para explorar os ervais, envolvendo os índios nesse processo que aos poucos foram sendo forçados a não praticar o plantio da roça e de realizar o **oguata** (caminhar) para aderir a mão-de-obra de ervateiros que se estabeleceram em suas áreas. Para Silva (1939, apud MONTEIRO, 2003, p. 31) “O Guarani é a razão de ser da extração da erva, cuja faina, quando se entrega, não mede a extensão da sua força (...)”.

Segundo Brand (1997, p. 62), apesar do trabalho braçal dos ervais ter sido assumido largamente pelos paraguaios, “ocorreu, em várias regiões, o engajamento Kaiowá e Guarani na exploração de erva-mate. Isto em regiões densamente povoadas por aldeias Kaiowá tais como Caarapó, Juti, Campanário e Sassoró (Porto Sassoró) e outras”. Para o mesmo autor existe um descompasso entre as informações a respeito do trabalho indígena nos ervais e o que está registrado nos documentos do Serviço de Proteção ao Índio, segundo os quais os índios participaram com mais intensidade em algumas regiões que em outras.

Para o autor (Ibid., p. 110), a “localização de várias Reservas indígenas demarcadas até 1928 se deve ao fato de serem acampamentos, ou lugar de trabalho, da empresa Matte Larangeiras”. Em relatório do SPI, consta que Caarapó, Ramada, Porto Lindo e Pirajuy foram sendo demarcadas em função da concentração de índios para a colheita de erva-mate.

A expulsão e dispersão dos índios Kaiowá e Guarani no Sul do Estado de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul (caracterizada pelos índios como esparramo ou sarambipa) se intensificou a partir de 1950, marcando efetivamente a trajetória histórica e cultural dessas populações. A primeira leva de migrantes, que vieram do Rio Grande do Sul no início do século, ocuparam mais os campos. Para “João Martins e Marcos Veron, o gaúcho que veio cedo ficou no campo e não incomodava o índio” (BRAND, 1998, p. 30). Já na região da Grande Dourados o processo de ocupação foi devastador, pois a Colônia Agrícola de Dourados, criada em 1943, invadiu a terra de várias aldeias tradicionais destruindo-as. Dentre elas, Panambi e Panambizinho.

A ocupação das terras indígenas e a devastação das matas foram se acentuando cada vez mais, num primeiro momento, para o plantio de café, de 1953-54 até 1960. Com o fracasso do café, em 1960, as derrubadas foram intensificadas com a exploração da madeira e plantio de colonião¹⁵ para a criação de gado, processo que segue até a década de 1970 (BRAND, op. cit., p. 32). Culminando nessa mesma época, com a chegada em Mato Grosso do Sul, da segunda leva de migrantes oriundos do Rio Grande do Sul, na região da Grande

¹⁵ Panicum maximum. Tipo de pastagem exótica que se alastra com muita facilidade pela região, impedindo a recuperação da cobertura vegetal nativa.

Dourado, causando um amplo crescimento populacional. A maioria desses migrantes veio atraída pela propaganda do preço da terra para o plantio de soja.

Nessa época o poder econômico se sobrepôs aos direitos dos povos indígenas e, assim, os “novos colonizadores” concluíram o processo de expulsão e “esparramo” dos índios Guarani e Kaiowá de suas terras tradicionais, reunindo-os compulsoriamente nas reservas, não restando nem mesmo a alternativa de refúgio nas matas dos fundos das fazendas, pois estas foram sendo devastadas e substituídas pelo plantio mecanizado.

Rafael Britez, da aldeia Paraguassu, município de Paranhos, ao explicar o processo do esparramo, inicia dizendo: “quando entrou esse que são nosso contrário, fazendeiros ...” (BRAND, 1998 p. 32), ajudamos a fazer picadas para depois sermos expulsos. “... Índio antigo é muito burro”, conclui ele, alegando que a falta de apoio e informação, na época, possibilitava que isso acontecesse mesmo sendo a maioria da população indígena.

“O fazendeiro foi chegando e o índio saindo”, (ibid, p. 32), de suas aldeias tradicionais, processo que se deu pacificamente. Porém, foi uma das causas da fragmentação das famílias extensas e da cultura tradicional. Muitos índios perambulavam de fazenda em fazenda para trabalhar nas derrubadas, por períodos temporários, até que a mata fosse dizimada, restando-lhes como única alternativa residir nas reservas demarcadas pelo SPI .

Ruffino e Ciriaco Romero, também da Aldeia Paraguassu, relataram o pouco tempo para “os **karai** estragar a mata” recorda que “eles eram muitos (...), traziam 100, 300, mesmo numa semana” (ibid., p. 33). O processo de colonização ocorreu no final do século XX e aconteceu de forma muito parecida em quase todas as aldeias Kaiowá.

Segundo Brand (2002, p. 3):

o confinamento dentro das reservas indígenas, que atinge seu auge nas décadas de 1980 a 1990, cria uma realidade altamente complexa, na qual destacam-se problemas novos como a superpopulação, a sobreposição de aldeias e chefias, a restrição na mobilidade geográfica, o gradativo esgotamento dos recursos naturais, entre outros. Estes elementos colocam em cheque antigas práticas e vivências sociais, gerando a necessidade de reordenação do modelo de organização social, tendo em vista absorver esta nova realidade.

O autor afirma que essa realidade prejudica principalmente a família extensa, “unidade básica da sociedade Kaiowá/Guarani que se apoiava nos líderes políticos-religiosos” e/ou rezadores. Com a dispersão das famílias, os líderes religiosos foram perdendo espaço, “não encontravam mais as condições necessárias para manterem inúmeras práticas religiosas coletivas”. E, assim, com a intensificação do confinamento, foram poucas as aldeias que persistiram na prática desses rituais, pois além do contexto de espaço e território modificado, foi criada, pelo SPI, a figura dos capitães, descaracterizando a autoridade do rezador na aldeia.

Ao adentrar a história da colonização do Brasil, percebe-se que os povos indígenas em Mato Grosso do Sul foram fortemente atingidos. Segundo Brand:

O que caracteriza a situação desses povos em nosso Estado é o seu confinamento em áreas de terras insuficientes para a sua sobrevivência física e cultural. O processo histórico tem se caracterizado como de progressiva perda de espaços para as frentes de colonização que foram adentrando nos territórios indígenas tradicionais. Vivem hoje em reservas de terra demarcadas pelo SPI, porém todas superpovoadas, com seus recursos naturais profundamente comprometidos, não oferecendo mais as mínimas condições para a sua sobrevivência. São obrigados então, a se assalariarem nas usinas de produção de álcool e açúcar (2000, p. 1)

O Município de Caarapó, assim como outros municípios de Mato Grosso do Sul MS, recebeu o nome de origem Guarani, KAA, que significa erva-mate – RAPO: raiz. Portanto, Caarapó traz em seu nome o que tinha de mais abundante nessa região, raiz de erva-mate, devido à grande quantidade de ervas nativas. De acordo com o professor Ramão Vargas de Oliveira (1988) esta terra era habitada pelos guarani ñandeva e kaiowá. Para o mesmo autor Caarapó era passagem para os carreteiros e viajantes. Parada para se alimentar, sestar, descansar a sombra das árvores. Segundo o mesmo autor, em 1900, Nazáreo de Leon construiu a primeira casa neste lugar, que mais tarde receberia o nome de Caarapó.

Em 20 de novembro de 1924 o Governo do Estado, no exercício do Sr. Dr. Estevão Alves Correa, pelo Decreto nº 684, reservou para os índios Cayuás, 3600 hectares de terras no lugar denominado Rincão do Bonfim satisfazendo assim a solicitação desta Inspetoria em officio nº 352 de Outubro do mesmo anno. Medidas essas terras, foi fundada ahi em abril de 1927 o posto que, pelo número de índios, sua boa disposição para o trabalho e qualidade dos heraves é certamente dos mais esperançosos de Mato Grosso... (MONTEIRO, 2003, p. 34).

No Relatório dirigido ao Inspetor do SPI, em 1927, no Estado de Mato Grosso, Sr. Genézio Pimentel Barboza, (a Antônio Martins Vianna Estigarribia), o funcionário elogiou o grande feito pela criação do Posto José Bonifácio (Caarapó), com 3.600 hectares de terra, dizendo que nesse espaço havia uma grande concentração de índios Kaiowá, argumentando que esse posto estava localizado em terras recobertas de ervais e que já pertenciam aos índios desde os tempos mais remotos. Essa atitude justificava-se pelo próprio nome “Aldeia Tehy Cuê”, que quer dizer “Tehy-índio, Cuê que foi”, aldeia no passado.

Justifica, também, que a terra demarcada era de boa qualidade, coberta de ervais, e que a produção era em torno de 80 mil quilos de erva por ano. Esse mesmo funcionário fala com entusiasmo da abertura de estradas para o município de Ponta Porã e para a vila de Dourados, pois essas estradas iriam facilitar o escoamento da erva beneficiada (MONTEIRO, 2003).

A Reserva Indígena Te'yikue de Caarapó está localizada a 19 quilômetros da cidade do mesmo nome e abriga hoje mais de 3.000 índios Kaiowá e Guarani, aproximadamente 800 famílias, confinadas no mesmo espaço territorial demarcado em 1924 pelo SPI. Em relato, as pessoas mais idosas afirmam que nesta aldeia havia fartura de alimento, córregos com água limpa, muita mata, frutas, bichos para caçar erva mate e plantas que serviam para remédio e artesanato.

Hoje, com o seu meio ambiente totalmente degradado, a terra está enfraquecida e recoberta pelo colônio, trazendo dificuldades para o plantio da roça tradicional de subsistência e de outras atividades tradicionais. As matas foram devastadas, os bichos foram embora, as plantas medicinais e a matéria prima para confeccionar o artesanato indígena precisam ser coletadas nas fazendas da região.

Com o meio ambiente totalmente devastado, sem meios de sobrevivência, as famílias buscam o sustento como assalariados nas usinas de álcool, localizadas na região ou como diaristas, bóias-frias, nas fazendas do Município. Muitas crianças e jovens deixam de ir à escola para acompanhar os pais nessas atividades de trabalho, apesar das intensas discussões nas reuniões realizadas na escola e toda a legislação que obriga as crianças a frequentar a escola.

Os homens permanecem afastados de suas famílias por sucessivos períodos de 60 a 90 dias, trazendo prejuízos para a organização familiar e a vivência social na reserva. Esse tipo de trabalho obriga as mulheres da área indígena a ficarem quase sempre sozinhas. Em Caarapó, quando elas têm oportunidade de falar nas reuniões da escola, no Fórum Indígena anual e em encontros e oficinas, as queixas são as mesmas: não dão mais conta de educar os filhos e as filhas sozinhas. É muita responsabilidade e as crianças e/ou os adolescentes já não querem mais obedecer aos conselhos dos mais velhos.

Vários são os fatores que vêm agravando a vida do Kaiowá e Guarani de Caarapó nos últimos tempos. Entre eles destacam-se a violência, o suicídio, o alcoolismo e as drogas que passaram a preocupar essa população a partir do ano 2000, atingindo crianças e jovens. Diante dessa problemática, os Kaiowá e Guarani de Caarapó vêm a sua organização social, política e religiosa cada vez mais prejudicada.

No final da década de 70 e início dos anos 80, um novo processo histórico começou a ser delineado pelas populações indígenas no Brasil, provocado pelas políticas internacionais e na luta pelos direitos humanos. Destaca-se, neste contexto, o apoio de inúmeras organizações não-governamentais. Dentre essas instituições, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado em 1972, pela Igreja Católica, que se dedica à ação missionária sem o objetivo de conversão desses povos, mas guiado pela teologia desenvolvida na América Latina, após o Concílio Vaticano II, que fez a “opção preferencial pelos pobres” (SOUZA LIMA, 2002, p. 178).

A partir de então, essas populações passaram a refletir sobre sua trajetória histórica, os prejuízos causados pelo processo de colonização, dentre eles a perda do território, o desmantelamento da cultura e de suas organizações sociais. Em Mato Grosso do Sul, assim como em todo o Brasil, as populações indígenas incorporaram a luta pela terra, ocasionando a retomada de parte de seu território tradicional e, concomitantemente a essa luta reivindicaram uma formação específica e intercultural para os professores indígenas e pelo direito de construir uma educação escolar indígena, que tenha o olhar e o jeito de ser dos Kaiowá e Guarani.

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO ESCOLAR: DE UMA EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Segundo Fleuri (2003, p. 23), “na América Latina, a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas...” No Brasil não foi diferente. A diversidade cultural foi negada e os povos indígenas com suas culturas e tradições, submetidos a uma política educacional integracionista e assimilacionista.

Meliá (2004)¹⁶ caracteriza a escola como uma instituição alienígena dentro do contexto cultural indígena, com um sistema imposto a essas populações a partir do período colonial, servindo para reforçar as dominações, pois o ato de ensinar parte da visão de que o índio precisa estudar por não ter cultura, educação e conhecimento.

Em 1500, estimava-se uma população de 6 milhões de nativos, em território brasileiro, com 600 línguas faladas (VALADÃO e AZANHA, 1991). Essa população e a sua diversidade cultural incomodava os “colonizadores”, que passaram a desenvolver uma política educacional com o objetivo de “catequizar” para “civilizar” e “amansar”, para transformar esses povos em mão-de-obra.

¹⁶ Bartomeu Meliá, (2004), anotações de aula, durante Seminário do Mestrado em Educação – UCDB.

A política genocida imposta a essas populações desde a chegada dos europeus em solo brasileiro, conseguiu exterminar 450 grupos humanos diferentes, reduzindo os primeiros habitantes do Brasil a 220 mil pessoas e 170 línguas indígenas (VALADÃO e AZANHA, 1991). Com previsão de estudiosos da extinção desses povos até a década de 1970. Por isso é importante voltar ao passado, lembrar o massacre e a história desumana imposta às populações indígenas em nosso país, reconhecer qual foi o tratamento dado às inúmeras culturas tribais aqui existentes, questionando ao mesmo tempo a educação para índios e os seus verdadeiros objetivos.

Atravessamos o milênio, buscando explicações para o comportamento dos descobridores em relação aos que eles nomearam de índios. Analisando o que escreveu Santos (2002), em seu texto “O fim das descobertas”, percebemos que o descobridor, transvertido do olhar eurocêntrico, apresentou-se aos povos nativos desde os primeiros contatos como detentor absoluto do poder e do conhecimento.

Sob o status desse “poder” advindo de uma cultura que se intitulava “civilizada”, os então “descobridores” apoderaram-se dos “descobertos”, considerando-os objeto de manipulação, de controle e de submissão. Santos (op. cit., p. 23), reforça que para os descobridores, “o que é descoberto está longe, abaixo, nas margens e essa ‘localização’ é a chave para justificar as relações entre o descobridor e o descoberto...”.

O estereótipo constituído durante o período da colonização em relação aos povos indígenas está ligado à figura do “selvagem”, representação que ainda permanece viva na atualidade, fazendo jus a conceitos implantados na mentalidade humana há mais de quatrocentos anos. Portanto, “o selvagem é a diferença incapaz de se constituir em alteridade” (SANTOS, 2002, p. 29).

Esse mesmo autor enfatiza que a consideração dos descobridores em relação aos povos nativos era mínima, “o seu valor é o valor da sua utilidade” (ibid., p. 29). Avaliados por esta ótica, os “selvagens” foram considerados seres inumanos e irracionais e só valeria enfrentá-los caso estivessem envolvidos com os bens e riquezas naturais. Neste caso valeria investir em uma política educacional para catequizar, amansar, tutelar, civilizar ou até mesmo matá-los caso essas estratégias não dessem certo para retirá-los do caminho.

Em seu livro *Educação Indígena e Alfabetização*, Meliá (1979) aborda que o objetivo primeiro dos europeus, datado do início da ocupação colonial, era educar os índios a partir do contexto cultural europeu. No entanto, muitos dos que aqui chegaram com essa intenção acabaram sendo assimilados por eles, praticando até mesmo os rituais e participando do sistema de parentesco dos indígenas.

O mesmo autor, em análise embasada em Florestan Fernandes (1975)¹⁷, afirma que a determinação de educar o índio aflora mais especificamente quando o poder dominante do mundo colonial lusitano decide pela submissão desses povos. Participam desse processo dentre as várias gradações os colonos e a Coroa.

Mas foram os jesuítas que chamaram para si a responsabilidade do processo de educação indígena no Brasil. Esse processo acabou conduzindo os índios à convivência com os aliados, numa situação de submissão, ao mesmo tempo em que desfrutavam dos benefícios proporcionados pelo paternalismo (MELIÁ, 1979).

Para Ferreira (2001), o período colonial foi o primeiro e o mais longo da história de educação para índios, no Brasil, e está intimamente ligado à história da igreja em nosso país, estendendo-se até 1759. Os missionários jesuítas se manifestaram como fortes aliados da Coroa e responsáveis por educar e catequizar os índios.

A educação para índios passava pela negação da diversidade, na tentativa de incorporá-los à sociedade nacional. Porém, esse período histórico se diferencia das demais tentativas de civilização porque a imensidão das terras ainda permitia que muitas tribos se alongassem nas matas, fugindo do contato maléfico e destruidor dos colonizadores.

Para a mesma autora, a educação escolar era um meio de impor o ensino do Português, promovendo a civilização cristã. Os alvos principais dessa educação catequética foram às crianças, meninos e meninas, subtraídos do seio familiar e das suas tradições culturais para serem educados e catequizados em internatos, pelos padres jesuítas. Segundo análise de Meliá (1979, p. 43), essa educação instigava no “ânimo das crianças principalmente dúvidas a respeito da integridade das opiniões dos pais ou dos mais velhos e da legitimidade das tradições tribais”.

¹⁷ No livro de Bartomeu Meliá - *Educação Indígena e Alfabetização* (1979).

Para Fernandes (1975, apud FERREIRA, 2002, p. 72-73):

.. esses agentes da colonização, cujas funções construtivas situam-se no plano da acomodação e do controle das tribos submetidas à ordem criada pelo invasor branco, concentraram esforços para destruir instituições nativas, como o xamanismo e os sistemas de parentesco, instaurando relações de submissão e dominação e perpetuando, de forma crescente, desigualdades sociais.

Apesar do esforço dos missionários jesuítas e de muitos outros que tentaram fazer educação para índios, Meliá (1979, p. 9), profundo estudioso da questão indígena, argumenta que “o índio perpetua seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão do mundo, nas relações com os outros, na sua religião”. Portanto, encontra meio de permanecer sendo ele mesmo. Muitos que tentaram fazer a educação para o índio, constataram com amargor e desespero que o índio não muda”.

Passados 500 anos, fazendo tentativas de enquadrar esses povos em parâmetros estranhos a sua cultura, observa-se ainda hoje que os professores da aldeia Te'yikue, de Caarapó, quando têm a oportunidade de falar, de retomar as lembranças da escola, essa experiência, aparece como algo estranho ao seu contexto real.

Quando eu estudei na escola da cidade, o professor ensinava tudo em Português os alunos entendiam logo o que ele tinha explicado, eu não entendia, ele falava, falava e eu tinha dificuldade, porque não entendia o Português, por isso não conseguia tirar nota (ELIEZER, 2004)¹⁸.

Na minha infância (...) a gente via na escola uma coisa assim diferente, tinha medo, lembro muito bem (...) parecia que esse estudo não se relacionava com a nossa realidade (ELIEL, 2004)¹⁹.

...não sei se pra sociedade brasileira a gente é uma novidade, ficava assim olhando, eu não senti muito bem lá (...) na escola da cidade (RODINEI, 2004)²⁰.

Em 1845, a atuação das missões de catequese e de civilização foi regularizada por meio do Decreto 243, de 24 de julho, de autoria do Governo Imperial. Esse fato garantiu a continuidade da ação missionária no Brasil. Os salesianos, “educadores por excelência, instalaram grandes internatos e escolas nas aldeias indígenas” (FERREIRA, 2002, p. 73).

Esse modelo de educação, segundo o mesmo autor, valorizou o ensino em Português e tinha como princípio a catequese e a educação escolar. As crianças

¹⁸ Eliezer Benites professor Kaiowá aldeia indígena de Caarapó.

¹⁹ Eliel Benites Professore Kaiowá aldeia indígena de Caarapó.

²⁰ Rodinei Ramires, professor Kaiowá aldeia indígena de Caarapó.

continuaram sendo afastadas de suas famílias, manteve-se o objetivo da assimilação dos índios à sociedade nacional, sendo intenso o investimento na profissionalização dos índios para produzir mão-de-obra barata, que atendesse as necessidades e demandas da sociedade não-índia.

Aspectos da vida indígena, como os costumes tradicionais, a forma de habitação e a cosmologia, passaram por um processo de submissão à moral cristã, provocando transformações na maneira como os indígenas concebiam a si mesmos e a forma de pensar o mundo. Porém, Oliveira (1983 apud FERREIRA, 2002), referindo-se aos povos do Alto Rio Negro, ressalta que os mecanismos de resistência conseguiram assegurar a sua reprodução social por meio da manutenção de conhecimentos ancestrais.

Já no período republicano o Estado criou o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, em 1910. Com o objetivo de proteger e integrar os povos, esse órgão demarcou as reservas indígenas no sul do país, liberando o restante da terra para a colonização, ocasionando o confinamento tendo um maior controle sobre esses povos. A liberdade para falar as suas próprias línguas e expressar sua cultura foi minada pela imposição da língua portuguesa e, assim, a política integracionista, institucionalizada, ganhou força e passou a ter um caráter intencional de tutela e paternalismo. (LIMA, 1995). Com a institucionalização da tutela, o contato adquiriu novo significado, os povos indígenas passaram a ser estudados e observados de forma pacífica e pacificadora ao mesmo tempo.

Segundo o mesmo autor, declarar guerra contra os índios já não era a tática mais produtiva. Estrategicamente lançava-se mão do assédio e do apoio aos indígenas para conseguir a sua pacificação, que se dava (concomitantemente) ao estrangulamento de suas culturas e, assim, paulatinamente, aumentava a liberação das terras para os trabalhadores rurais.

Para Ferreira (2001) esse é um momento educacional bem definido, marcado pela tentativa do Estado em reformular a política indigenista, com uma retórica nova, porém, sem abandonar os ideais positivistas do início do século, trazendo para o palco das preocupações o respeito à diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas.

Assim, os currículos escolares das escolas para índios foram adaptados para cumprir o objetivo do SPI, incluindo em seus programas de ensino o aprendizado da língua

portuguesa, práticas agrícolas para os meninos e práticas domésticas para as meninas (FERREIRA, 2001). A autora enfatiza que estava previsto ao SPI implantar a alfabetização bilíngüe nas escolas das aldeias indígenas. Porém, esta instituição justificou a impossibilidade do ensino na língua indígena fazer parte do currículo, pelo pouco número de alunos por povo, atendidos e a falta de profissionais capacitados para desenvolver um trabalho, devido à grande variedade lingüística.

Considerando o processo histórico e a forma como a educação escolar para índios se deu no Brasil, mesmo que o ensino na língua materna tivesse se efetivado nas escolas das aldeias, sob o comando do SPI este seria utilizado apenas como meio de acesso à “civilização”, por parte dos nativos.

Em 1967, o SPI foi extinto e substituído pela Funai, que mais uma vez se apresentou com a retórica de respeitar os povos indígenas, capacitar professores para desenvolver integralmente as atividades de ensino bilíngüe nas escolas das aldeias, propondo-se a interferir o menos possível nos valores culturais desses povos. No entanto, não foi isto que a história registrou.

A FUNAI deu continuidade à mesma política integracionista e assimilacionista. As escolas das áreas indígenas seguiram, reproduzindo valores culturais nacionais e cristãos. O monitor indígena²¹, e a sua língua materna acabaram sendo instrumentos estratégicos para esse modelo educacional. Estes cooperaram com os professores não-índios e missionários que, primeiramente, aprenderam com eles as diversas línguas nativas e, posteriormente, incluíam estas línguas aos currículos escolares. Utilizando a metodologia de ensino bilíngüe, não como forma de valorização da cultura tradicional e da língua indígena, mas como meio para ensinar aos alunos indígenas a sua ideologia. Facilitaram assim o acesso dos povos indígenas aos conhecimentos nacionais, em detrimento ou desprestígio da sua língua, crença e cosmovisão.

Ferreira (2001) argumenta que a Funai, para dar visibilidade a sua política indigenista, adotou o modelo educacional do SIL, passando a esta instituição missionária toda a responsabilidade relacionada à educação e ao ensino bilíngüe para os povos indígenas no Brasil. Com o tempo, o que se observou foi o fortalecimento de uma política

²¹ Como era chamado o professor indígena na época.

integracionista pautada pela evangelização, que, de acordo com Kindell e Jones (1978 apud FERREIRA, 2001, p. 77), teóricos do SIL²²:

Talvez o papel mais importante da educação bilíngüe seja o alcance de uma integração adequada. Através de explicações dadas na língua materna, a criança consegue entender muito melhor e transmitir para os pais conceitos e valores da cultura nacional.

O Estado brasileiro firmou convênio com a instituição norte-americana, SIL, transferindo, assim, para essa instituição as suas responsabilidades em oferecer educação escolar. Esses convênios iam ao encontro do objetivo do SIL, de “converter povos indígenas à religião protestante, por intermédio da leitura de textos bíblicos” (FERREIRA, 2001, p. 77).

O Estado, durante séculos, investiu forte na política de homogeneização e integração dos índios à sociedade nacional, por acreditar que tanto as línguas quanto as culturas indígenas fossem transitórias e que, com o tempo, esses povos seriam extintos. O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (2002, p. 31), traz em seu texto que “as leis da educação nacional sempre trataram todos os brasileiros como iguais ou na perspectiva da construção da igualdade, cultural e lingüística”.

As comunidades indígenas, durante séculos, participaram desse processo educacional, alienado e alienante, matizado pelo currículo do ensino formal, com conteúdos retirados do livro didático e do trabalho em sala de aula, feito por professores não-índios. Era essa a escola presente nas áreas indígenas, planejada e construída de fora para dentro da aldeia, e foi nessa escola que estudou a maioria dos professores indígenas que estão em sala de aula hoje. Esse é o parâmetro de escola que tiveram os professores Kaiowá e Guarani, com um agravante que merece ser ressaltado: a rejeição a sua própria cultura e identidade étnica tiveram origem nessa experiência escolar.

La negación también puede ser implícita; esto es, puede ser comunicada a los estudiantes indígenas a través de las actitudes de discriminación racial y cultural de los administradores y maestros de la escuela que

²²SIL (Summer Institut of Linguistics), “a face acadêmica da Wycliffe Bible translators, instituição norte-americana, que tem como objetivo converter os povos indígenas à religião protestante...” (FERREIRA, 2001, p. 77). Essa instituição assumiu a educação escolar para índios no Brasil através do FUNAI.

proviene de orígenes étnicos, raciales y/o de clase diferentes (y tal vez dominantes), y que se consideran a si mismo superiores. Cualquiera sea su origen o forma, los niños indígenas educados em dichos sistemas aprenden a menospreciar y rechazar sus orígenes e identidad cultural...” (SMITH, s/a, p. 18).

O esforço do Estado em desenvolver uma política educacional etnocêntrica e monocultural foi um dos motivos que levaram muitos intelectuais a apostar na extinção dos povos nativos até a década de 70. Porém, o que vimos, a partir dessa década, foi o processo ao contrário, ou seja, os povos nativos ressurgindo, retomando a luta, reescrevendo a história, permitindo vislumbrar outros caminhos, conquistar novos espaços de discussão até então a eles negados.

Ao fazer uma análise da legislação vigente sobre educação escolar indígena, deparamos com avanços significativos de reconhecimento e valorização do pluralismo e da diferença cultural existente em nosso país, fato inadmissível até poucos anos atrás. As populações indígenas demarcaram espaços por meio de suas lideranças nas discussões nacionais e internacionais referentes a essa temática. Essas populações “...têm participado de fóruns de discussão que elaboram novos instrumentos de defesa e de reconhecimento de direitos específicos aos povos indígenas” (RCNEI, 2002, p. 30).

O protagonismo conquistado por eles na contemporaneidade deu-lhes o direito de falar sobre seus desalentos históricos provocados pela marginalização cultural, sobre os direitos coletivos das sociedades indígenas, incluso neste processo seus territórios e a reconquista das terras tradicionais, de decidir sobre a sua própria história, identidade, fortalecimento cultural e cosmovisão.

A história desses povos passou a sinalizar perspectivas mais abrangentes, construídas a partir do diálogo intercultural de índios e não-índios, que juntos somaram na luta por direitos constitucionais, de construir uma educação não mais integradora, mas uma educação escolar indígena diferenciada, cidadã e emancipadora.

Essa predisposição à luta provocou, ainda, no período de repressão do governo militar (1964 a 1985), a organização de movimentos indígenas e a realização de reuniões, encontros, seminários, congressos e assembléias indígenas em todo o país, tirando do anonimato lideranças indígenas que romperam com o silêncio histórico, denunciando o massacre cultural vivido por eles desde os primeiros contatos com os colonizadores.

Nesse contexto as populações indígenas foram desenhando uma nova história na busca da autonomia, auferindo espaços e se organizando como força que abre caminhos, para que as suas questões fossem consideradas como ponto importante no debate social e político, nacional e internacional, desencadeado após os anos 70, mesmo que lhes custasse a vida, como foi o caso de Marçal Tupã-i Guarani, assassinado por fazendeiros na defesa dos direitos de seu povo.

Oliveira (1988, apud NASCIMENTO 2004) registra que a primeira assembléia dos povos indígenas, no Brasil realizou-se em Diamantino, Mato Grosso, em 1974, sem o controle do estado. Esse encontro demarcou o início do protagonismo dos próprios índios na luta por uma política indígena em nosso país. Nesse contexto, surge a luta pela terra e o desejo da construção de uma educação diferenciada nas áreas indígenas.

A Declaração de Barbados I (1971) analisa as relações dos órgãos oficiais, missões religiosas e cientistas, em especial dos antropólogos, com as populações indígenas e suas intervenções na prática da convivência, como sendo prejudiciais e maléficas, determinantes para a continuidade de uma política colonialista, esse evento acabou por cooperar para a busca da libertação desses povos em processo de diminuição populacional. A Declaração Barbados entre outras, além de responsabilizar o Estado, as missões religiosas e aos antropólogos procura garantir às comunidades indígenas espaço, como protagonistas da sua própria libertação.

é necessário ter em mente que a libertação das populações indígenas ou é realizada por elas mesmas, ou não é libertação. Quando elementos estranhos a elas pretendem representá-los, ou tomar a direção de sua luta de libertação, cria-se uma forma de colonialismo que retira às populações indígenas seu direito inalienável de ser protagonista de sua própria luta (SUESS, 1980, apud NASCIMENTO, 2000 p. 148).

Para Nascimento (2000), é necessária uma observação mais atenta quanto às relações de poder que permeiam os movimentos que concorrem pela atuação junto às comunidades indígenas. A autora questiona se essa não seria mais uma forma dissimulada de manutenção do poder institucional em nome do protagonismo das populações indígenas. Esse questionamento, não se estende às organizações não governamentais que nos últimos trinta anos apóiam as comunidades indígenas.

Esses organismos não governamentais foram importantes no processo de afirmação do protagonismo indígena, como a Comissão Pró-Índio de São Paulo – CPI/SP; Centro Ecumênico de Documentação e Informação - CEDI²³ ; Associação Nacional de Apoio ao Índio – ANAÍ. E outras como o conselho Indigenista Missionário – CIMI e Operação Anchieta – OPAN²⁴ organizações de apoio em especial para a formação de lideranças e professores indígenas e que atuavam em educação escolar diferenciada nas aldeias. Essas instituições podem ser consideradas como progenitores do desencadeamento histórico da luta intercultural por uma educação diferenciada e nas áreas indígenas.

As reivindicações atuais passam pela emergência da garantia efetiva dessas conquistas e para que isso aconteça é necessário que os povos indígenas continuem se organizando, pois a denúncia é estratégia para a garantia de direitos já conquistados e o repúdio a qualquer tipo de mudança constitucional e de discriminação social e cultural. Neste país, mesmo que a legislação seja cidadã, as populações politicamente esquecidas precisam continuar lutando pelos direitos básicos de subsistência e para exercer a sua cidadania. É importante lembrar que oficialmente, toda e qualquer mudança relacionada à educação escolar indígena só foi possível a partir da Constituição Federal de 1988.

Esta Constituição é considerada por estudiosos da questão indígena como uma conquista nunca vista nas constituições anteriores, garante um tratamento diferenciado e próprio à educação escolar indígena, ao ficar estabelecido no Artigo 210 que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (PCNEI, 2002, p. 16).

Valoriza os conhecimentos tradicionais: ao reconhecer que os povos indígenas poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem na educação escolar das áreas indígenas, instituiu-se em especial a possibilidade da escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração (PCNEI, 2002).

²³ Que hoje se intitula, Instituto Sócio-Ambiental – ISA.

²⁴ que hoje se intitula, Operação Amazônia Nativa – OPAN.

Com o redimensionamento da legislação foi dada à educação escolar indígena a condição formal de funcionamento, a especificidade e a obrigatoriedade do Ministério da Educação assumir essa responsabilidade. O Decreto Federal nº 26, de 04/02/91 retira da FUNAI a incumbência em conduzir a educação escolar indígena junto às populações indígenas com exclusividade, passando, a partir de então, essa responsabilidade ao Ministério de Educação, MEC.

Segundo Dias da Silva (1998, p. 38):

A promulgação deste decreto desencadeou diversas reações contrárias por parte de organizações indígenas e indigenistas. Desta forma o Governo Federal resolveu, através da Portaria Interministerial 559, de 16/04/91, acatar grande parte das reivindicações dos povos indígenas sobre educação escolar.

A Portaria Interministerial nº 559/91 possibilita atender a mudança de paradigma no entendimento da educação escolar indígena oferecida às populações indígenas. Essa Portaria regulamenta o cumprimento do Decreto nº 26/91 e preconiza: uma educação escolar indígena de qualidade, diferenciada que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais; que o índio tenha acesso ao conhecimento e domínio dos códigos da sociedade nacional; ensino bilíngüe nas línguas materna e oficial do país; atendido os interesses de cada grupo indígena em particular; que no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, sejam consideradas na sua normatização as características específicas da educação indígena no que se refere aos conteúdos curriculares, metodologias e avaliação, adequados a realidade sociocultural de cada grupo étnico, materiais didáticos para ensino bilíngüe, preferencialmente elaborado pela própria comunidade indígena .

De acordo com Dias da Silva (1998, p. 38) esse acordo não se formaliza pelo fato de que:

apesar deste avanço no entendimento sobre o papel da educação escolar indígena, a portaria não determina quem fica responsável pela elaboração dos programas...Todavia, assinalaram-se com a portaria 559, novas diretrizes para implantação de uma política de ensino fundada no respeito à diversidade cultural no país.

A partir de então a educação escolar, para as populações indígenas, deixa de ter o caráter integracionista, preconizado pelo Estatuto do Índio/Lei 6.001/73.

As novas diretrizes para educação escolar indígena vieram acompanhadas da inovação e do reconhecimento da diferença cultural desses povos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDB, Lei 9.394/96, reafirma o compromisso legal que norteia a Educação Escolar Indígena no Brasil, assegurando que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino.

Os artigos 78 e 79, da Lei 9.394/96, registrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais Indígenas (2002, p. 23-24) garantem o direito das populações indígenas à:

... recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

... acesso às informações e aos reconhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias;

Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

O Parecer CEB/CNE nº 14, de 14/09/1999, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, traz como fundamental que os profissionais das escolas indígenas pertençam a suas respectivas sociedades. Como protagonistas e sujeitos históricos os professores indígenas possam transformar a escola indígena em um espaço para o exercício da interculturalidade e fortalecimento cultural dos povos indígenas.

Esse documento destaca a necessidade de um currículo diferenciado nos cursos de formação inicial e continuado para professores indígenas. Contempla também a criação da Categoria de Escola Indígena, possibilitando-lhe a autonomia no que se refere à proposta pedagógica e ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção da escola de forma a garantir a participação de cada comunidade indígena nas decisões inerentes a seu funcionamento.

A Resolução CEB/CNE nº 03, de 10/11/1999 fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e responsabiliza pela oferta de Educação Escolar Indígena o Sistema Estadual de Ensino, podendo acontecer em regime de colaboração entre o Estado e Municípios e por iniciativa da comunidade indígena interessada, ou com anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

... estabelecer no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (MEC, 2002, p. 69)

A construção da educação escolar indígena deve acontecer em territórios habitados pelas populações indígenas e levar em conta a participação ativa desses povos na: definição do modelo de organização e gestão da escola na aldeia considerando a organização social de cada povo, suas práticas socioculturais sua religiosidade, suas formas de produção de conhecimento, seus processos próprios e a metodologia de ensino-aprendizagem, suas atividades econômicas e o uso de material didático-pedagógicos produzido de acordo com o seu contexto social e cultural.

Essa Resolução garante aos professores indígenas uma formação específica intercultural e bilíngüe para atuarem em suas respectivas comunidades, de preferência que essa formação seja em serviço e quando necessário de forma concomitante à sua própria escolarização.

A Resolução CEB nº 03/99 (MEC, 2002, p. 70) determina:

A formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-a pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores

... darão ênfase a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

A mudança na legislação brasileira em relação à Educação Escolar Indígena desencadeou obrigatoriamente a normatização dessas leis no Brasil.

O Estado de Mato Grosso do Sul, a exemplo da maioria dos Estados da Federação, apresenta dificuldades na implantação ou implementação dessas conquistas na prática do dia-a-dia nas escolas das áreas indígenas. O Estado não assumiu a política de Educação Escolar Indígena como prevê a Resolução CEB nº 03, de 10/11/99, dividindo com os municípios a execução dessa responsabilidade. Todavia, as mudanças são morosas e construídas através de muita luta dos povos indígenas e das instituições de apoio.

Esses avanços são marcados pela resistência dos órgãos mantenedores responsáveis pelo desenvolvimento das políticas públicas: normatização das Leis específicas para a educação escolas indígena; apoio a implantação da educação escolar indígena nas escolas das aldeias; formação específica para os professores (as) indígenas; construção de escolas em terras indígenas; Como já enfatizamos, essa é uma postura comum na maioria dos Estados que têm populações indígenas. Porém, ultimamente estamos percebendo que a população indígena de Mato Grosso do Sul, em especial as lideranças e os professores, vêm se organizando e exigindo dos governantes o cumprimento de seus direitos legais.

A falta da normatização da Resolução CEB nº 03, de 10/11/99, em Mato Grosso do Sul, era uma das justificativas da Secretaria Estadual e Municipais de Ensino pela morosidade em avançar na criação das escolas indígenas em nosso Estado, com calendários adequados, currículos, projeto pedagógico e regimentos próprios e específicos adaptados a realidade sócio- cultural de cada povo.

Em 1999, a Secretaria de Estado de Educação criou por meio da Resolução SED/MS 1390/99, o Comitê de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul – CEEI/MS órgão de caráter consultivo com representação de professores indígenas, instituições mantenedoras e outros organismos ligados ao desenvolvimento da educação escolar indígena. Constituiu o Decreto Estadual nº 10.734 de 18/04/2002, que cria a Categoria de Escola Indígena em nosso Estado. Determina através da Deliberação do CEE/MS Nº 6767 de 25 de outubro de 2002, que credencia e autoriza o funcionamento das escolas das áreas indígenas de nosso Estado, cuja minuta foi discutida com os povos indígenas de Mato Grosso do Sul por meio das lideranças e professores indígenas em suas aldeias. Percebe-se que as mudanças na legislação acabam ocorrendo por insistência e pressão da comunidade indígena e das pessoas que apóiam as suas lutas.

O Comitê de Educação Escolar Indígena de MS é composto por dezesseis membros, sendo oito para representantes de professores indígenas das etnias: Terena, Kaiowá/Guarani, kadwéu, Guato, Ofaié e KiniKinou. As vagas restantes são preenchidas por representantes das Universidades, organizações não-governamentais, Secretarias Municipais de Educação, Conselho Estadual de Educação e Funai.

Para desencadear as discussões, o Conselho Estadual de Educação elaborou uma minuta para a regulamentação da Resolução 03/99 que foi discutida com o Comitê de Educação Escolar Indígena e lideranças das aldeias de Mato Grosso do Sul. Foram realizados encontros com indígenas e lideranças nas aldeias Te'yikue em Caarapó, Limão Verde, em Amambaí, e no município de Miranda, em 2002. Esses municípios acolheram outras comunidades indígenas para debater a minuta em suas bases e propor sugestões, as quais foram discutidas com o Conselho Estadual de Educação pelos membros do Comitê de Educação Escolar Indígena. Durante as discussões notava-se a contrariedade das lideranças e professores índios pela complexibilidade da lei e o risco de enquadramento dessas escolas à lógica do não-índio.

A confiança depositada pelas populações indígenas no Governo Popular de Mato Grosso do Sul, a partir das eleições de 1998, abriu espaço para o diálogo, a participação e a cobrança de direitos constitucionais dessas populações junto aos órgãos do Governo Estadual e Municipal. Muitas são as reivindicações dos povos indígenas para o setor educacional dentre elas a implantação de cursos de formação inicial específico para os professores índios e em serviço, construção de escolas ou reforma e ampliação, produção de material didático específico, Garantia de atendimento dos alunos nas aldeias com a implementação da Educação Básica e merenda escolar de qualidade.

Observa-se, que a prioridade das lideranças e dos professores Kaiowá e Guarani, foi, e continua sendo, a formação específica para os professores indígenas, luta da Comissão de Professores Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul há mais de dez anos. Essa exigência vem fundamentada pela legislação em vigor e garante aos professores indígenas o direito a ocupar o espaço educacional dentro de suas aldeias, prevendo uma maior autonomia para suas comunidades, fortalecimento da língua e da cultura, dos processos próprios de aprendizagem e melhoria da qualidade do ensino nas escolas das áreas indígenas.

Em 1999, com a entrada do Governo Popular para administrar o Estado, os professores Kaiowá e Guarani intensificaram essa reivindicação. Mas a cada audiência com os técnicos da Secretaria de Estado de Educação percebiam que o desafio era ainda maior, pela postura e resistência desses técnicos em defesa de um projeto de formação inicial,

financiado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, que ofereceu o “Proformação”, curso financiado pelo Banco Mundial para a formação de professores leigos, lotados nas redes municipal e estadual de ensino.

A maior dificuldade enfrentada na época com os técnicos da Secretaria de Estado de Educação foi o convencimento da especificidade da questão indígena. Os professores indígenas, mesmo sendo amparados por uma legislação específica, que lhes garante uma formação diferenciada, intercultural e bilíngüe, recebiam o mesmo tratamento dos professores leigos.

Em reunião na Secretaria de Estado de Educação, em 1999, com representantes do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena e outras instituições de apoio à educação escolar indígena, uma das técnicas argumentou que se os negros inclusos no Programa não estavam reclamando, porque esse tratamento diferenciado para os professores indígenas? Prevalencia a intolerância com a diversidade cultural.

Esses técnicos por diversas vezes enfrentaram os professores indígenas, mantendo a mesma posição, ou os professores Kaiowá e Guarani assumiam o que estava posto, ou continuavam fora do processo de formação.

Na época, muitos professores Kaiowá e Guarani se matricularam no Proformação e continuaram o curso por imposição dos secretários municipais de educação, outros por vontade própria. Mas muitos continuaram insistindo no sonho de fortalecer a sua cultura, cobrando do governo popular as promessas de apoio e valorização cultural aos povos indígenas.

Em uma reunião em 1999 na Vila São Pedro, em Dourados, com a presença dos técnicos governamentais e professores Kaiowá e Guarani, dentre muitas cobranças, o professor Valentim, fazendo uso da palavra, argumentou: “Vocês não são o governo popular? Vocês não se elegeram com o voto do trabalhador? Nós índios depositamos as nossas esperança em vocês. Por isso exigimos um magistério específico, na nossa língua, com os valores da nossa cultura”. Enfatiza o professor Valentim²⁵, de Paranhos:

²⁵ Anotações durante participação em reunião da comissão dos professores Kaiowá e Guarani com representantes do Estado.

Os índios perceberam que a educação escolar que receberam não era a que eles queriam, pois estava destruindo sua cultura. A escola formal levou o índio a obedecer às autoridades brancas e não obedecer as suas autoridades. Precisamos formar um índio forte. Eu tenho forte minhas idéias, não foi ninguém que colocou isso em mim, eu pensei muito e percebi que eu tenho que ficar do lado do meu povo. Os brancos não respeitam nosso Deus Tupã, o branco não respeitou isso, desenhar a letra do branco não é saber estudar. O que falta para nós é escrever a nossa própria língua.

Depois de muito argumento, diálogo com o Secretário²⁶ de Estado de Educação e técnicos, em julho do ano 1999, oitenta professores Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul tiveram a oportunidade de participar de uma experiência de formação em Ensino Médio específico e intercultural. Esses professores indígenas traziam consigo o conhecimento advindo da escola formal dos não-índios, que desconsiderava totalmente sua cultura, língua materna e conhecimentos tradicionais.

A experiência escolar do não-índio é considerada por muitos professores como algo que acrescenta conhecimentos novos a suas vidas, mas também como um elemento desencadeador do sentimento de inferioridade e até mesmo de negação de identidade étnica. O professor Valentim (2001)²⁷, cursista do Projeto Ára Vera argumentou:

...o índio deve estar em condições de dominar os dois mundos do índio e do não-índio. A ponte para a cultura letrada, não é para passar e destruir, mas para passar e tornar a passar de volta para aldeia. Mesmo que a escola tenha tentado matar os valores da educação indígena. A cultura se reproduz nas novas gerações. O Guarani é a sua palavra, a sua palavra encarnada, essa palavra cresce e é cada vez mais divina.

A escola indígena não pode ficar nas mãos de guarani que não queira ser guarani. A escola tem que ser da comunidade e não estar na comunidade colocada pelo branco. O professor índio precisa dominar duas línguas, conhecer os dois sistemas de vida., ser bilíngüe. A educação entrou na escola porque a língua indígena entrou na escola. Os professores têm que ter a sabedoria de seu povo. Hoje a melhor educação passa pela palavra e essa é a nossa filosofia educativa.

Um dos fatores que estreitaram os laços entre o Governo Popular e as comunidades indígenas Kaiowá e Guarani foi a implantação do curso de formação de professores, em Ensino Médio, Projeto Ára Vera . Nos depoimentos dos professores cursistas, fica visível que o processo de formação inicial oferecido aos professores Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul veio ao encontro de seus desejos e fortalecimento da identidade indígena.

²⁶Psicólogo e Deputado Estadual Pedro Kemp assumia a pasta da Educação do Estado de MS nessa época.

²⁷ Anotações durante a participação em aula do Projeto Ára Vera.

... me formei para ser professor não-índio, passei a ser professor índio, o Magistério Específico mostrou o caminho (ELIEL, 2000)²⁸.

Na escola do não índio você faz a prova e joga fora, no Magistério Específico tudo o que pesquisamos serve para o nosso trabalho do dia a dia na escola (ROSENILDO, 2001)²⁹.

Os professores Kaiowá e Guarani, que cursaram o Projeto Ára Verá, (Tempo e Espaço Iluminado), pensam em construir uma proposta educacional intercultural, fortalecida pelos conhecimentos tradicionais e fundamentada pela pesquisa com os mais velhos com o objetivo de fortalecer os valores culturais, sem descartar os conhecimentos ocidentais, conforme previsto na legislação

O curso de formação “Projeto Ára Vera” tem como objetivo valorizar a cultura, as tradições e o jeito de ser Kaiowá e Guarani. Os professores, após um processo intenso, de troca de saberes com colegas de outras aldeias, professores assessores, professores assistentes e a convivência com os rezadores e idosos da comunidade indígena nas etapas intensivas do curso, afirmam ter uma outra visão de si mesmos, da sua história e da sua cultura. O que aparentemente se observa é que o mesmo processo fundamentado pela pesquisa, que conduziu os professores indígenas a um retorno histórico e a suas raízes culturais, também fortaleceu a sua identidade étnica e elevou a sua auto-estima.

... antes eu tinha uma dor no peito e não entendia o que era, hoje eu entendo é porque minha voz estava sufocada, calada e eu não podia falar os meus sentimentos do jeito da minha cultura, tinha que falar como não-índio se quisesse ser ouvido, hoje eu falo do meu jeito, do jeito do meu povo, da minha cultura e sou ouvido (OTONIEL, 2000)³⁰.

como se eu fosse uma mina soterrada, aos poucos fui retirando a lama e a sujeira de cima de mim, conseguindo fazer jorrar a água cada vez mais limpa e com ela a minha sabedoria indígena (ELIEL, 2000)³¹.

... pra trabalhar conosco agora que descobrimos que temos valor é preciso primeiro estudar a nossa história, conhecer a nossa cultura e respeitar a nossa cultura (ROSENILDO, 2000)³².

²⁸ Professora Eliel Benites, kaiowá, em entrevista à mestrandia Teresinha A. da S. Batista.

²⁹ Professor Guarani Rosenildo Barbosa de Carvalho. Anotações feitas durante encontro com professores da cidade.

³⁰ Declaração feita pelo professor Otoniel Ricardo durante encontro para estudo dos professores Kaiowá e Guarani de Caarapó.

³¹ Declaração feita pelo professor Eliel Benites, durante reunião com assessor pedagógico, considerado pelos professores indígenas, como não apto para trabalhar na comunidade.

³² Declaração feita pelo professor Rosenildo B. de Carvalho. Id. nota ²⁸.

Mesmo trazendo no rosto traços indígenas bem acentuados, muitos tentavam negar a sua identidade. Os professores de Caarapó, por várias vezes, negaram a sua identidade étnica afirmando serem paraguaios, não reconhecendo que moravam na aldeia, mas em fazenda próxima à aldeia, sendo essas estratégias tentativas para fugir do preconceito existente nas escolas da cidade contra os alunos indígenas.

Segundo a antropóloga Grünberg (2003)³³, os índios são índios e o seu rosto diz que são diferentes. Se esse foi o problema que causou a sua exclusão, agora é o que traz a possibilidade de mudança.

Sabemos que a conquista de direitos não é o suficiente. O importante é que esses direitos passem a fazer parte da vida cotidiana desses cidadãos. O descaso pela cultura do “outro” continua gerando desconforto, em especial para os povos indígenas, que mesmo tendo assegurado direitos constitucionais específicos, precisam continuar lutando para abrir fendas nas políticas oficiais, para conseguir avançar na construção de uma política de educação escolar diferenciada e/ou ao direito, como professor índio, a frequentar cursos de formação específicos, com currículos que considerem seus valores culturais e a sua própria identidade.

Observa-se que os órgãos mantenedores e responsáveis pela execução da política de educação escolar para as sociedades indígenas, enfrentam sérias dificuldades e ainda não deram conta da complexidade da tarefa, da criação de escolas indígenas e da oferta da Educação Básica nas escolas da aldeia. Dentre as dificuldades está o despreparo dos técnicos para orientar a elaboração do projeto político-pedagógico e dos regimentos escolares das escolas nas aldeias.

Em muitos municípios os professores índios são obrigados a trabalhar na escola da aldeia, conteúdos programados, nas escolas de extensão da cidade ou da zona rural, esses conteúdos são alienados da sua realidade social e cultural. Muitas comunidades indígenas convivem com a falta de material, de merenda, de espaço físico para ensinar. Essa realidade nos autoriza a afirmar que as populações indígenas precisam de apoio e esforço redobrados para ver acontecer em suas áreas à educação escolar diferenciada, um direito constitucional adquirido desde 1988.

³³ Id. nota ¹⁰.

O Estado e os municípios reconhecem sua parcela de responsabilidade na construção da política de educação escolar indígena. Porém, assumir a responsabilidade perante a lei não significa que o Estado e os municípios dêem conta de respeitar e resolver a diversidade de situações consideradas problemáticas, atualmente, na questão da educação escolar indígena.

A implementação dos avanços na prática pedagógica específica é, ainda, um processo em curso, que exige determinação do gestor público e medidas concretas para a sua efetivação. Um fator preponderante para o desenvolvimento do trabalho é o reconhecimento de que os alunos das áreas indígenas pertencem à rede de ensino estadual ou municipal, portanto, com direitos constitucionais assegurados. Para professora Maria de Lurdes, diretora das escolas Kaiowá e Guarani de Amambaí :

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito pra mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas (MEC/SEF/2001).

Quando falamos em educação escolar indígena temos de admitir que os desafios são inúmeros. O Estado, apesar da responsabilidade legal, continua moroso, nas suas ações, mantendo uma política educacional indefinida, porém nunca se viu antes em MS tantos encontros, seminários, audiências públicas, cursos de capacitação para discutir essa questão, com a participação das lideranças e professores indígenas.

Os concursos públicos para professores indígenas ainda encontram dificuldade para se efetivarem, como determina a lei, por falta de definição política e normatização. Os professores indígenas encontram dificuldade de acesso a uma formação específica. Muitos municípios, ainda mantêm a lotação de professores não-índios nas salas de aula das aldeias indígenas e, em muitos casos, os alunos índios são transportados para estudar nas escolas da cidade, gerando um alto índice de abandono escolar e desconforto a esses alunos, resultado do preconceito existente durante o transporte escolar e nas escolas da cidade.

A Secretaria Estadual de Educação, através da Equipe de Educação Escolar Indígena, apesar do esforço para elaborar uma política de educação escolar de forma democrática, ouvindo o Comitê de Educação Escolar Indígena, esbarrou em inúmeras dificuldades para desenvolver um trabalho que conseguisse atender demanda das comunidades indígenas como a reforma de escolas (ou salas de aula), uma política efetiva de formação para os professores em nível médio e superior, Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries e Ensino Médio nas aldeias, programas de formação em serviço para professores e para a elaboração do projeto político- pedagógico e regimento escolar.

Segundo Rossato (2003) A infra-estrutura das escolas nas áreas indígenas é precária, com salas de aula superlotadas. As comunidades indígenas enfrentam dificuldades para conseguir reformar ou construir espaços mais adequados para o atendimento dos alunos e dos professores. As reivindicações quase sempre são negadas pelos governos municipais e estaduais. Os materiais didáticos e pedagógicos, incluindo biblioteca, também são bastante precários na maioria das escolas.

Segundo a mesma autora, existem inúmeras justificativas que tentam explicar o alto índice de abandono e repetência escolar nas escolas Kaiowá/Guarani: falta de alimentação e de recursos para adquirir roupas, calçados e material didático. Alunos e alunas casam muito cedo (12 anos ou mais), vão para as destilarias em busca da subsistência, têm que percorrer uma distância muito longa para chegar à escola ou a escola não agrada, os alunos se ofendem facilmente com a forma que o professor ou a professora os trata, falta, motivação aos pais e aos próprios alunos. Observa-se uma maior incidência de faltas na escola no segundo semestre, período do inverno ou época de colheita nas fazendas.

São muitas as razões e as justificativas para a criança e o adolescente Kaiowá/Guarani de Mato Grosso do Sul não ir a escola. Como afirma Brand (2003)³⁴ e Gallois (2004)³⁵ confirma, “a escola será sempre uma instituição externa”, colocada de fora para dentro das aldeias indígenas. Nesse contexto, o desafio posto para as populações

³⁴ Antonio Brand, historiador, professor do Programa de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Local/UCDB, em palestra ministrada aos professores indígenas da aldeia Te'yikue, no município de Caarapó, MS.

³⁵ Anotações de aula.

indígenas, organizações parceiras (de apoio) e órgãos governamentais pode estar em estudar e refletir mais sobre essa temática. Como desenvolver um trabalho partindo do desejo do povo Kaiowá e Guarani? Como desmontar representações sociais etnocêntricas, impostas, pela sociedade não indígena?

Silva & Ferreira (2001, p. 9) afirmam que uma das “reivindicações mais sólidas do movimento indígena organizado no Brasil, nas últimas décadas, ao lado da questão fundiária e do atendimento à saúde, das populações indígenas, diz respeito à educação”. Com apoio das organizações não-governamentais e de universidades, os povos indígenas, cientes de que a educação para índios, imposta pelo Estado durante quase meio século, não havia dado certo, pela insistência em desconsiderar ou destruir seus valores culturais, organizaram-se para escrever um novo capítulo na história da educação escolar indígena no Brasil. Dentre essas conquistas caba destacar a retirada do texto constitucional do item referente à integração e assimilação dos índios à sociedade nacional.

As conquistas asseguradas na Constituição Federal inovam a legislação brasileira, sobretudo, ao determinar, como princípio norteador do relacionamento entre índios e o Estado, o respeito à diversidade étnica e cultural. Garante, assim, aos índios do Brasil, o direito à diferença, o direito de fazerem suas escolhas, decidirem seus destinos e construir seus projetos de futuro (RCNEI, 2002).

As diretrizes do Ministério de Educação para a política de educação escolar indígena, aprovadas em 1993, têm como eixo central a especificidade, a afirmação da diferença, a interculturalidade, o bilingüismo e o acesso aos conhecimentos universais, que possibilitam a construção de um novo modelo de educação escolar nas áreas indígenas, que contemple o reconhecimento e a valorização de suas culturas e a sua dimensão sócio-histórica e política.

Fleuri (2003, p. 21) enfatiza que a Constituição Federal de 1988, foi considerada um marco determinante nas relações, entre o Estado brasileiro e as populações indígenas, que passaram a partir de então a assegurar direitos:

... a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe. Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes

línguas e tradições. Além disso, a Constituição Federal assegurou a eles o uso de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger suas manifestações culturais. Dessa forma, fica garantido às comunidades indígenas o acesso a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo em que forneça instrumentos necessários para enfrentar o contato com outras sociedades.

O Brasil reconheceu-se, legalmente, como sendo um país multicultural, firmando como legítima as diferenças étnicas, culturais e lingüísticas. No entanto, Silva (2002) alerta para o risco de sair de uma situação de dominação escolar e homogeneizadora e cair em outra situação de opressão através da simplificação e do fazer escolar ineficaz.

O Brasil vem intensificando essa discussão, reconhecendo a legitimidade das diferenças étnicas e culturais aqui existentes. Para Fleuri (2003, p. 23) “reconhecer nossa diversidade étnica implica ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais”. A consideração e o reconhecimento de novas identidades culturais não está acontecendo por acaso, mas é fruto de uma luta histórica e de conquistas das culturas dominadas, pelo direito à diferença, à autonomia e à cidadania.

Porém, o positivismo ainda marca presença no meio acadêmico, resguardando espaços no interior das disciplinas na área de Ciências Humanas, em especial na abordagem das “diferenças étnicas e culturais”. O debate acadêmico na maioria das disciplinas vêm emoldurado pela discussão genérica “para todos”. Essa é uma das atitudes acadêmicas que nos leva a afirmar que as discussões sobre temas mais polêmicos, como, educação escolar indígena diferenciada ainda está restrita a grupos de interesse.

Para Fleuri (op. cit., p. 26), “[...] a escola constitui-se em territórios de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis”. A semiótica dentro deste contexto desempenha um papel importante de comando, sinalizando ao aluno o que pode e o que não pode ser discutido, o que tem valor e o que não tem valor dentro desse território demarcado por luta de classes.

Muitas vezes ainda permanecem “enclausuradas”, sem direito a expressão. Para o autor, professores e alunos compartilham esses conflitos no dia-a-dia da sala de aula, porém os encaminhamentos quase sempre fogem de uma compreensão de âmbito mais amplo. O mesmo autor propõe:

... a perspectiva da educação intercultural como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo que constitua espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente (Ibid, loc. cit.).

Vieira (1999, p. 65), enfatiza que é preciso ir além do multiculturalismo, da “constatação e admissão da realidade social como naturalmente diversificada”. O desafio proposto pelo autor é mais abrangente e reforça a sugestão de uma proposta educacional que promova o encontro com o outro, com o diferente por meio de uma educação intercultural.

A interculturalidade, para o mesmo autor, sugere a superação da indiferença, do essencialismo, do etnocentrismo cultural, para construir relações mais igualitárias, dialógicas, de cooperação mútua e troca de saberes entre indivíduos de culturas diferentes. Fleuri (2003, p. 20) reafirma que “pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos...”.

Sendo assim, um desafio considerado fundamental na busca da autonomia dos povos indígenas é a implantação de políticas públicas específicas para a formação de professores indígenas, que contemple a especificidade cultural de suas respectivas etnias, para que, fortalecidos culturalmente, possam transformar a prática educacional dentro de suas próprias aldeias, a favor do fortalecimento étnico e cultural de seu povo, para conviver interculturalmente com o entorno.

... há certamente outras urgências no campo da educação escolar indígena, mas todas elas dependem da presença, em sala de aula, de professores com clareza sobre o papel da escola e, portanto, de seu próprio papel, frente às expectativas e demandas de suas comunidades (BRAND, 2002, p. 2).

A experiência vivida por muitos professores não-índios nas aldeias indígenas e o fracasso no desenvolvimento desse trabalho para a própria população indígena levaram estudiosos da causa indígena a assumirem a luta emergencial por investimentos no processo de formação inicial ou em serviço dos professores indígenas em nosso país. Essa reivindicação faz parte do desejo das populações indígenas ao assumirem o processo educacional dentro de suas aldeias, fazendo jus às conquistas asseguradas na Constituição Federal, de 1988.

Estamos cientes de que a construção de uma proposta de “... escola indígena de qualidade, específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural, só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar” (MEC, 2002, p. 10). Criar novas práticas educativas nas áreas indígenas procede da atuação crítica e consciente de professores indígenas engajados e dispostos a assumir a luta em prol dos projetos de futuro de seu próprio povo, na busca de autonomia e emancipação. O Parecer 14/99, do Conselho Estadual de Educação, ao se referir a formação de professores, argumenta que:

... para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas (MEC, 2002, p. 50).

Vieira (1999) propõe uma formação intercultural que passe pela auto-reflexão biográfica. Brand (2002, p. 41), analisando seu texto, entende que o autor propõe “a formação de ‘professores interculturais’ preparados para trabalhar com a diferença, para que possam contribuir para a construção de ‘crianças interculturais’ e que saibam valorizar e dialogar com outros modos de pensar e de viver”.

O professor indígena, de quem depende efetivamente a implementação de uma educação indígena de qualidade (BRAND, 2002), é considerado ator fundamental dentro do processo educacional e vem assumindo cada vez mais a responsabilidade em construir esse novo modelo de educação escolar indígena em suas aldeias. Isso deve ocorrer pelo acesso aos conhecimentos universais, língua materna, valorização dos conhecimentos tradicionais, calendários escolares adequados à realidade de cada povo, material didático específico e professores indígenas, membros de suas respectivas comunidades, assumindo as salas de aula (PCNEI, 2002).

O processo de construção de uma educação indígena, diferenciada e intercultural, nas escolas das áreas indígenas, com currículos próprios, passa pelo viés da pedagogia indígena voltada para a cultura local, pensada e planejada de acordo com a demanda interna e seu fortalecimento cultural, intelectual e social.

A comunidade indígena em Caarapó passou, a partir de 1997, de indiferente à busca de um protagonismo dentro do espaço escolar. Para Brand (2002, p. 1) “essa escola aparece como espaço privilegiado de adquirir conhecimentos necessários para uma melhor inserção de seus membros na conjuntura atual, tendo em vista, especialmente, o entorno regional e a reconquista da autonomia”.

Nessa perspectiva, a escola indígena se “constitui politicamente na fronteira com o outro, como espaço intercultural, na interação com o entorno regional” (BRAND, 2002, p. 1). Sendo assim, Tassinari (2001, p. 50) reafirma que as escolas indígenas podem ser entendidas como espaços de fronteiras, [...] espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios”.

O processo de construção de uma educação escolar diferenciada se apresenta como “um desafio importante para el futuro, entonces, es convertir la educación pública em uma experiência que afirme la identidad, cultura e idioma de sus estudiantes, sean quienes sean” (SMITH, s/a, p. 18).

Essa escola, como marco de luta pela diferença, que assegurou seu espaço legal de direito a especificidade nas comunidades indígenas língua materna, processos próprios de aprendizagem, (conhecimentos tradicionais), na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, enfrenta desafios muito bem destacados pelos professores de Caarapó segundo o que expressa o professor Eliel (2004)³⁶:

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

A escola de hoje pode ter a forma de trabalhar como antigamente eu vejo que só é possível passar os valores da nossa cultura quando a escola se transformar num ambiente familiar Kaiowá e Guarani,...a metodologia precisa avançar bem mais pra gente colocar os conhecimentos tradicionais dentro da escola.

Existe ainda barreira das pessoas que tem mais conhecimento tradicional chega na escola.

³⁶ Professor Eliel Benites, em resposta à pesquisa de campo feita pela mestranda, autora deste trabalho.

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

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

Eu fiz uma pergunta para o professor Eliel: se ele gostava de escrever, e ele respondeu rindo: “eu tenho dificuldade com a escrita, às vezes tenho a idéia mas não consigo escrever, prefiro falar as vezes penso e quando passo pro papel é diferente, vejo que a arte de falar e escrever é diferente e eu tenho dificuldade”.

A luta do como fazer educação escolar indígena diferente, ainda é algo muito confuso na prática do dia-a-dia da escola em Caarapó. Essa escola passa por conflitos internos, sociais e culturais. Quer a presença da escrita no currículo, mas o que prevalece na prática da sala-de-aula de 1ª a 4ª série, ou em qualquer outra atividade em que os professores necessitam escrever um documento, como o Projeto político Pedagógico - PPP, é a oralidade.

Existem ainda mais perguntas do que respostas. O que é tradicional no currículo da escola indígena? O que é tradicional e não pode pertencer ao currículo escolar? O que está posto pela sociedade contemporânea e se transformou em necessidade dentro dessa escola? Esses questionamentos põem a escola indígena numa encruzilhada, sendo que cada povo e cada comunidade pode fazer o seu caminho e esse é um desafio aos estudiosos da temática, professores e comunidades indígenas: buscar o caminho mais coerente de trabalhar a interculturalidade dentro do espaço escolar específico e, ao mesmo tempo, global.

Para Meliá (2004)³⁷ a língua só se conserva se for falada no cotidiano familiar. A educação indígena não pode deixar de lado a oralidade, que é uma riqueza. Para o autor, a escrita e a escola são elementos estranhos a cultura do povo Guarani. Por mais que a escola se esforce nunca vai deixar de ser um elemento perturbador e alienígena na comunidade guarani. Para o mesmo autor os Guarani consideram que “a história da pessoa é a história de suas palavras, palavras criativa, até proféticas...”.

³⁷ Anotações de aula.

CAPÍTULO IV - A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA EM CAARAPÓ

4.1. ANTES DE 1997

No já citado Relatório elaborado por Genésio Pimentel Barboza, em 1927, ao fazer referência à região de fronteira com o Paraguai, território onde se localiza a reserva indígena de Caarapó, consta “[...] a criação de escolas nos postos será o primeiro passo dado para a nacionalização desse grande pedaço do Brasil cuja posse só temo-la em theoria”. O autor demonstra a preocupação com a forma de vida e a nacionalidade dos povos indígenas, que viviam na fronteira Brasil e Paraguai, sinalizando a escola como veículo responsável que ao entrar em cena teria forças para resolver essa questão. Está implícita a preocupação com a língua, pois aqui o povo só falava o Guarani, um dos motivos para a imposição do Português, não só na escola, mas também no meio familiar como, instrumento de defesa da nacionalidade brasileira.

Segundo Barbosa (2002), a primeira escola foi criada, em 1965, pelo SPI e funcionava em uma sala construída pelo mesmo órgão. Os primeiros alunos foram os homens e o objetivo era ensiná-los a falar Português. O professor era quase sempre o chefe do posto indígena ou sua esposa, as aulas aconteciam de acordo com a disponibilidade

deles. Podia funcionar dois a três meses seguidos como, também serem suspensas pelo mesmo período. A educação escolar era pautada pela informalidade e disponibilidade dos referidos funcionários.

Para a administração do SPI e, posteriormente da FUNAI, as línguas e culturas indígenas sempre foram vistas como "ponto de transição" para facilitar o aprendizado da língua e cultura oficiais. A língua indígena, quando usada na alfabetização, servia apenas para facilitar a integração ainda preconizada pelo Estatuto do Índio/Lei 6.001/73.

Barbosa, (2002), destaca que na lembrança de seus entrevistados, chegaram a serem proibidos de se comunicar com a família em Guarani, sob o argumento de que quem se comunicasse na língua materna, seria considerado pobre e preguiçoso, e que essa língua não tinha significado nenhum.

Porém, os índios percebiam uma disposição dos não-índios em aprender o Guarani para ficar por dentro das discussões e das políticas indígenas. Para o professor essa foi uma forma de discriminação e de tentar matar a espiritualidade tradicional dos Kaiowá e Guarani, mas “não conseguiram porque até hoje somos falantes da língua Kaiowá e Guarani” (BARBOSA, 2002, p. 8).

Em 1967, com o advento da FUNAI, encerrou-se a alfabetização de adultos para iniciar o ensino formal com crianças. O professor segue sendo chefe do posto e o objetivo era o mesmo ensinar as crianças a falar Português. Neste contexto, “o interesse do professor era incentivar o índio a desvalorizar a sua própria língua, cultura, dança, a sua organização, empobrecendo a espiritualidade Kaiowá e Guarani” (BARBOSA, 2002, p. 9).

O professor Rodinei (2004) argumenta que “...quando estudei com o branco a gente não adquiria nenhum conhecimento que é nosso, que acontece dentro da aldeia, o conhecimento do não-índio só servia pra estudar mesmo, lê e escrevê...”

Para Barbosa (2002) os pais e as mães naquela época acreditavam que pelo fato de encaminhar seus filhos a escola eles teriam o conhecimento. Sendo assim, deixavam por conta dessa instituição a aprendizagem dos seus filhos. No entanto, as dificuldades dentro da aldeia aumentavam cada vez mais, pois os conteúdos trabalhados na escola não tinham nada a ver com a realidade indígena. Ao relembrar o passado escolar, o professor Rodinei

(2004) reforça essa idéia: “Quando eu estudava a professora dava leitura, fazia ditado, só pra gente aprende mesmo, nunca falou tem que preserva a natureza”.

De acordo com o seu Agripino Benites e seu filho Elizer Benites (2004), que participaram da sala de aula da missão sempre com professores não índios:

“na época era muito dificultoso estuda, porque era muito difícil, porque ninguém se preocupava, a gente vivia em condições muito precária, em termo, condição financeira, em termo também na área da educação, principalmente na situação de alimentação escolar (...) naquela época a disciplina dentro da sala de aula era muito cruel, (...) muito rigorosa. Essa escola ensinava a língua portuguesa a alfabetização do a, e, i, o, u” (AGRIPINO,2004).

Agora eu enxergo a escola muito diferente, quando eu estudava com o pessoal da cidade (...) os alunos daqui não tinha essa liberdade de expressar de falar com o professor, nem fazer pergunta porque tinha vergonha (ELIEZER, 2004)³⁸.

O professor Rosenildo sinaliza, em sua pesquisa, a existência da educação para índios na reserva desde 1965. Porém, o primeiro documento formal arquivado na Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, a respeito da educação municipal na reserva indígena é o Decreto Municipal nº 011/78, que cria e denomina a Escola Municipal de primeiro Grau “Flor da Terra”, localizada no Posto Indígena de Caarapó, na gestão do Prefeito Nilson Lima.

Contudo, o Decreto Municipal 02/82 dá nova redação à Escola Municipal de 1º Grau “Flor da Terra”, passando a ser denominada: Escola Municipal de Primeiro Grau Eufrásia Marques, (para homenagear o fazendeiro Cota Marques) na gestão Nilson Lima. O Decreto Municipal nº de 13/03/82 cria a Escola Municipal de Primeiro Grau Nhandejara, na sede do Posto Indígena, do Município de Caarapó, para atender às crianças em idade escolar. Porém, neste mesmo ano, a Portaria da FUNAI nº 770/07/82 cria a Escola Indígena de Primeiro Grau Nhandejara, no Posto Indígena Caarapó, jurisdição da 9ª Delegacia Regional, na gestão do Prefeito Nilson Lima.

A Lei Municipal nº 220/85 deu uma nova denominação às escolas Municipais de 1º Grau, de 1ª a 4ª séries. A Escola Municipal Tiradentes passou a ser Escola Municipal de 1º Grau, Tiradentes Pólo, localizada na Colônia Saiju, ficando as salas de aula da reserva indígena ligadas a uma escola da zona rural. Nessa época, a Escola Municipal de Primeiro

³⁸ Id. nota ¹⁷.

Grau, Tiradentes, Sala Eufrásia Marques, na região da Missão Caiuá, e a Sala Nhandejara, no Posto da FUNAI.

O Decreto Municipal nº 029/91 cria a sala de aula Saverá na reserva Indígena de Caarapó, para atender crianças de 1ª a 4ª séries. Segundo documento, “Saverá”, em Guarani significa “sa” o número 100 (cem), “verá” brilho, 100% (cem por cento) brilhante.

A Lei Municipal 492/93 deu uma nova denominação à Escola de Primeiro Grau Eufrásia Marques, passando a ser Escola Municipal Tiradentes, sala Loide Bonfim Andrade. A justificativa do Prefeito Takeioshi Nakayama sobre a mudança na denominação da escola foi prestar uma justa homenagem à ilustre senhora, fundadora da Missão Caiuá e da primeira escola na Reserva Indígena de Caarapó.

Na gestão do Prefeito Guaracy Boschilia foi criada e sancionada a Lei Municipal nº 666/2000, de 10 de novembro, dispõe sobre a criação e a denominação da Escola Municipal Indígena Nhandejara no Município de Caarapó-MS, que será Escola Pólo. No seu Artigo 1º cria e denomina a Escola Nhandejara, com o objetivo de oferecer uma educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas do Município de Caarapó, em concordância com os arts. 78 e 79 da Lei Federal nº 9394/96 (LDB), composta de educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada na Reserva Indígena de Caarapó MS.

Desde 1997, funcionava uma sala de aula na fazenda Ivu de propriedade do senhor Silvio Amado, com professor não- índio. Essa foi a última sala de 1ª a 4ª séries a ser assumida pelos professores Kaiowá e Guarani por determinação das lideranças indígenas, em 2002.

Motivados por denuncia da comunidade da existência de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos fora da escola, foi realizada na aldeia em 1997, em espacial na região do Mbocaja a Campanha Toda Criança na Escola, com visita de casa em casa. Observamos que nesse espaço reside uma família extensa de guarani ñandeva, com seus parentescos, Soares Martins e que todas as crianças realmente estavam fora da escola, porque as lideranças dessa família extensa não aceitavam que as mesmas freqüentassem a escola em outra região, mais específica dos Kaiowá. Esse problema foi resolvido a partir de 1998, com a construção de um rancho pela comunidade e a contratação de um professor guarani pela prefeitura. Em 2001, a pedido da comunidade, foi construída uma escola de alvenaria

pelo Governo do Estado com duas salas de aula para atender alunos e alunas guarani dessa região.

A partir de 1978, a Prefeitura Municipal passou a encaminhar professores da rede municipal de ensino, perseguidos politicamente, para trabalhar nas escolas da reserva indígena. A professora hoje aposentada, Geralda Samaniego³⁹, que trabalhou na sala de extensão Ñandejara, de 1980 a 1996, em seu depoimento, reforça a forma de como aconteceu a educação, coordenada pela FUNAI e executada em parceria com a prefeitura municipal, para índios na reserva indígena de Caarapó. A professora explicita que:

Quando fui trabalhar na Reserva, não era por que eu queria. É que eu era adversária política e eles me mandaram pra lá como castigo para eu pedir as contas. Não tinha transporte de ônibus, ou carro da prefeitura eu e as minhas colegas pegávamos carona, nunca sabíamos como chegar no trabalho e muito menos que horas ou como retornaríamos para casa, passamos por muitas dificuldades, mas não pedimos demissão. Eu pensava, eles passam e eu continuo aqui, pois sou efetiva, isso me dava forças para continuar lutando.

Segundo essa professora, ao chegar na aldeia, levou um choque quando deparou com uma realidade que não conhecia e com um povo que ela via quando passava na estrada para Ponta Porã. O único contato com o povo indígena foi com a família do seu Hipólito Martins Fernandes, que trabalhava no barbaquá com seu pai, no beneficiamento da erva.

Os dois primeiros anos de experiência da professora Geralda nas salas de aula da reserva foram de dificuldade extrema. Faltava tudo na comunidade e na escola, até água para beber. As professoras levavam de casa, porque a água do poço que os alunos bebiam não era limpa. As famílias passavam dificuldades no atendimento à saúde, alimentação, roupa, calçado e agasalho.

A FUNAI, nessa época, coordenava o trabalho de educação, fornecia parte do material didático e ajudava as professoras a cobrar do poder público um melhor atendimento. Os conteúdos trabalhados nas salas de extensão da aldeia Indígena e o calendário eram os mesmos das escolas rurais. As crianças das primeiras séries eram

³⁹ Geralda Samaniego foi professora da rede municipal de ensino, tendo trabalhado com educação escolar na aldeia Te'yikue, em Caarapó, por cerca de 20 anos. Hoje, se encontra aposentada.

alfabetizadas com cartilha em Português e a supervisão do trabalho ficava a cargo de técnicos do Departamento de Educação do Município.

A professora Geralda reforça que a maior dificuldade enfrentada pelas professoras com certeza foi a “comunicação”. Qualquer tentativa quase sempre era fracassada. A professora argumenta que conseguia se localizar e se comunicar melhor que as suas colegas com os alunos porque falava a língua Guarani, mas as outras duas professoras não entendiam nada. Reconhece que suas colegas passavam o conteúdo e ficavam perdidas. Os alunos não entendiam o que a professora falava, ou passava na lousa e as professoras não entendiam o que os alunos falavam ou tentavam expressar. Era uma situação insustentável, de muito sofrimento para as professoras não-índias da cidade e para os alunos indígenas, que chegavam a urinar na roupa por não conseguirem manifestar suas necessidades fisiológicas.

Por ser descendente de paraguaios, a professora Geralda falava e entendia a língua Guarani e encontrou uma forma de minimizar a situação, e evitar que fossem demitidas “como eu sabia a língua, iniciava o processo de alfabetização na minha sala, quando meus alunos já estavam entendendo a língua portuguesa, trocava de sala com minhas colegas”. Mesmo assim, os alunos desistiam e reprovavam dois a três anos, em média ou até mais. Essa iniciativa acontecia sem a autorização do chefe do Departamento de Educação, na época.

A professora alega que ela e suas colegas se sentiam impotentes diante de tantas dificuldades que a comunidade e a escola enfrentavam. “Às vezes me pego pensando como foi difícil levar o nosso conhecimento para um povo tão diferente”! A mesma professora afirma que os critérios de avaliação, utilizados para os alunos índios, nas salas de extensão da aldeia indígena, eram os mesmos da escola da zona rural. “Eu fiz parte disso, tinha que fazer, porque era supervisionada e, também, porque não sabia fazer de outra forma”. Ela afirma que todo o processo escolar era de acordo com a lógica do não-índio, até mesmo as festas comemorativas, porém, com uma ressalva: “me lembro que nas festas juninas a gente fazia canjica, assava muita mandioca e batata doce e os alunos gostavam muito, talvez esse fosse o único diferencial”.

Recorda que durante o tempo que trabalhou na aldeia indígena, por muitas vezes receberam antropólogos e estudiosos que vinham explicar a possibilidade dos índios ensinarem as crianças indígenas, da forma como ensinam hoje, na língua materna. “Logo percebi que essa seria a única saída para as dificuldades que enfrentávamos ao ensinar crianças indígenas o caminho para resolver os problemas gerados pela educação escolar nas salas de extensão da aldeia (desconhecimento da cultura, comunicação, reprovação e abandono escolar). Porém, não havia nenhum interesse do poder público em recebê-los e muito menos em ouvi-los”.

Dados estatísticos levantados no início de 1997 comprovaram o descaso das administrações anteriores para com a educação escolar nas escolas da reserva indígena, que tinha, em 1996, 365 alunos, com uma média repetência de 47% e abandono escolar de 22%.

Nessa época, havia uma professora indígena contratada pela prefeitura e que trabalhava de comum acordo com o projeto de educação escolar, proposto pela missão evangélica e um monitor indígena, estudante do Magistério, em Caarapó, que passava uma vez por semana nas salas dos professores não-índios, visando a minimizar um pouco as dificuldades de comunicação provocadas pelas diferenças lingüísticas e culturais entre os alunos da aldeia e as professoras não-índia. Essa escola transplantada de fora para dentro da aldeia não despertava interesse da comunidade em participar da vida escolar de seus filhos.

A professora Geralda conclui, dizendo: “Eu sentia que alguma coisa estava errada, vi acontecendo diferente e hoje é uma realidade que está dando certo”. A mudança é visível: aumentou o número de alunos, diminuiu a reprovação e o abandono escolar. A escola hoje tem uma ligação forte com o meio ambiente e a comunidade. “Eles têm a mesma educação da cultura e não precisam mais sair da Reserva para vir estudar na cidade”.

Em seu trabalho de pesquisa, Barbosa (2002) entrevistou a aluna Joselina Isnard⁴⁰ e o aluno Celso Gonçalves⁴¹, da 8ª série, na época, e que hoje atuam como professores na

⁴⁰ Joselina Isnard na ocasião desta declaração era aluna da 8ª série da escola Ñandajara. Hoje, frequenta o Projeto Àra Vera, e já ministra aulas na escola da aldeia.

⁴¹ Celso Gonçalves frequenta o Projeto Àra Vera, ministra aulas na escola Ñandajara, e na ocasião desta declaração, cursava a 8ª série na escola da aldeia.

escola Ñandejara e estudam no magistério específico. Eles relatam as dificuldades que enfrentaram na escola formal;

Os alunos não tinham voz e na sala de aula [...] apenas a professora que comunicava, mandava e dava ordens, nós nunca tivemos oportunidade de sair, pesquisar, construir, refletir, produzir, tudo era em 4 paredes, mesmo assim [...] terminamos. Logo depois fui para a escola da cidade. Na cidade era discriminada, porque os índios eram vistos como preguiçosos, sem cultura, era tratado como se fosse animal que não tem inteligência, só concluí a 6ª série e parei (JOSELINA, 2002).

...aquela educação que não contribuía, só ensinava o Português e ajudava a desvalorizar a língua, os conhecimentos não tinha pensamentos positivos, não tinha discussões. Eu praticamente quando estudava na cidade não tinha esse contato com a natureza e a cultura, com os artesanatos, mitos, contos, lendas crenças, com a espiritualidade tradicional, não valorizava a minha própria cultura (CELSO, 2002).

Professores indígenas do Município de Caarapó relembram que chegavam à escola da aldeia, falando e entendendo somente a língua Guarani e deparavam com professores não-índios e/ou que exigiam que só falassem em português, sendo proibidos de se comunicar com os colegas de sala na língua materna. “Essa tua língua não serve pra nada, língua boa que vai te dar futuro é o Português é ela que você tem que aprender” (OSMAR, 2000). Como resultado destas “práticas homogeneizadoras, vários estudos constataam, a partir da década de 60, o baixo rendimento escolar entre crianças com língua materna distinta da empregada no sistema escolar oficial” (FLEURI, 2003, p. 20).

O professor Eliel Benites (2003)⁴², da Reserva de Caarapó, afirma:

Essa escola ensinava o índio a ter vergonha de suas tradições, de sua identidade cultural, para essa escola, trabalhar na roça era coisa para gente analfabeto, então o aluno indígena precisava estudar bastante para ir trabalhar na sombra na cidade, essa foi uma das causas dos jovens perderem o contato com a roça.

O grande líder, Marçal Tupã-i Guarani, avaliou os resultados do processo educacional em uma frase: "o ensino aplicado até hoje tem matado o que há de mais sagrado para nós, que é a nossa cultura. Se conservarmos o que é sagrado para nós, seremos um povo que vai caminhando na libertação" (CF, 2002, p. 55).

Ao entender o valor do sagrado na vida do povo Kaiowá e Guarani, percebe-se que a frase do grande líder, Marçal Tupã-i, chama a atenção do mundo, numa época em que a

⁴² Eliel Benites, declaração feita em reunião de avaliação e planejamento do Projeto Poty Reñoi.

voz desses povos era calada com a morte. Porém, da sua coragem nasceu à força para muitos patrícios, que resultou em direitos na Constituição Federal de 1988. Hoje a luta das lideranças e dos professores indígenas por uma escola indígena intercultural e bilíngüe, preche de significados, do seu jeito de ser e a determinação por uma formação em nível médio e superior, que contemple a sua especificidade cultural, tem muito da busca do “eu” Kaiowá Guarani.

4.2. DEPOIS DE 1997

Os documentos e o desenvolvimento da educação escolar indígena desde 1997 ficaram sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Municipal. Sendo assim, todo e qualquer documento era expedido por esse órgão. Um ponto positivo foi acompanhar as dificuldades mais comuns dessa escola.

Como já foram citadas, as salas de extensão da aldeia Te'yikue, de Caarapó, em 1996, tinham 365 alunos, desses 47% reprovaram e/ou 22% abandonaram a escola. Segundo Agripino Benites, liderança na aldeia, “o professor apertava muito a consciência dos alunos pra aprendê, o Português, aprendê logo a língua portuguesa, o que dificultava e muitos reprovava (...), na época a educação é muito rigorosa (...), diferente de hoje”. Esses dados foram o motivo e o ponto de partida para a Administração Municipal, em 1997, buscar assessoria e parceria com a Universidade Católica Dom Bosco – Programa Kaiowá Guarani, Diocese de Dourados – Conselho Indigenista Missionário – CIMI.

Munida do levantamento estatístico e conhecendo os direitos educacionais dos povos indígenas, fui para a aldeia pela primeira vez, agora como educadora responsável pela política de educação escolar indígena, no Município, com o desafio de mudar o contexto e reverter os dados estatísticos de abandono e repetência escolar. Conhecia os direitos constitucionais e, naquele momento, achava isso suficiente para mudar o rumo da história, mas não dava conta de reconhecer que eu era mais uma educadora leiga na questão indígena, que o meu contato com os povos indígenas se resumia aos conteúdos dos livros didáticos e não conhecia a história e a cultura do povo Kaiowá e Guarani da minha cidade.

Assim, na primeira semana de janeiro de 1997, fiz o meu primeiro discurso na aldeia. Falava para a comunidade indígena do direito constitucional legítimo e conquistado por eles após a Constituição Federal de 1988. Falava da vontade da Administração Municipal de construir com a população indígena uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngüe e não percebia no semblante dos mais de duzentos Kaiowá e Guarani, (mulheres e homens) á minha frente nenhum entusiasmo ou sinal de que haviam entendido a minha mensagem. Reforcei a minha fala explicando sobre da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9.394/96.

Enfatizei o valor de trabalhar a alfabetização bilíngüe, mas a comunidade permaneceu imóvel, sem demonstrar a mínima reação ou expressão positiva ou negativa. Finalizei o meu discurso desencantada, até que uma liderança pegou o microfone e fez um discurso entusiasmado, dizendo que essa professora vem aqui para falar de educação bilíngüe, mas nós queremos é saber do prefeito qual a quantidade de óleo que ele vai arrumar para o trator começar a trabalhar e preparar a terra para o plantio da roça.

Naquele momento, percebi que o desafio seria ainda maior, eu e a equipe do Departamento de Educação Municipal precisávamos conhecer esse povo “diferente” e aprender como nos comunicar com eles. Convenci-me de que não seria um discurso derramado sobre eles que os faria entender seus direitos, mas o diálogo.

Voltei decepcionada, mas não desisti, pois havia percebido no Sr. Silvio Paulo⁴³, Capitão da aldeia Te'yikue⁴⁴, demonstrou um certo interesse pela causa. Convidei o Capitão e o Vice-capitão⁴⁵ para uma reunião no Departamento de Educação, para ouvirem a proposta de trabalho da nova Administração Municipal, bem como a disposição de respeitar a legislação e a diferença cultural dos povos Kaiowá e Guarani. No início estavam muito desconfiados e calados, mas assumiram o compromisso de estudar a legislação e conversar com a comunidade sobre a implantação da Educação Escolar Diferenciada. Esse Projeto

⁴³ Silvio Paulo é filho de Ponciano, que até pouco tempo atrás era um dos caciques mais importantes da reserva. (VIETTA, 1998, p.71)

⁴⁴ Autoridade colocada na aldeia pelo SPI, elo de comunicação entre o povo indígena e a sociedade envolvente.

⁴⁵ Quem ocupava este cargo, era o Sr. José Veron.

incluía a contratação e a capacitação de professores Kaiowá e Guarani da própria aldeia para reverter o fracasso escolar diagnosticado.

O então, Silvio Paulo, de posse da legislação, passou a fazer reuniões nas diversas regiões da aldeia, explicando o novo projeto de Educação Escolar Indígena, com professores da própria aldeia, para ensinar o conhecimento do índio na própria língua, mas os alunos aprenderiam também os conhecimentos dos não-índios. Explicava que essa escola não seria atrasada, mas de qualidade e que eles precisavam dar um crédito para os patrícios ensinar as crianças na escola.

Seu Silvio Paulo teve bastante facilidade em compreender a proposta, pelo fato de conhecer e acompanhar a experiência do CIMI de alfabetização em guarani, coordenada pela Jornalista e Indigenista Veronice Rossato, na década de 80, Escolinha de Guarani como lideranças e professores nomearam carinhosamente.

No primeiro ano, somente a região da Escola Ñandejara aceitou desenvolver a proposta diferenciada. A sala de extensão da região do Saverá chegou a iniciar o trabalho de alfabetização na língua materna, em 1997, mas em uma reunião de protesto, com mais de 50 pessoas, determinaram à chefe do Departamento de Educação a substituição da professora indígena e a contratação de uma professora da cidade para ensinar as crianças, sob a ameaça da retirada de todas as crianças da escola.

Os pais da região onde se localizava a missão evangélica renegaram o projeto, inicialmente porque confiavam mais nos professores não-índios. Outros pais não aceitavam que seus filhos estudassem a língua Guarani, pois consideravam a sua língua atrasada e muitos consideravam o ensino bilíngüe um retrocesso.

O professor Rosenildo, em uma reunião com professores de outros municípios para discutir a legislação de Educação Escolar Indígena, desabafou que não culpava seus pais por lhe proibirem de falar o Guarani, pois sabia que eles estavam tentando proteger os filhos para não serem discriminados como foram no passado. Acredita-se ser esse o fator principal que impediu a aceitação por parte da comunidade indígena do projeto de educação diferenciada, num primeiro momento.

Devido à rejeição, iniciamos o trabalho de forma gradativa. Contratamos, em 1997, dois professores indígenas, Eliel Benites e Ladio Veron⁴⁶, que trabalharam com três salas de primeiras séries na sala de extensão Ñandejara. Sendo assim, levamos quatro anos para atender aos alunos de 1ª a 4ª séries, com a proposta educacional diferenciada.

Pela dificuldade de técnicos preparados em Caarapó, para capacitar e acompanhar os dois professores, convidamos a jornalista Veronice Rossato, com uma vasta experiência no CIMI em educação escolar indígena, que colaborou na capacitação dos professores para iniciar a experiência. Posteriormente, passamos a contar, também, com a assessoria dos professores do Programa Kaiowá e Guarani para capacitar os professores e ajudar na elaboração de um plano alternativo de educação escolar indígena a ser desenvolvido nas salas de extensão da aldeia de Caarapó, entre os anos de 1997 e 2000.

Com a elaboração do plano, concluímos que seria necessário: (a) estudar a legislação que ampara a educação escolar indígena; (b) colocar em prática direitos constitucionais; (c) conhecer a história e a cultura Kaiowá e Guarani, para aprender a respeitá-los; (d) ficar atentos para frear os ímpetos etnocêntricos ocidentais; (e) contratar professores índios da aldeia, (f) capacitá-los para iniciar o trabalho de alfabetização na língua materna; (g) convencer as lideranças e a comunidade indígena do valor da educação escolar indígena diferenciada; (h) implantar o trabalho de forma gradativa; (i) acompanhar e apoiar a comissão dos professores na luta pela formação específica; (j) possibilitar aos professores índios, participar e acompanhar a política nacional e estadual de educação escolar indígena; (l) instituir o Conselho Escolar Indígena, órgão gestor da educação escolar na aldeia; (m) realizar um fórum anual, espaço de discussão e decisão da comunidade indígena; (n) construir a escola indígena com a participação da comunidade e só posteriormente seria criada a escola indígena.

O trabalho educacional na aldeia Te'yikue, de Caarapó, foi primeiro pensado pelas técnicas do Departamento de Educação Municipal e parceiros devido ao processo de rejeição da comunidade indígena ao projeto de alfabetização na língua materna e a não aceitação dos professores índios. A cooperação do Capitão Silvio Paulo, na época, foi fundamental para a realização do trabalho. A implantação do projeto de educação escolar

⁴⁶ Primeiro professor a ser contratado pela Prefeitura Municipal de Caarapó, para trabalhar a alfabetização na língua materna.

indígena de forma gradativa foi facilitando o entendimento e a aceitação dos pais. Aos poucos a revolta foi passando e até as escolas que haviam rejeitado a proposta diferenciada passaram a solicitar a sua implantação.

Em 1997 contamos com a colaboração da professora Geralda Samaniego da Rede Municipal de Ensino e em 1998, passamos a contar com a educadora Anari Felipe Nantes⁴⁷, da equipe do Programa Kaiowá Guarani, da UCDB, que assumiu integralmente toda a responsabilidade com o desenvolvimento do trabalho educacional nas escolas da aldeia indígena.

Os avanços foram ocorrendo em meio à resolução de problemas, conflitos e incompreensões de ambas as partes: os técnicos do departamento de Educação Municipal, impacientes, tentando apressar o processo e enquadrar a educação diferenciada na burocracia da escola formal. À vontade, na época, era determinar o que e como deveria ser feito e a assessoria questionando e freando os impulsos etnocêntricos, muitas vezes inconscientes.

Os índios, muitas vezes, criticando os professores da comunidade, defendendo a permanência dos professores da cidade na sala de aula, retirando seus filhos da sala de aula diferenciada, levando para o professor não-índio, ou transferindo para a escola da cidade. Houve tentativa frustrada de implantar a alfabetização na língua materna na sala de extensão da região do Saverá tendo que substituir a professora índia, por uma da cidade, sob pressão dos pais dos alunos. O Projeto diferenciado só foi aceito nessa, em 1999, a pedido dos pais.

O desenvolvimento do trabalho foi acontecendo com cautela, conforme o tempo foi passando, os técnicos da Secretaria Municipal de Educação foram se convencendo da legislação e da cultura diferenciada do povo Kaiowá e Guarani. Quanto à sociedade indígena, aos poucos foi adquirindo o conhecimento das conquistas legais presentes na Constituição, de 1988, tomando gosto pelo vabr da Educação Escolar Indígena

⁴⁷ Anari Felipe Nantes religiosa da congregação das Irmãs de São José membro do Programa Kaiowá e Guarani - UCDB e do CIMI/MS, e como técnica da Secretaria de Educação de Caarapó, acompanha e orienta os professores Kaiowá e Guarani de Caarapó no Projeto Ára Verá desde a primeira turma.

Diferenciada, protagonizada pelos professores índios, pelas lideranças e comunidade Kaiowá e Guarani.

Na medida em que os pais acompanhavam o trabalho desenvolvido na escola da aldeia pelos professores, Kaiowá e Guarani, percebiam que na escola diferenciada, as crianças indígenas aprendiam com mais facilidade e demonstravam gostar de ir à escola. O professor Eliel, no início do trabalho, dizia: “É difícil ser professor índio, porque nós temos que dar aula e ao mesmo tempo pesquisar. Precisamos de muito apoio para construir essa escola de qualidade, nada está pronto, temos que construir tudo”.

A professora Renata⁴⁸, lotada na Escola Loides Bonfim (escola da missão evangélica) em 1997, sentiu-se insegura em mudar a metodologia, alfabetizar na língua materna, sem cartilha e sem os conteúdos determinados pelo Departamento de Educação. Optou por permanecer alfabetizando em Português, mas acompanhou o processo de capacitação e o trabalho dos dois colegas que trabalharam de forma diferenciada no primeiro ano da experiência. Percebendo, no decorrer do ano, a facilidade com que o aluno indígena aprendia a ler e escrever na língua materna e o quanto a produção dos alunos era mais rica. Em 1998, iniciou alfabetizando em Guarani; em julho, 95% dos seus alunos estavam alfabetizados e a professora, convencida do valor de trabalhar a língua e a cultura do seu povo em sala de aula.

De acordo com José Filho (1997, p.7), “[...] há que se considerar que a aprendizagem de uma língua não se dá num vácuo, mas num ambiente sociocultural específico, com características próprias, onde a língua é o elemento de interação [...]”. A cada ano, os pais participavam mais da vida da escola e os professores não-índios lotados na aldeia foram assumindo as salas de aula nas escolas municipais da cidade. E, assim, novos professores índios foram ocupando seu espaço nas salas de aula da aldeia. Em 1997, eram dois (2), hoje são vinte e oito (28) professores Kaiowá e Guarani.

Durante o desenvolvimento do trabalho houve vários problemas de adaptação com os professores índios, dificuldade em cumprir horário, em organizar a vida pessoal, com a formação, o planejamento, o trabalho na escola e a participação em seminários, congressos

⁴⁸ Renata Castelão, professora kaiowá da escola Loide Bonfim até 2002. A partir dessa data, foi promovida à coordenadora pedagógica das escolas da aldeia.

e encontros indígenas. De repente, de uma vida calma na aldeia, ou da vida dura nos canaviais, (mais especificamente os homens) passaram a ter uma sobrecarga de tarefas, de solicitação de Universidades, organizações governamentais e não-governamentais, somando as atividades curriculares, mais a cobrança das mães que, pela ausência dos pais, tentaram transferir para a escola a educação dos filhos. Assunto discutido pelos professores, lideranças, pais e mães presentes no Fórum de 2001.

A tabela organizada por técnicos da Secretaria de Educação Municipal retrata em números o trabalho realizado nas escolas da aldeia para combater o abandono e a reprovação escolar. Obedecendo a seguinte seqüência: matrícula inicial, transferidos, abandono, aprovados, reprovados e matrícula final dos alunos da aldeia.

QUADRO DESEMPENHO - ÑANDEJARA POLO E EXTENSÕES - ENSINO FUNDAMENTAL

ANO	MATRIC. INICIAL	MATRIC. ACRESC.	MI + MA	RECLASSIFICADOS		TRANSF.	TOTAL p/ ÍNDICES	EVASÃO	%	APROV	%	REPROV.	%
				ORIGEM	DESTINO								
1996	0	0	365	0	0	0	365	79	21,6	113	31,0	173	47,4
1997	0	0	403	0	0	22	381	81	21,3	178	46,7	122	32,0
1998	0	0	520	0	0	11	509	78	15,3	308	60,5	123	24,2
1999	0	0	553	0	0	14	539	111	20,6	349	64,7	79	14,7
2000	0	0	556	0	0	17	539	80	14,8	355	65,9	104	19,3
2001	0	0	596	0	0	7	589	55	9,3	413	70,1	121	20,5
2002	0	0	687	0	0	8	679	50	7,4	485	71,4	144	21,2
2003	0	0	744	0	0	17	727	66	9,1	517	71,1	144	19,8
2004	755	34	789	0	0	36	753	28	3,7	497	66,0	228	30,3

Dados da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do município de Caarapó, 2004.

A cada ano aumentava o número de alunos e a Administração Municipal foi contratando e capacitando mais professores Kaiowá e Guarani que assumiram todas as salas de aula do Pré-escolar⁴⁹ à 4ª séries nas escolas da aldeia indígena Te'yikue. Os professores não-índios foram lotados na Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo, de 5ª a 8ª séries, por livre vontade e por gostar de trabalhar com os alunos indígenas. São professores que se identificam com a cultura indígena, com o projeto educacional voltado para o

⁴⁹ De 1997 a 2002 o número de crianças no Pré-escolar não aumentou porque a comunidade indígena Kaiowá e Guarani de Caarapó prefere deixar as crianças até os sete anos no contato da família. Para Meliá (1979) a socialização da criança Guarani se dá na família extensa, é neste contexto cultural que se sistematiza a educação indígena para formação de um bom guarani.

fortalecimento cultural desenvolvido pela escola e com a luta da comunidade por mais qualidade de vida.

A equipe técnica da Secretaria de Educação foi adquirindo conhecimentos específicos, através dos encontros de capacitação promovidos pelo Programa Kaiowá Guarani, em parceria com o Município. Esses conhecimentos se reverteram em mudanças de postura na relação com a comunidade indígena. Os discursos foram deixados de lado, as conversas passaram a ter um tom de respeito e diálogo. Os técnicos da Secretaria de Educação passaram a ouvir mais e respeitar as decisões do Conselho Escolar Indígena e a determinar menos.

Criou-se, no segundo semestre de 1997, o Conselho Escolar Indígena, como instância de tomada de decisão e de gestão compartilhada da Escola Indígena. Esse Conselho foi composto por dezoito representantes, das cinco salas de extensão, lideranças, professores e técnicos da Secretaria de Educação Municipal. A organização do Conselho Escolar Indígena possibilitou a experiência de uma administração colegiada na escola da aldeia, descentralizando o poder administrativo, antes centrado na Secretaria Municipal de Educação. Essa opção evitou a centralização de poder nas mãos de um único diretor, para fortalecer o gerenciamento e a autonomia da comunidade indígena.

Quando pensamos nesse Conselho, a lógica ocidental entrou em ação e rapidamente se imaginou um conselho com presidente, vice-presidente, secretário, estatuto, etc, tudo que a burocracia do não-índio impõe, mas a assessora do CIMI, Veronice Rossato, lembrou que estávamos falando em criar um Conselho em uma aldeia indígena, onde predomina o viés da oralidade e não a cultura letrada, portanto, nada de regras e imposições burocráticas. De fato, o que predomina é outra lógica, sem registro escrito (ata de reunião, data certa para os encontros e/ou necessariamente as mesmas pessoas ou as mesmas regras) nesse espaço não existe fixidez de normas o processo é construído sob a ótica Kaiowá e Guarani.

O Conselho Escolar funciona conforme as necessidades da escola. Dependendo do assunto, este pode ser resolvido com os professores, lideranças e a educadora, representante da Secretaria Municipal de Educação que coordena o ensino diferenciado nas escolas da aldeia. Às vezes exigem a presença da Secretaria de Educação do município, como também podem convidar apenas os pais, representantes do Conselho, ou o convite pode estender-se

para 30 a 40 pessoas ligadas à escola. O critério utilizado depende do tema a ser discutido, conversam horas, sem alterar a voz, e mesmo que o assunto seja polêmico, é discutido em grupo e a tomada de decisão é coletiva, prevalecendo um respeito especial à fala das lideranças.

Conforme aumentava o número de alunos de Pré-escolar à 4ª série, aumentava, também, o número de professores Kaiowá e Guarani. Com isso crescia a demanda de formação inicial para os professores, que já se encontravam trabalhando nas salas de extensão. Esse fator foi motivo de muita preocupação e luta por parte dos professores indígenas e instituições de apoio.

As primeiras reuniões com os professores indígenas Kaiowá e Guarani do MS, a descoberta que eles já vinham lutando há dez anos, por um “Magistério Específico”, que respeitasse a sua cultura e o seu jeito de ser indígena. E que estavam determinados a continuar a luta até serem ouvidos pelo Estado. Reforçou o compromisso da Administração Municipal em apoiá-los para que esse desejo fosse realizado, facilitando o acesso a encontros, reuniões, seminários, congressos, audiência pública para participarem da luta por uma formação específica e uma educação diferenciada na aldeia.

Ao participar da construção do processo de educação escolar indígena no município e acompanhar a luta dos povos indígenas, em especial dos Kaiowá e Guarani para por em prática direitos adquiridos a partir da Constituição Federal de 1988, o que mais despertou a atenção foi a descoberta da sua exclusão do acesso às políticas públicas, tanto estaduais como municipais, e a determinação desses povos em reverter esse processo.

A formação continuada (em serviço) foi assegurada em calendário escolar, desde o início de 1997, mas, em 1998, recebeu reforço especial pela Lei municipal nº 588/97, que estabelece o plano de Cargos e Salários do Magistério Municipal e possibilitou mudanças na carga horária do professor da rede municipal de ensino, com 32 horas semanais, sendo 25 horas em sala de aula e 7 horas para formação em serviço.

Segundo a professora Renata “aqui nas nossas horas atividades é um lugar muito importante, onde discutimos idéias, assuntos relacionados com a comunidade (...) e alunos”. Esse é um momento, também, de avaliação em que questionam: “O que deve ser

feito? Como trabalhar em sala de aula? O que um não sabe a gente discute (...) e outro colega fala como fazer”.

Para o Professor Eliel “de acordo com a forma de trabalhar na escola, principalmente o planejamento (...), reflexões dos problemas da escola (...), ajuda bastante o professor, porque a gente trabalha em conjunto...”. Segundo o mesmo professor, esses momentos de reflexão fizeram com que ele crescesse como pessoa, como professor índio e definisse o seu papel.

O processo de formação continuada em serviço é coordenado por uma técnica da Secretaria Municipal de Educação, membro do Programa Kaiowá Guarani e dois Coordenadores Pedagógicos Kaiowá e Guarani, que apóiam os professores no desenvolvimento do trabalho.

Os professores reforçam que as horas atividades passaram a ser muito importante como momento de estudo e reflexão de temas ligados à realidade da aldeia, que se transformam em temas geradores, das atividades pedagógicas, marcados pela troca de experiência, ajuda mútua, planejamento das atividades culturais e outras tomadas de decisão, como a preparação dos Fóruns, discussão dos projetos de recuperação ambiental, e outros, desenvolvidos, pelo Programa Kaiowá Guarani, em parceria com a Administração Municipal e comunidade indígena, com o apoio direto da escola.

A professora Renata Castelão, que assumiu a função de coordenadora pedagógica, em 2002, nas escolas da aldeia, quando convidada a fazer curso na cidade, fica observando a forma dos professores não-índios e técnicos da Secretaria de Educação conduzirem o trabalho, sem discussão, sem reflexão e quem participa não tem o direito de discordar, ou concordar, cada um fica dentro do seu “quadrado”.

Quando a gente participa dos cursos da cidade vê a diferença é muito fechado, aqui a gente tem liberdade, tem mais idéia. Lá não, (...) é totalmente enquadradinho, (...) pacote pronto. Aqui na aldeia nós trabalhamos cada um tendo a sua parte, cada um tem o seu modo de pensar e ali no meio todo mundo é valorizado, (...) onde a gente discute pro bem-estar da nossa comunidade e dos alunos.

Uma outra observação da coordenadora pedagógica é sobre a admiração dos professores não-índios ao constatar que os professores da aldeia discutem assuntos relacionados à educação e demonstram conhecimento. Esse fato causa um certo impacto,

porque, de acordo com a professora, a maioria dos professores não-índios acham que “nós estamos isolados e atrasados. A gente está mais atualizado, mais aberto muitas vezes que outros professores”.

Como já relatamos no Capítulo anterior, a formação inicial foi motivo de luta até 1999, quando esse desejo passa a ser realidade, em Mato Grosso do Sul e, assim, 80 professores Kaiowá e Guaraní tiveram a oportunidade de cursar o Magistério Específico, como foi denominado por eles. Entre os cursistas estavam 18 professores da aldeia indígena Te'yikue, de Caarapó, que participaram da primeira turma do Curso em Nível Médio, “Projeto Ára Verá”, curso de formação inicial “nas áreas de atuação: educação nas comunidades indígenas, educação nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil” (SEE/MS 1999, p. 11).

Tendo como eixo fundamental: terra, língua e cultura, o curso “se propõe a contribuir para que estes professores possam participar da construção da Escola Indígena no seu contexto cultural, propiciando uma educação escolar específica, diferenciada intercultural e bilíngüe”. A 1ª turma iniciou em julho de 1999, tendo concluído em dezembro de 2002 (SEE/MS, 1999 p. 10).

Dos 18 professores, três não queriam aceitar o curso temendo pela qualidade do mesmo, pelo que foi posto a eles durante mais de quatrocentos anos de desvalorização de sua língua e de sua cultura. Para o professor Eliel, que cursou o magistério formal e depois o magistério específico, “ambos os cursos foram importantes”, mas o magistério específico foi mais importante:

[...] teve mais a questão da realidade de nossos problemas. Refletiu mais as nossas questões vai facilitar nosso trabalho e a reorganização da nossa comunidade, (...). Deu mais instrumento para que a gente possa fazer esse trabalho. Como no caso da pesquisa, dentro da sala de aula, a gente teve mais sucesso, indo na casa dos mais velhos dando mais importância aos conhecimentos tradicionais, o que fortalece mais a nossa vida como etnia.

A professora Renata, quando questionada sobre o seu processo de formação, afirma: “o que eu sei fazer hoje eu aprendi através da minha avó e do meu pai que recomendava para eu ter responsabilidade sempre”. Para a professora que cursou o “Logus 2”, curso de magistério parcelado (de férias), foi apenas para adquirir o diploma porque não serviu para adquirir conhecimento. A professora considera que:

[...] no Ára Verá aprendi muito mais. Durante os três anos aprendi que é muito valioso a gente estar contribuindo com os colegas, estar falando da experiência. Assim fui aprendendo os conhecimentos que as vezes eu não tinha (...), ouvindo a experiência de cada aldeia. Quando os caciques falavam, também, era muito importante coisas que eu não sabia eu já guardava, fazia anotação (...) e ajudou muito em sala de aula [...].

O professor Lídio (2004), afirma:

...entrei no Ára Verá como um cego. Não entendia nada. Esperava que uma pessoa chegasse ali, pegasse um livro e passasse na lousa. E ali era tudo a gente que tinha que produzi (...), eu não sabia por onde começar. (...) Conforme o tempo foi passando, consegui melhorar a minha escrita, as minhas idéias, comecei a compreender melhor. (...) No curso eu aprendi, o fortalecimento da minha língua, deixei de ter vergonha de falar a minha língua cultura, reza, dança em qualquer lugar...

Durante encontros estaduais, promovidos pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, dos quais participei de 1997 a 2002, percebia o esforço de alguns secretários de educação em apoiar os povos indígenas na construção de uma proposta de educação escolar diferenciada, mas, em contrapartida, encontrei colegas que não admitiam que os professores se desviassem dos conteúdos planejados e determinados pela Secretaria Municipal de Educação, outros ainda dificultavam o ingresso do professor índio no Projeto Ára Verá e determinaram apoio ao Proformação⁵⁰.

Em Caarapó, a Administração Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, acompanhou e apoiou a luta dos professores Kaiowá e Guarani e a conquista do curso de formação específica, Projeto Ára Verá, reconhecendo que ao permitir o direito à formação desejada pelos professores indígenas, estaria apoiando a mudança na história da educação municipal para os povos indígenas, protagonizada pelos seus próprios sujeitos. A professora Renata (2003), ao ser entrevistada, enfatiza: “...a minha prática despertou muito mais (...) depois do magistério específico”. Para o professor Eliel (2003) “...nesse momento o mais importante é valorizar a nossa identidade, por isso considero mais importante, ele, o magistério específico”.

Um outro espaço de formação coletiva, instituído pela Administração Municipal, a partir de 1997 foi o Fórum Indígena que passou a ser realizado a partir de 1998, pela

⁵⁰ Curso proposto em 1999 pelo Governo Federal - Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA financiado pelo Banco Mundial oferecido ao Estado de Mato Grosso do Sul com objetivo de habilitar os professores leigos efetivos das redes municipais e estadual de ensino do MS.

Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, em parceria com a UCDB – Programa Kaiowá/Guarani e comunidade indígena. O Fórum é realizado na Aldeia Indígena Te'yikue, na semana de luta dos povos indígenas, desde 1998.

O maior problema levantado durante o ano por professores e lideranças da aldeia se transforma em proposta a ser discutida pela comunidade indígena no Fórum Indígena anual. Essas propostas passam a ser de responsabilidade coletiva, não só da escola, mas de toda a população da aldeia e das instituições governamentais e não-governamentais parceiras. O Fórum é realizado na Aldeia Indígena Tei'ykue, na semana dos povos indígenas, desde 1998.

A escola indígena, através dos educadores da aldeia, em especial os professores Kaiowá e Guarani, assumiu inteiramente a responsabilidade com a realização do Fórum, seu planejamento, organização e coordenação. Esse evento passou a ser considerado o ponto alto do processo de reflexão dentro da aldeia. É o momento em que a escola indígena discute, democraticamente, com a comunidade assuntos que se transformam em bandeira de luta e conteúdo pedagógico em sala de aula, no decorrer do ano.

O 1º Fórum sobre as questões indígenas em Caarapó foi realizado de 14 a 16 de abril de 1997, teve como objetivo resgatar a história dos povos indígenas; valorizar a cultura indígena; apresentar alternativas de auto-sustentação na aldeia, buscando a melhoria na qualidade de vida dos povos indígenas do Município. Nesse fórum, o capitão Silvio Paulo enfatizou que todo o dia é dia de índio e não só dia 19 de abril, como é de costume comemorar, e que ele, como capitão, gostaria de ver o que estava sendo falado se transformar em realidade na aldeia para o seu povo. O convite do Fórum trazia uma frase do saudoso líder Marçal de Souza: “Quem luta por uma causa não tem tempo de pensar em si, mas por seu povo”.

O 2º Fórum foi realizado 17/04/98 foi discutido com a comunidade indígena o porque de uma Educação Escolar Indígena na aldeia e o processo de reprovação e abandono escolar nas salas de extensão.

O 3º Fórum sobre as questões indígenas foi realizado de 04 a 8/04/99 e discutiu: “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”. Este ano foi reivindicado pela comunidade o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, na escola da aldeia, como prevenção ao

abandono escolar e a discriminação enfrentada pelos alunos da aldeia que estudavam na cidade. Sendo essa reivindicação atendida no ano seguinte. E assim, a cada ano, a comunidade indígena de Caarapó participava cada vez mais da vida da escola e a escola indígena avançava no processo de integração com a comunidade e na gestão participativa.

O 4º Fórum sobre as questões indígenas foi realizado de 27 a 29/04/2000, enquanto a nação brasileira comemorava os 500 anos de descoberta do Brasil, os povos indígenas celebraram os 500 anos de resistência ao processo de integração e assimilação imposto a eles desde a ocupação européia. O tema desse ano foi: “Educação indígena e meio ambiente - Abrindo caminhos para outros 500”.

O 5º Fórum sobre as questões indígenas foi realizado em 21/04/2001 e discutiu o tema: “Educação Escolar Indígena: Em Busca de Novos Caminhos de Sobrevivência”. Para os professores Kaiowá e Guarani (2002) da aldeia Te'yikue de Caarapó, este tema é um grande desafio:

... para nós educadores, não basta apenas transmitir e produzir conhecimentos. Precisamos também criar alternativas concretas de auto-sustentação dentro da própria aldeia. Queremos, em parceria com os órgãos públicos e entidades que nos apóiam, encontrar caminhos de sobrevivência, onde seja possível viver com dignidade e construir nossa autonomia.

O 6º Fórum sobre as questões indígenas foi realizado de 12 a 19/04/2002 e trouxe para a discussão, “Por Uma Terra Sem Males”, com o tema: Pais, Professores e Lideranças Juntos na Construção de Um Futuro Melhor para Nossos Filhos”.

O 7º Fórum sobre as questões indígenas foi realizado de 12 a 19/04/2003. Professores, lideranças e parceiros preocupados com as crianças e adolescentes da aldeia, vítimas da mortalidade infantil, desnutrição, drogas, suicídio e ausência dos pais, discutiram no Fórum Indígena, o tema: Mba'e jajapo va'erã mitã há pyahu kuéra ovy'a hagua? (O que a criança e o adolescente precisa para ser feliz?).

O 8º Fórum sobre as questões indígenas foi realizado de 18 a 24/04/2004 e trouxe para discussão com a comunidade o tema: “tua, mbo'ehara há mboruvicha kuéra omoheñoi arandu há tembiapo rupive pu'aka”. (Pais, professores e lideranças fazendo brotar conhecimento e trabalho que alicerça a nossa autonomia).

Os professores Kaiowá e Guarani (2002) acreditam :

... que o envolvimento da comunidade na construção da melhoria da qualidade de vida e a soma de esforços dos parceiros têm feito a diferença e alimentado o sonho de que através da Educação Escolar Indígena construiremos novos caminhos de sobrevivência e autonomia.

Durante o evento é desencadeada uma grande discussão, em Guarani. Homens e mulheres têm direito a fala. As questões são discutidas também em grupo, sob a coordenação dos professores que, posteriormente, trazem as propostas para a socialização na plenária. As propostas aceita pela comunidade é que direcionam as ações durante o ano. O 8º Fórum, contou com a participação de mais de 800 pessoas, que decidiram dar continuidade ao projeto de plantio nos quintais, iniciado no ano anterior e lutar pela implantação do Ensino Médio Específico e diferenciado na aldeia.

Pelo trabalho desenvolvido na escola, os professores e as professoras foram adquirindo a confiança da comunidade. Os pais e mães foram sendo envolvidos nas atividades escolares, nas reuniões, nos fóruns, nos mutirões de reflorestamento, na reflexão de temas significativos para a comunidade em especial: educação indígena, educação escolar indígena, valor da língua materna, projeto de recuperação ambiental, fogo, construção das represas e outros. Dessa forma, a comunidade não só aceitou a educação escolar diferenciada, os professores indígenas, como passaram a ajudar a construir esse novo modelo de escola.

Um outro fator que pode ser considerado significativo para a construção da escola indígena foi enfatizado pela antropóloga Gallois (2004)⁵¹, é a escola indígena ter presente em seu currículo um trabalho voltado para a questão ambiental. Na escola da aldeia, esse fato aconteceu sem que as pessoas envolvidas com o projeto diferenciado tivessem essa consciência. Porém, a assessoria do Programa Kaiowá/Guarani possibilitou esse encaminhamento. Sendo assim, o currículo escolar tem uma forte ligação com o meio ambiente devido ao Projeto de Recuperação Ambiental, desenvolvido pela UCDB – Programa kaiowá Guarani, em parceria com a Administração Municipal e comunidade indígena, desde 1996.

O professor vem desempenhando um papel importante nessa caminhada: pensar a escola e o "eu" Kaiowá e Guarani, fundamentado pelo processo histórico e cultural e, ao

⁵¹ Id. nota 1.

mesmo tempo, tendo como desafio pensar junto à comunidade uma nova escola, com uma proposta educacional preñe de significado e de vida do seu próprio povo, considerando e analisando criticamente as relações com o entorno.

Nessa escola, os professores indígenas passaram a ser os protagonistas do processo de construção de uma escola diferenciada, intercultural e bilíngüe. Para o professor Eliel, eles são os mediadores entre os conhecimentos tradicionais e universais. Ao desenvolver o trabalho pedagógico, embasado pela pesquisa, comprometido com a cultura indígena e com o meio ambiente, valorizam a convivência com os mais idosos, considerados "livros vivos", pela pedagogia indígena ao mesmo tempo em que buscam novas tecnologias.

O professor Eliel reconhece na interculturalidade uma forma de garantir o sucesso do trabalho educacional, o diálogo dos saberes Kaiowá e Guarani e universais através do currículo escolar:

[...] esse é um desafio para os professores, Kaiowá e Guarani. Dois saberes se apresentam como fundamentais para a educação escolar indígena (...) o mundo Kaiowá Guarani e ao mesmo tempo, o mundo da sociedade envolvente.[...] então, para ser professor índio, dentro da escola indígena, [...] o professor tem que conhecer esses dois mundos, é uma idéia que o professor tem que passar para que haja a compreensão dos seus alunos através do professor.

Intercultural, para Vieira (1996, p. 66), é uma "atitude e uma conduta humanística, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, [...] porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades, o termo implica a idéia de inter-relações e de trocas entre culturas diferentes". Vieira (1996, p 62) afirma que:

[...] para compreender o outro não é só falar a língua para ouvir e perceber, mas é também conhecer a sua cultura, o seu contexto, a sua mentalidade, porque significados, há que restam subjacentes no discurso verbal, tão ou mais importante para a decodificação da mensagem a entender.

Ainda, segundo Vieira (1996, p. 67):

A pedagogia intercultural ultrapassa assim, os objetivos de uma maior inserção e a problemática do insucesso escolar das minorias étnicas. Ela atravessa, também, o problema das políticas educacionais para a escola democrática e para o sucesso de todos.

Nesse contexto, a escola indígena da aldeia Te'yikue, vem se firmando como espaço de reflexão das questões postas pela sua sociedade e os professores surgem como novas

lideranças, com mais tempo de estudar e pensar o passado, o presente e o futuro, redimensionando o processo histórico tradicional e o contato com o entorno, buscando, assim, alternativas no convívio intercultural de vida melhor para a comunidade indígena e a construção de um outro modelo de escola que hoje tem força de lei, para ser gestada pela própria comunidade, com o seu jeito de ser, de viver e sentir.

4.3. O DESAFIO DE CONSTRUIR UM CURRÍCULO DIFERENTE FRENTE À MULTIPLICIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR

4.3.1. Escola como espaço de luta

Em nosso país, as discussões em torno do que seja uma educação diferenciada se deram de forma intensa a partir da década de 70. Esse processo explicitou ser impossível a existência de um modelo único de educação diferenciada. Silva e Ferreira (2001 p. 10) afirmam que a “própria noção de diferenciação implica a existência de tantos modelos de educação escolar indígenas quantas realidades socioculturais locais forem vivenciadas por comunidades indígenas específicas”. As diferenças vão sendo construídas por meio de processos próprios de reflexão, instituídas em comunidades distintas.

A administração municipal de Caarapó, por meio da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes – SMECE, em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, através do Programa Kaiowá Guarani, e a participação efetiva das lideranças indígenas, resolveram enfrentar a luta de construir uma educação escolar diferenciada na aldeia Te'yikue a partir de 1997.

Mediante esse contexto diferenciado, específico e, ao mesmo tempo, intercultural, seria indispensável iniciar a análise qualitativa do trabalho de campo, realizado na Escola Municipal Indígena, Ñandejara Pólo, na Aldeia Te'yikue, recorrendo ao grande mestre, Paulo Freire (2002, p.11), quando afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa frase foi o porto seguro no qual me firmei durante o processo de análise e observação do contexto escolar na aldeia e na análise das entrevistas dos professores e lideranças Kaiowá e Guarani, envolvidos no processo escolar em questão.

Paulo Freire (2002, p. 87), que soube tão grandiosamente transitar pela diversidade cultural, valorizando as especificidades, as diferenças étnicas, culturais e sociais de cada povo, enfatiza que “no fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são ambas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos”. Visualizava, nas entrelinhas, que apesar do esforço das políticas governamentais de uma educação para índios com a imposição da língua portuguesa e a assimilação dos índios à sociedade nacional, persistia a língua Guarani e a oralidade, que antecederam a escrita na vida desse povo.

No currículo dessa nova escola, a língua Guarani é falada por professores e alunos em meio a sorrisos, no pátio da escola, na sala de aula, na sala de professores, na cozinha, no barracão de eventos e/ou no campo de futebol. Nesse espaço, a língua portuguesa serve para se comunicar com os não-índios.

Para professores e lideranças, esse caminhar é deles. Aos poucos tomam nas mãos o destino da escola diferenciada na aldeia, como reforça Freire (2002, p. 84), se apropriam da “história como tempo de possibilidades e não de determinação”, mesmo que em doses homeopáticas, aproveitam cada oportunidade que têm de assumir os espaços na comunidade e nas escolas, sem pressa, de acordo com o seu jeito de ser. Só assumem quando se sentem preparados. Os professores não-índios que ainda trabalham nas escolas da aldeia, sabem que a sua permanência nesse espaço é o tempo de os professores Kaiowá e Guarani se prepararem para assumir.

Vinte e oito professores Kaiowá e Guarani já assumiram de pré-escolar à 4ª série nas escolas da aldeia. Dezesesseis professores foram habilitados pelo Projeto Ára Verá e doze está em processo de formação. Da 5ª à 8ª série temos dois professores que trabalham Língua Guarani e um que trabalha artes. O restante são professores da cidade que aceitam trabalhar na aldeia por gostar e se identificar com a cultura Kaiowá e Guarani. Os professores habilitados pelo magistério específico estão lutando por uma licenciatura diferenciada, para só então assumirem as aulas de 5ª à 8ª séries.

Os professores indígenas, ao relatar sua história de vida durante as entrevistas, afirmam que o Curso Ára Verá foi um divisor de águas em suas vidas. Consideram o processo de formação específica, responsável pelo retorno às raízes históricas, pela valorização e fortalecimento da cultura, afirmação étnica e a elevação da auto-estima. De

acordo com os professores, a formação específica possibilitou à escola-comunidade lutar juntas pelo bem comum do povo Guarani e Kaiowá na aldeia

O professor Rodinei (2004) argumenta:

Gosto da minha cultura e procuro não se afastar dela. Da minha cultura eu gosto mais a reza, da língua também porque quando você pensa na reza a língua tá dentro, porque se você perde a língua, a reza também não tem mais significado. Você vê que a pessoa que valoriza a reza valoriza a língua também.

Após passarem pelo processo de formação específica e diferenciada, os professores e professoras passaram a ser os agentes mediadores do processo de ensino-aprendizagem nas escolas da aldeia. A presença desses atores em salas de aula, atuando na coordenação pedagógica, nos projetos, no trabalho da secretaria valoriza a diferença pelo protagonismo dos próprios atores. Freire (2002, p. 88) enfatiza que “mudar é difícil, mas é possível”. Esse é o sonho que a comunidade persegue.

Existem contradições e equívocos em meio ao processo de educação escolar na aldeia, mas a luta dos professores Kaiowá e Guarani, lideranças indígenas e instituições parceiras em superar os desafios e avançar no processo de autonomia e emancipação da escola, dos alunos e da comunidade indígena é muito forte.

A teoria sobre os povos Guarani, desenvolvida por Meliá clarificou pontos importantes deste trabalho de pesquisa, ligados ao valor da cultura, da oralidade e da língua no contexto da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena. Pós-me atenta para perceber nos detalhes, nos gestos, nos movimentos e nas respostas dos professores, professoras e lideranças, qual é a função social da escola na aldeia? O que provocou a mudança? Quais entraves precisam ser superados?

Nesse caminhar junto com a comunidade indígena de Caarapó me propus a buscar respostas que explicitam questionamentos sobre os fatores que influenciaram e geraram mudanças verificadas nas escolas, localizadas na área indígena, a partir de 1997, com especial ênfase na análise da importância que teve nesse processo o programa de formação dos professores Kaiowá e Guarani.

Ao ouvir Bartomeu Meliá sobre a cultura Guarani, ler textos de Araci Lopes da Silva e outros estudiosos dessa temática, escrever sobre qualquer experiência de educação escolar em aldeia indígena se transforma em pesadelo. Mas, ao mesmo tempo, são esses

questionamentos que chamam a nossa atenção, quanto à necessidade de refletir mais sobre o assunto.

Superar as contradições no espaço escolar da aldeia é possível? Meliá (1979) garante ser essa instituição alienígena ao contexto indígena. Mas são esses desafios que estão postos a índios e não-índios, envolvidos nessa problemática nas aldeias. A história de luta dos movimentos de professores indígenas, somada ao desejo dessas populações em fazer educação diferenciada em suas aldeias, é muito forte. Portanto, a pergunta que não cala é: como fazer educação escolar indígena errando menos? Para a coordenadora da Educação Escolar Indígena Anari Felipe Nantes e o Capitão na época:

...a comunidade indígena tem assegurado o direito a uma educação diferente, não aquela que ta lá fora, mas, criada a partir da visão e na cultura da comunidade, foi nesse esforço de criar esse novo processo de educação que eu fui trabalhar na aldeia, acompanhando a educação escolar indígena e a formação de professores (NANTES, 2002).

No começo a gente discutiu bastante com a comunidade pra fazer essa educação bilíngüe que começou em 1997, (...) no começo a minha comunidade não entendeu (...) então a gente foi fazendo reunião com professores, pais e mães (...) a comunidade passou a entender que a língua materna é muito importante, porque nós tava perdendo a nossa língua (SILVIO PAULO, 2004).

Muito aluno já não sabia o que era um pé de peroba de ipê, morava numa aldeia, mas não sabia, estudava só a história do branco, descobrimento do Brasil agora nós descobriu a nossa realidade... (SILVIO PAULO, 2004).

O espaço escolar da Aldeia Te'yikue passou a ter motivos para desencadear um processo intenso de reflexão entre índios e não-índios sobre direitos constitucionais, educação escolar diferenciada, recuperação ambiental, auto-sustentação e melhoria de qualidade de vida. Isso porque a Administração Municipal através da Secretaria de Educação, lideranças indígenas e a UCDB, através do Programa Kaiowá Guarani, formaram um grupo de pessoas com um mesmo objetivo: lutar pela melhoria da qualidade de vida da comunidade indígena. Nesse contexto, os professores Kaiowá e Guarani passaram, junto com as lideranças, a desencadear um volume de ações coletivas em busca de vida boa para essa comunidade.

Participei de inúmeras dessas reuniões, Fóruns, encontros na aldeia, inicialmente como Secretária de Educação Municipal e a partir de 2003, como pesquisadora. Durante os encontros e ao longo desses anos fui me envolvendo numa teia cultural e social diferenciada de tudo o que havia vivido como educadora até então. O que mais me agradou nesse trabalho foi, a forma coletiva de lutar por uma educação diferenciada na aldeia e pela

formação específica de professores. Para eles ser professor hoje, é algo além de dar aula, do salário no final do mês. Ser professor na aldeia de Caarapó ultrapassa o “eu”, o poder individual para um processo coletivo e participativo.

...o que levou ao crescimento a nossa educação aqui na aldeia foi o trabalho coletivo fundamental pra nos Guarani Kaiowá. (...) a gente cresceu como índio e voltamos a pensar aqui dentro, construir aqui dentro, valorizar o que a gente tem. Isso é lideranças e comunidade indígena na busca do bem comum, ser professor é fundamental pra nós (OTONIEL, 2004)⁵².

No Fórum, de 2004, o professor Eliel, ao conduzir os pais e mães para a discussão em grupo reforçou: “temos que encontrar saída para os nossos problemas aqui dentro da aldeia, não da mais para esperar soluções vindas de fora”.

A proposta de uma escola indígena diferenciada passa pelo olhar e pela participação atenta da comunidade indígena que, no início, era áspera com os professores indígenas e com os representantes do órgão mantenedor. Vinham para as reuniões da escola, armados e dispostos a discordar sempre. Mas o tempo foi passando e em meio a esse clima de tensão e conflito iniciou-se a construção de uma escola diferenciada, discutida, pensada e adotada por eles.

Reforço que um fator fundamental nesse processo é a assessoria continuada, no primeiro momento, do Conselho Indigenista Missionário – CIMI depois da UCDD, por meio do Programa Kaiowá Guarani presente no dia-a-dia da aldeia. Esse é um fator considerado significativo durante as avaliações com os parceiros e a comunidade indígena. A presença de técnicos acompanhando os Programas e Projetos em execução, desempenhando um papel de articulação entre a vontade expressa pela comunidade interna e as diversas políticas governamentais, visando ao acesso da comunidade indígena a essas políticas é considerada uma ação afirmativa.

Em Caarapó, a assessoria, pelo conhecimento acumulado, tem argumentos para frear os anseios do órgão oficial e, ao mesmo tempo, envolver professores e lideranças para pensar junto com a comunidade, que tipo de educação querem para seus filhos.

Até 1997, a educação escolar não despertava o interesse da comunidade indígena, mas desempenhava seu papel de integração e assimilação dessa população à sociedade nacional. Após o processo, de formação Projeto Ára Verá, considerado um marco em suas

⁵² Professor indígena desde 1998 nas escolas da aldeia.

vidas, os professores⁵³ e professoras passaram a refletir sobre a educação escolar que tiveram e para que ela serviu.

O que eu percebi assim na escola do não índio é que colocava a coisa pronta pra gente copiá (...) Eles não mandavam a gente produzí, hoje não, a gente deixa nossos aluno produzí e colocá a suas idéias. Chegava lá, pegava o livro, colocava na lousa e pronto (...) É só através do livro didático mesmo (...), não conversava. (...) Na hora da prova tinha que decorá. Pra nós a língua portuguesa é muito difícil, tinha que entendê o texto em português (...), pra nos é muito difícil, muito complicado (LIDIO, 2004).

Quando eu estudava, a professora dava leitura, fazia ditado, só pra gente aprendê mesmo, nunca falou, tem que preservá a natureza (RODINEI, 2004).

...quando eu estudei com o branco, a gente não adquiria nenhum conhecimento que é nosso, que acontece dentro daldeia. O conhecimento do não-índio só servia pra estuda mesmo, lê e escreve... RODINEI, 2004)

O professor Eliel Benites recorda sempre em sua fala que os jovens da aldeia não tinham perspectivas de subsistência dentro do seu próprio território. A escola do passado preparava os alunos para viver fora, na cidade. Tirava o jovem da sua cultura, mas quando esse jovem tentava a vida lá fora se deparava com o desemprego, o preconceito e a discriminação contra o índio, restando como opção o retorno para a aldeia e a adesão ao trabalho nas usinas de álcool ou como bóia-fria nas fazendas.

O cursista⁵⁴ do Projeto Ára Verá, Anastácio Peralta, em uma reunião do Comitê Estadual de Educação, em julho de 2001, desabafou:

Eu sai da aldeia muito cedo, mas quando voltei, voltei para minhas raízes, a natureza foi devastada, mas a natureza está dentro de mim e a sabedoria está dentro de nós, por isso eu acredito que o que vai da certo é a escola diferenciada a outra a do branco já demonstrou que fracassou.

Na aldeia Te'yikue de Caarapó, a Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo, espaço fundamental no processo e no desenvolvimento da pesquisa de campo, funciona na região central da aldeia e se localiza perto do viveiro de mudas, posto de saúde, posto da Funai e barracão de eventos da comunidade, lugar de todas as reuniões, fóruns e seminários. Possui cinco salas de extensão: Saverá - 1 e Saverá - 2, na região do Saverá.

⁵⁴ Anastácio Peralta concluiu o curso Ára Verá e trabalha na Secretaria de Educação de Dourados com a comunidade indígena Kaiowá e Guarani desse município.

Loides Bonfim, na região da Missão e Mbocaja, na região do Mbocaja. Em 2002, essa escola atendeu 687 alunos, distribuídos entre a Escola Pób e salas de extensão.

Pelo aumento do número de alunos na escola indígena e a demora dos órgãos mantenedores em construir novas salas de aula, os educadores convivem com a dificuldade de espaço, desde 1997, para as horas-atividade dos professores e para acomodar todos os alunos do Pré-escolar à 8ª série.

Existem, ainda, as demandas que surgem como a implantação de Projetos: como o Poty Reñoi, que atende 100 alunos, com horário integral na escola, alfabetização de adultos MOVA⁵⁵, Programa de Alfabetização de Adultos oferecido pelo Governo do Estado, e a demanda do Ensino Médio⁵⁶, última reivindicação da comunidade indígena por meio do Fórum anual e dos adolescentes às autoridades estaduais, com possibilidades de funcionamento a partir de 2005.

A demanda de trabalho aumenta a cada ano e encontrar espaço suficiente para um bom atendimento dos alunos e dos projetos fica cada vez mais difícil, porque, na medida em que a comunidade indígena reconhece o espaço da escola como legítimo para a tomada de decisão coletiva, assume cada vez mais a responsabilidade de lutar pela autonomia interna, auto-sustentação e qualidade de vida do seu povo.

A Escola Municipal indígena Ñandejara Pólo funciona em dois períodos e atende do Pré-escolar à 8ª série, das 7 às 12 horas e das 12 às 17 horas, com uma carga horária do professor de 32 horas semanais, sendo 5 horas com aluno e 7 horas atividades semanais. Em regime de promoção seriada e avaliação com média ponderada. As salas de extensão atendem alunos de 1ª à 4ª séries com a mesma sistemática.

Para a Anari técnica da Secretaria de Educação que coordena a educação escolar na aldeia a educação diferenciada não cabe nos moldes da escola oficial e o parâmetro de escola, diário, registro e avaliação ainda são os mesmos, sendo assim ainda existem muitas barreiras a serem superadas, em especial as ligadas à elaboração de documentos específicos para que essa escola tenha vida própria de fato e de direito.

⁵⁵ Programa de Alfabetização de Adulto oferecido pelo Governo do Estado do MS.

⁵⁶ Ensino Médio Diferenciado na aldeia (auto sustentável) é uma reivindicação dos jovens Kaiowá e Guarani lideranças e comunidade indígena através do Fórum Indígena nos dois últimos anos.

Com objetivo de combater o abandono, a repetência escolar e melhorar a vida das crianças e jovens na aldeia, a escola desenvolve, em parceria, o Projeto Poty Reñoi que atende cem alunos em período integral na escola com atividades de pesquisa, horticultura, computação, arte, esporte e lazer, prevendo combater o abandono e a repetência escolar. Porém, esse projeto não consegue atender nem 50% da demanda das crianças e adolescentes da aldeia, que precisam de apoio, para continuarem estudando.

Um fator gerador de abandono e/ou repetência escolar na aldeia desde 1997 são os casamentos precoces, visto que as maiorias dos jovens casam muito cedo, entre 12 e 15 anos. O homem, geralmente, desiste para trabalhar fora na busca do sustento da família e a mulher age assim, por ficar grávida logo após o casamento.

No início os Kaiowá e Guarani mudavam e não pediam a transferência dos alunos, pois são, tradicionalmente, povos que procuram resolver seus problemas mudando de lugar, quando se sentem ameaçados por pessoas ou doenças, no sentido de deixar para trás o problema. Sendo assim, mudavam e ninguém sabia para onde iam e as crianças ficavam fora da escola, mas hoje existe uma maior preocupação dos pais em pedir a transferência e as crianças continuam estudando em outras aldeias.

A escola passou por sérios problemas quanto à falta de documentação dos alunos no período de matrícula. Professores, coordenadores e lideranças, aos poucos foram conversando com os pais e mães e resolvendo esse problema que é comum na aldeia porque o documento para os kaiowá e guarani, não é algo considerado importante e, procuram fazê-lo quando é exigido pelos não-índios para suprir alguma necessidade. Perdem a documentação com muita facilidade e têm muita dificuldade em conservar esses papéis.

Um fator cultural que promove embate com o poder oficial é o costume de trocar o nome das crianças, conforme mudanças ocorridas na convivência familiar. Existem crianças que mudam de nome durante o tempo de estudo e, a qualquer momento a escola pode ser surpreendida com a criança sendo chamada por outro nome. Para os órgãos públicos essa é uma atitude inaceitável, mas para a sociedade guarani é algo natural. Vários são os motivos que justificam a origem da troca do nome, dentre eles: não gostar do nome, com a separação dos pais podem mudar o nome do pai ou da mãe para o nome do padrasto ou madrasta. O que na cultura guarani é algo normal, para a sociedade majoritária pode ser considerado crime.

Os professores e professoras Kaiowá e Guarani geralmente são jovens, pois foram eles que tiveram acesso à escola regular. Muitas vezes enfrentam problemas pessoais com o casamento, namoro, vícios e imaturidade. Isso afeta o trabalho como professor e/ou professora, porque a comunidade exige que sejam exemplos para os alunos. Caso se desviem das exigências, a própria comunidade, por meio dos pais, exigem punição, conforme a gravidade do caso, com o afastamento temporário ou permanente da sala de aula.

O primeiro passo na conquista das lideranças foi oferecer a oportunidade deles discutirem os recursos da Associação de Pais e Mestres para as salas de extensão da aldeia e o calendário escolar. Lembro-me das dificuldades que apresentaram para desatrelar seus “feriados” e “dias santos”, dos dias assegurados pela sociedade envolvente que, mesmo não tendo nada a ver com a sua realidade, eram respeitados na aldeia, sem questionamento. Porém, esse ainda é um assunto polêmico que passou por uma discussão recente na última reunião pedagógica do ano, em 2004. No entanto, a maioria dos professores preferiu continuar respeitando as datas especiais da comunidade indígena e refletir melhor o significado de cada data com os alunos e alunas.

A luta que antecedeu a Constituição Federal, de 1988, e a conquista prevista nessa Constituição por si só não garantem a efetividade dos direitos dos povos indígenas no cotidiano dos currículos das escolas nas aldeias. O processo depende de como índios e não-índios encaram a diferença nesses espaços interculturais. Em contra partida, o que vem sendo proposto pela sociedade como um todo e em especial pela comunidade indígena é a construção de uma escola progressista, ativa e criativa a serviço do ensino e do bem-estar de seus alunos. “Uma escola como espaço de luta”:

Os professores e professoras Kaiowá e Guarani, de Caarapó, tem clareza que a escola na aldeia, nesses quinhentos anos, só ajudou a destruir os seus valores culturais, organização própria, língua e religião. Esses valores foram colocados como “coisa feia”, “sem valor” e os povos indígenas acreditaram por muito tempo. Nesse processo, o saber do dominante se transformou em instrumento de poder e enfraquecimento cultural. Por essa razão, os professores acreditam que a escola hoje, na aldeia, é um espaço de luta e só tem razão de existir como instrumento de luta, que vai ajudar a reconstruir tudo aquilo que foi enfraquecido.

Segundo Nantes (2005), as reflexões feitas pelos professores Kaiowá e Guarani, confirmam que, na escola da aldeia, eles não podem ser apenas mais um profissional em educação e nem apenas preparar o aluno para o mercado de trabalho competitivo, como é comum na sociedade envolvente. A compreensão sobre o papel da escola diferenciada é que ela precisa ir além, preparar o aluno para ser um bom Kaiowá e Guarani e ajudar a resolver os problemas do seu próprio povo. Crispim (2004⁵⁷) assume essa responsabilidade durante a entrevista dizendo: “meu papel como professor é ensinar os alunos a ser um bom pesquisador e um bom Guarani”.

A proposta de uma escola diferenciada foi da Secretária de Educação do Município, mas o tempo para pensar e o jeito de fazer acontecer foi sendo conduzido pela comunidade. Os professores e lideranças Kaiowá e Guarani foram reconstruindo, reelaborando o currículo da escola indígena, conforme o seu próprio tempo e de acordo com a aceitação da comunidade.

A Educação Escolar Diferenciada foi acontecendo, apesar das limitações e contradições existentes no trabalho diário, com calendário próprio, com currículo vinculado ao meio ambiente e à realidade social do povo. Eliel (2002) afirma: “os professores dessa escola são Kaiowá e Guarani e tem uma metodologia própria que respeita a cultura do nosso povo”.

Nantes (2005) argumenta que na medida em que a comunidade foi assumindo a Escola como algo que era deles, as mudanças mais significativas, também, foram acontecendo. Hoje os professores estão propondo a mudança de seriação para outra forma de promoção do aluno, diário de classe e avaliação para algo que melhor responda as suas necessidades e realidade. Se isto fosse proposto sete anos atrás seria a maior violência que um órgão público poderia estar fazendo com eles. Tudo seria recebido como diminuição da qualidade do ensino.

4.3.2. Currículo e gestão compartilhada

⁵⁷ Professor guarani trabalha na escola da região do Mbocaja, onde reside uma família extensa de Guarani

A implantação do conselho escolar, a contratação de professores Kaiowá e Guarani da comunidade, a mudança na carga horária do professor com formação em serviço e a implantação do fórum indígena, foram tentativas da Administração Municipal em buscar que os próprios sujeitos da educação escolar indígena, opinassem e avaliassem a escola na aldeia até 1997, e/ou o como construir uma proposta de ensino diferenciado. Isso, nem eles e nem nós sabíamos, fomos descobrindo juntos, numa perspectiva intercultural.

Mudar o que está posto como modelo ideal de gestão de escola dentro e fora da aldeia não é tarefa fácil. Passa por um exercício democrático possível de ser construído quando a estratégia de luta se define pelo bem-estar social e cultural da comunidade. Nesse contexto, a prática dialógica e o respeito à alteridade se constituem como elementos fundamentais do processo.

Partindo do ‘saber de experiência feita’ constrói-se um novo modo de compreensão do mundo, mais crítico, superando a ingenuidade, a domesticação, desvelando a realidade e com isso promovendo educandos e educadores à condição de sujeitos de seu destino (SCHNORR, 2001, p. 92-93).

Para responsabilizar os próprios sujeitos pelo processo de Gestão Escolar, criou-se no início de 1997, o Conselho Escolar e, na seqüência, desvinculou-se a escola da aldeia do currículo da escola rural. Outro fator prepositivo são as horas-atividade dos professores e o Fórum Indígena, elementos fundamentais para a efetivação da gestão compartilhada, na medida em que esses espaços se transformaram em lugar de formação continuada e cidadania indígena.

O Conselho Escolar Indígena composto por professores, lideranças, pais e mães e uma técnica da secretaria de educação, passou a discutir as dificuldades e a tomar decisões quanto as crianças que estavam fora da escola, fazendo arrastão de matrícula no início do ano e visitas as famílias resgatando os alunos e alunas novamente para a escola.

Segundo Nantes (2005) o Conselho Escolar Indígena passou por um processo de adaptação no decorrer do tempo, os pais e mães continuam a atuar, a participar das reuniões sobre a escola, a cooperar e acompanhar seus filhos e filhas, mas com uma lógica própria Kaiowá e Guarani da participação coletiva e não da representação, como foi pensado no ato de sua criação. Assim, os membros do Conselho Escolar, eleitos pela escola, somados a muitos outros voluntários, pais e/ou mães, avós e avôs que, mesmo não sendo eleitos, atuam nas reuniões, falam, dão opinião e assumem o papel de autoridade na escola.

A gestão participativa da escola foi sendo assumida naturalmente pelos professores, professoras, lideranças indígenas e uma técnica da Secretaria de Educação. O fato de se reúnem duas vezes por semana para estudo, planejamento e tomada de decisão nesse espaço foi se tornando propício para gestão participativa.

Essa forma diferente e partilhada de administrar a escola é assim percebida pelos professores:

...a liderança, os professores e coordenadores que se reúne pra discuti, pra avalia o andamento da escola, não é só uma pessoa que cuida da escola é um grupo que se reúne e resolve a questão da educação na aldeia (LIDIO, 2004)

. Eu acho bom que a direção seja assim com professor e liderança, porque quando a gente se reúne dá opinião, discorda e depois chega a uma conclusão, assim a gente adquire muito conhecimento através deles (RODINEI, 2004).

O que é muito importante é que aqui a gente sempre decide coletivamente porque aqui nada acontece por acaso, tudo surge da discussão (OTONIEL, 2004).

Para Nantes (2005), se a liderança assume o desenvolvimento do trabalho junto com os professores, existe uma maior co-responsabilidade. O professor assume mais porque está na presença da liderança que cobra mais dos professores, os pais e mães assumem mais seus filhos e filhas e a coordenação não fica com a responsabilidade, sozinha, sendo assim, a gestão passa a ser compartilhada de fato.

A mesma técnica enfatiza que as lideranças recomendam que o trabalho da escola tem que ser desenvolvido em conjunto, porque nada pode ser isolado, no trabalho da aldeia. Eles se sentem fortalecidos porque os professores ajudam a fazer a reflexão e, também, o encaminhamento dos problemas e das ações dentro da comunidade. O contrato de trabalho desses professores passa pelo olhar da escola e das lideranças.

A escola da aldeia não escreveu seu regimento interno, mas existem regras postas pela oralidade para ser obedecida. Por isso, quando um professor, professora ou funcionário administrativo indígena comete uma transgressão o assunto é discutido. As lideranças se reúnem e em comum acordo com o Conselho Escolar, determinam se o professor ou funcionário deve ser afastado, temporariamente do trabalho, para resolver seu problema e depois retornar, ou se será afastado definitivamente. Quando isso acontece é porque a escola, o Conselho Escolar e as lideranças já esgotaram todas as possibilidades de diálogo e aconselhamento. Um dos vícios que a comunidade indígena não aceita para o professor, ou professora é o alcoolismo.

Ao implantar a gestão democrática na escola da aldeia o poder da Secretaria Municipal de Educação foi descentralizado, transformando-se em apoio ao desenvolvimento da educação diferenciada. Quem administra e toma decisão são as pessoas da comunidade indígena envolvidas diretamente no processo escolar e a técnica da secretaria que trabalha, cotidianamente, na aldeia. Essas regras não foram escritas, mas funcionam, naturalmente, no cotidiano da vida escolar, mantidos e transmitidos pela oralidade.

A escola indígena, em Caarapó, passou a ser da comunidade indígena que se reúne em grandes Fóruns para as discussões e decisões coletivas os passos da vida em comunidade. Na entrevista do Agripino⁵⁸, (liderança indígena) ele informa que esse ano vai sugerir aos professores, como tema do Fórum 2005, a discussão da produção de alimentos na aldeia.

O Fórum pode ser considerado um grande espaço de formação e decisão coletiva da comunidade. No início preocupavam-se com as autoridades de fora, montavam mesa no começo do evento para os parceiros falarem e, a partir de uma avaliação dos professores, perceberam que essa atitude não estava correta, pois, tinha parceiro que falava e não ficava até o final, portanto, não se comprometiam com o desenvolvimento das ações durante o ano. A partir do 3º Fórum os parceiros são comprometidos com as decisões no final do evento, quando a comunidade indígena já decidiu o que vai fazer e o como vai fazer, entra em discussão com as instituições parceiras qual será o apoio.

No início, os professores Kaiowá e/ou Guarani, que sempre coordenaram o Fórum, Indígena tinham a preocupação de ficar traduzindo as discussões em Guarani para os participantes de fora, mas a cada ano os debates vão ficando mais intensos e com um volume muito grande de participantes da comunidade indígena. Assim, todas as falas passaram a ser em Guarani e o Fórum ganha peso nas decisões coletivas sobre encaminhamento das ações dentro da aldeia, na luta pela qualidade de vida e fortalecimento da cultura.

Professores e lideranças recebem cada vez mais o apoio da comunidade. Em muitos momentos vêm surpreendendo os karai pela força da sua organização interna, que se

⁵⁸ Agripino Benites, Kaiowá foi capitão, vice-capitão da aldeia Te'yikue de Caarapó e em outubro de 2004 foi eleito vereador recebendo votação maciça do povo kaiowá e guarani de sua aldeia, fazendo história como 1º vereador eleito da aldeia de Caarapó.

manifestou nas duas últimas eleições, só votaram em políticos comprometidos com a causa indígena

Para os professores Kaiowá e Guarani de Caarapó:

O Fórum Indígena é muito importante porque participa também a comunidade da sugestão através do grupo, concorda discorda, no final a gente chega a uma conclusão e no próximo ano já pode acontecer o que eles resolveram, vira ação (RODINEI, 2004).

A escola e a comunidade deu um salto em relação a realidade anterior a 1997. O 1º Fórum que aconteceu foi o começo da luta (...) o abandono escolar era muito, porque os karai que vinha da cidade, não vinha pela vontade, primeiro passo não fala a língua. segundo vem pela força, pela obrigação (...) as crianças que não entende o português, não sabe pedi licença, conversa e não entende o professor. O Fórum ali a gente discute a nossa realidade coletivamente (OTONIEL, 2004).

... é muito importante, é um momento em que os professores junto com as lideranças e o pessoal da Secretaria de Educação do Município discutem os problemas que tem dentro da escola ou na comunidade e levam pro Fórum, (...) ali com as lideranças, os pais, é decidido, os pais tem um papel muito importante dentro do Fórum e da comunidade (ELIEL, 2004).

...ajuda muito aqui na aldeia, por exemplo eu lembro do fórum que a comunidade pediu pra ter 5ª série aqui na aldeia, aí construiu sala pra por 5ª série, eu era merendeira naquela época (CATALINA, 2004)⁵⁹.

...lembro bem que de 5ª a 8ª série e Ensino Médio foi pedido do Fórum. O tema todos os professores pensam e discute junto. O tema ruça é interessante, porque terra tem aqui na aldeia... (AGRIPINO, 2004).

O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (2002, p. 24) traz considerações elaboradas por Ailton, liderança Krenak, MG, sobre a força e a resistência do povo indígena:

É claro que toda a cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem e, muitas vezes, feliz na formulação de soluções. Muitas delas voltadas para a própria defesa cultural, daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado, a força mais sutil da alma de um povo subsiste.

Nem sempre foi assim. “Toda construção necessita de tempo para amadurecer, como a planta precisa de sol, água, chuva e terra boa, adubada para nascer, crescer e florescer”. Essa frase é do Professor Otoniel, ao fazer uma avaliação da experiência do trabalho coletivo na aldeia de Caarapó, a partir de 1997.

As primeiras reuniões⁶⁰ na aldeia foram difíceis e tensas, pais⁶¹ e mães vinham dispostos a agredir os representantes do poder público, falavam alto e áspero com raiva.

⁵⁹ Catalina professora Guarani que mora e trabalha na escola da região do Saverá.

Várias vezes demonstravam insatisfação, tentando impedir que se fizessem reuniões, Mas, aos poucos, eles foram sendo conquistados pela forma como o trabalho foi conduzido na escola.

Essa forma colegiada de administrar a escola, na aldeia, instituiu-se pela instalação de um processo participativo construído no decorrer do trabalho cotidiano da escola. As regras que regem esse procedimento intercultural foram sendo legitimadas pela oralidade e pelo jeito de ser dos professores, professoras, lideranças, pais e mães, avôs e avós da Aldeia Indígena Te'yikue, de Caarapó.

4.3.3. Currículo e metodologia

Para Nascimento (2004, p 52), existem muitos questionamentos sobre o como fazer educação diferenciada em espaços dominados pela correlação de forças trazendo a tona muitos questionamentos:

Qual a função da escola ante aquilo que o sujeito-índio, **foi**, o que **é** e o que deverá vir a **ser**, considerando a luta que se impõe nas relações entre os conceitos gerados pelo discurso iluminista, universal determinista, e as pretensões a respeito às particularidades culturais delegadas a escola.

Mediante ao contexto atual e o processo de reflexão instalado na gestão compartilhada e o que pudemos verificar que na escola da aldeia as relações de poder eurocentricas se estabelecem e/ou se sobrepõem até a tomada de consciência da comunidade indígena sobre seu direitos e deveres e do que é melhor para escola e para a comunidade. São exemplos os professores, quando explicitam ter experimentado ensinar as crianças na aldeia obedecendo aquilo que a Secretaria de Educação Municipal determinava, através de listas de conteúdos fora do contexto escolar e da realidade Kaiowá e Guarani; das dificuldades que tiveram em se libertar do livro didático com

⁶⁰ A primeira reunião para criar o Conselho Escolar foi dramática, achei que seria agredida. A reunião, organizada, em 1997, pelos pais da Escola Saverá, com 70 pessoas, exigindo a retirada da professora indígena da sala de aula e o fim da alfabetização na língua materna, foi tensa. Ou saía a professora ou eles retiravam da escola todos os alunos.

⁶¹ Nantes (2005) contata que hoje é muito diferente. Mesmo que existam inúmeros problemas na aldeia os pais já não ficam procurando o culpado, estão abertos, dispostos a ajudar para resolver o problema. A comunidade tomou a escola nas mãos e na medida em que eles assumem a escola como algo que é deles mudam até o jeito de chegar na escola.

conteúdos prontos. E após a formação específica a libertação do que estava posto para experimentar um novo modo de pensar, de construir uma nova escola com currículo escolar diferenciado com professores e professoras Kaiowá e Guarani.

A busca dessa nova prática pedagógica, mais libertadora e progressista nas escolas da aldeia de Caarapó está sendo elaborada a partir de temas geradores, fundamentados pela metodologia de Paulo Freire. Essa metodologia busca no passado e no presente visualizar a esperança de um futuro melhor para o povo Kaiowá e Guarani, com a colaboração da escola, pensada e construída por eles mesmos.

Percebe-se que nesse processo a construção de uma metodologia diferenciada esta presente também a contradição de que para ser diferente, a escola tenha que ter o idoso nesse espaço e, juntamente com ele, os conteúdos tradicionais da educação indígena.

Essa contradição, entre o que devem ser conteúdos no currículo da escola diferenciada, ou não, causa divergências de idéias dentro e fora do espaço da escola da aldeia. Em determinado momento, esse também foi o entendimento dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, de que conhecimentos tradicionais e oficiais deveriam estar lado a lado dentro da escola indígena e necessariamente reelaborados e/ou serem ressignificados no espaço escolar. A dúvida ao ressignificar esses conteúdos é o que sobraria? Principalmente se esse processo fosse conduzido por não-índios.

Meliá (1979) colabora e esclarece quando afirma que educação escolar e educação indígena são incompatíveis. O autor delimita bem o campo de atuação do conhecimento tradicional como direito e dever da família extensa.

Os equívocos existem e se colocam como desafios a serem encarados por índios, e não-índios envolvidos no processo intercultural, oportunizado pelo ensino diferenciado. A dinâmica, nesse espaço, tem o olhar do Kaiowá e Guarani e o professor Eliel sugere que esse assunto precisa ser melhor refletido na escola.

O professor Eliel (2004) propõe:

A escola de hoje pode ter a forma de trabalhar como antigamente eu vejo que só é possível passar os valores da nossa cultura quando a escola se transformar num ambiente familiar Kaiowá e Guarani,...a metodologia precisa avançar bem mais pra gente colocar os conhecimentos tradicionais dentro da escola.

Existe ainda barreira das pessoas que tem mais conhecimento tradicional chega na escola.

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

Trazer ou não os conhecimentos tradicionais para a escola não me pareceu motivo de preocupação para os professores e professoras das salas de aula que observei. Não é isso que está posto no dia-a-dia da sala de aula e na metodologia. Nenhum dos professores e/ou professoras tentou maquiagem sua aula com conteúdos ou conhecimentos tradicionais. Ao contrário, trabalharam com naturalidade e com propriedade temas significativos ligados à cultura e à realidade da criança na aldeia, em sala de aula ou fora da sala, passeando pela aldeia com as crianças.

Segundo Meliá (2004), os conhecimentos presentes na educação indígena e na palavra sagrada dos seus antepassados dentro da escola, nunca terão o mesmo valor, porque o professor não vai substituir a autoridade do rezador, do pai, mãe, avô, avó e outros parentes. Essa é uma tarefa da família, e não da escola.

O professor Eliel (2004) contribuiu quando trouxe à tona a vontade de transformar a escola num espaço tradicional de educação indígena. Porque assim esse assunto poderá ser melhor debatido na escola. Ao levantar as questões, ele próprio, em seu depoimento, apresenta algumas diferenças incompatíveis entre a educação indígena e a educação institucional, como: “A dificuldade entre a escola e o idoso é que o princípio da escola é de ensinar para o grupo e os mais velhos ensinam para o indivíduo”.

Os professores afirmam que a experiência metodológica presente na escola da aldeia hoje é fruto da formação pelo qual passaram todos os professores e professoras indígenas de Caarapó. Os temas trabalhados em sala têm um forte apelo à sensibilização dos alunos e à comunidade indígena, em especial à recuperação e preservação do meio ambiente.

A metodologia ativa, pensada e elaborada a partir do curso de formação Projeto Ára Verá, passa por categorias muito específicas da cultura indígena, língua materna e oralidade e a vida na aldeia. A escola foi se libertando dos livros didáticos num processo gradativo, a partir 1997. Os conteúdos trabalhados do Pré-escolar às 4^a séries têm origem nos “temas geradores”, que acabam sendo fundamentados nas raízes históricas e/ou que estão presentes em suas vidas fazendo parte da realidade atual na aldeia.

O conteúdo parte sempre de um tema e vai se consolidando na prática com a participação do aluno. O que despertou muito a atenção é a forma como esse conteúdo é trabalhado em sala, em especial nas primeiras séries. A relação professor-aluno é muito pacífica, harmoniosa e sem repressão.

O tempo maior é destinado à oralidade. Ambos falam muito, mas o papel do professor e/ou professora é de instigar o aluno e a aluna a pensar. Não facilitam a resposta, as crianças falam, trocam idéias uns com os outros, com a professora, até que chegam ao consenso da palavra que será escrita pela professora. Na 1ª série, a interatividade e o respeito professor-aluno permeiam o processo ensino-aprendizagem, sem que um ou outro deixe transparecer existir a hierarquia de poder, que determina que eu mando e você obedece. Em algumas situações, foi difícil acreditar que as professoras não chamassem a atenção dos alunos. Essa postura foi mais presente na sala das professoras.

Por exemplo, quando as crianças corriam pela sala, o menino virava cambalhota no meio da atividade, ou quando eles subiam na janela e/ou às vezes que corriam do caderno para os cartazes da parede e vice-versa, ou ainda, quando saíam da sala correndo para o banheiro e retornavam com a cabeça molhada e escorrendo água pela roupa. Em diversas situações criei expectativas de que elas chamariam a atenção, mas não se preocupavam com nenhuma dessas atitudes das crianças, que retornavam às atividades normalmente. Percebi que as crianças mais ativas eram, também, as mais participantes e em meio a um pulo, ou grito ou assobio, respondiam aos questionamentos feitos pela professora.

Não existe preocupação com o tempo, nem com o registro e muito menos com a forma ou a postura do aluno na cadeira, ou fileira. Cada aluno participa da aula como quer. A liberdade e a alegria fazem parte do processo de alfabetização. As crianças aprendem brincando, correndo pela sala, mas participando das atividades ao mesmo tempo. Na hora da escrita, cada aluno participa conforme o estágio de aprendizagem, elaborado desenhos, palavras, frases, textos curtos ou longos.

Em outra turma de primeira série, a professora trabalhou produção de texto coletivo, com as crianças, retirando palavra por palavra dos alunos. A professora parava até eles discutirem, ou dava pistas, como em uma brincadeira. Esse clima de descoberta envolvia

mais ainda as crianças com a atividade. O texto coletivo foi elaborado pelas crianças palavra, por palavra, e escrito pela professora. Percebi os meninos mais barulhentos que as meninas, elas mais comportadas e delicadas.

Tudo transcorre com muita naturalidade, sem pressa ou cobrança. As crianças, como em qualquer escola, estão em estágios diferentes de aprendizagem, mas sem o estigma de alunos fracos, pelo menos nas duas salas de 1ª séries as professoras em nenhum momento deixaram transparecer isso. Observei que os alunos vão muito uns na carteira dos outros e prestei atenção sobre o que faziam. Percebi que liam em Guarani aulas passadas, contavam as folhas do caderno, questionavam um ao outro como se escrevessem determinadas palavras, ou sobre quantidade, interagiam com muita frequência com os cartazes elaborados por eles em aulas anteriores e anexados nas paredes da sala.

Perguntei em uma outra sala porque as crianças andavam tanto. Só perguntei porque percebi que o professor chamava a atenção das crianças discretamente sem alterar a voz, mas pedia para sentar. Elas sentavam um minuto e tornavam a levantar e visitar os colegas. O professor explicou que os alunos adiantados acostumaram a ajudar o professor a ensinar os colegas que não haviam dominado a leitura e a escrita.

Esse professor estava trabalhando frases a partir de palavras em Guarani, todos foram à lousa. Uma menininha Guarani que não alcançava para escrever nem mesmo subindo na cadeira, precisou da ajuda do professor, que a pegou no colo e ela escreveu sua frase. A colega que estava sentada a sua frente foi à lousa, escreveu a frase, mas o tempo todo assessorada por ela. Na hora da leitura na lousa, ela ajudou a colega do começo ao fim.

A primeira série que considerei mais livre e à vontade no processo de aprendizagem, tinha um diferencial das outras salas: a sala era de tábua coberta de sapé, com janelas bem grandes e o chão rústico, enquanto que as outras salas são de alvenaria, fechadas, abafadas e quentes e o piso com lajota. Nessa sala de 1ª série, as crianças eram muito livres, soltas e participativas. A professora, como nas outras salas de primeira série, trabalhava a língua Guarani mais na oralidade do que na escrita, sendo que a oralidade tomou mais de 60% do tempo de aula.

Observei que não existe a preocupação em trabalhar os conteúdos tradicionais da educação indígena na escola, mas os conhecimentos que perpassam pelo currículo da escola têm fundamentos nos valores culturais presentes na sociedade. Por exemplo, no momento de criação de palavras novas, só a professora escreve e os alunos não, mas são instigados a pensar, a criar, livremente, num clima de festa. A professora pergunta e eles respondem em coro “cheeeee” (euuuu), o ritmo da linguagem oral e escrita, não é o ocidental, mas o da cultura Guarani, sem pressa, sem cobrança. 4 horas e 30 minutos de aula com 6 a 7 linhas de escrita, mais 3 problemas e uma aula dinâmica e interativa como jamais vivenciei.

Surgiram palavras da cultura indígena e da cultura envolvente como: “avati”, “mandi’o”, mas a palavra do contato “onimo”, (ônibus) foi explorada por meio da oralidade com a mesma intensidade pelas crianças. As palavras “avati” e “mandi’o” nas suas utilidades na alimentação e as variedades para o plantio, as crianças explicavam que tipo de comida a mãe ou avó faziam com milho e como faziam. Falaram, também, como se dava o plantio do milho pela família. Mas a palavra “onimo”, também, foi explorada na sua utilidade para o transporte do aluno da aldeia até a escola, os cuidados que os alunos devem ter com o ônibus para a sua preservação. Falaram, também, sobre viagens que fizeram com a família para outras aldeias e/ou cidades.

Em aulas anteriores, as crianças tinham feito um passeio com a professora, pela aldeia. Cada um podia colher o que quisesse. A professora disse que eles colheram insetos, galhos e muitas folhas. Em sala falaram sobre tudo que encontraram na natureza, a professora se surpreendeu com alunos que observaram o quanto as queimadas estavam prejudicando a mata da aldeia e as plantas medicinais, que com o tempo essas plantas podiam até desaparecer.

Colheram muitos elementos que podiam se transformar em material didático e serem estudados com os alunos, porém era preciso tomar a decisão qual variedade seria estudada naquele momento. Depois de muita discussão, optaram pelas plantas medicinais. Fizeram pesquisa com os pais, mães e os mais idosos da família. Recebi muitas dicas e receitas de como fazer chás para coluna, gripe e dor de cabeça. Crianças falando na escola sobre algo que aprenderam em seu núcleo familiar. Assim, a experiência de vida da

criança está presente na escola não como indução à educação indígena, mas como elemento presente e favorável ao ensinar e apreender.

Percebi que essa metodologia permite aos professores e alunos transitarem de uma área de conhecimento a outra com muita facilidade. Em momento algum, houve a preocupação de fechar uma gaveta do conhecimento para abrir a outra. A interdisciplinaridade flui naturalmente por meio da exploração do tema gerador. No final da aula, a professora construiu com os alunos três problemas, retirados do contexto da própria aula.

Ao observar outra sala de primeira série, percebi que a metodologia era a mesma. Dinâmica e criativa, a professora instigou seus alunos até que saísse deles o tema gerador do dia e em meio às palavras em Guarani estava a “sereia”. Essa palavra, junto com outras, acabou por se transformar em um texto coletivo na lousa, totalmente retirado das crianças, com direito a tempo para pensar e discutir com os colegas, até chegarem a um consenso, que, de acordo com a professora, em português seria assim:

Um homem encantou uma sereia e enganou a sereia para vir morar no campo, na hora que a sereia saiu da água a água secou e o homem morreu. O homem que enganou a sereia ficou sem a água e sem a sereia.
(1ª série professora Risolena)

Em outra sala de 1ª série, na região Mbocaja, os alunos(as) produziam frases a partir de palavras em guarani, escritas na lousa – tatu – ka’aguy – taguato – panambi – ka’a – kokue- yvoty. A metodologia seguia o mesmo percurso da interatividade com as crianças.

As palavras geradoras das frases foram criadas pelas crianças. O professor conversava com elas, com muita paciência, até quando chamou a atenção de uma aluna. A voz continuou no mesmo tom, calmo. Pressa é algo inexistente para professor e aluno. As crianças trocavam idéias com os colegas, ajudavam umas as outras e o professor ajudava os alunos com dificuldade. Cada criança foi para a lousa escrever a frase que havia criado e os que tinham dificuldade, outras crianças os ajudavam até formular a frase. A diferença foi que o professor chamou a atenção dos alunos. Nantes (2004) justificou que não sabe porque, mas as crianças guarani são mais “serelepes” que as Kaiowá.

Na 1ª série, na região do Saverá, a professora trabalhou com seus alunos o tema animais. Falaram muitos nomes de animais e a professora os escreveu na lousa, mas escolheram a cigarra para pesquisar na família, e, pelo que pude perceber, esse inseto é bastante misterioso. Uns diziam que veio da formiga, outros que não bebe água, ou que só toma água da chuva, grudado na árvore.

Segundo a professora, seu avô contava que muito antigamente um rapaz morava com uma onça. Um dia a onça foi caçar e disse para o rapaz, cuida bem da carne com mandioca que está na panela, cozinhando, que eu vou caçar. A hora que estiver pronta a comida, você grita que eu venho comer. Mas o rapaz era gago e, quando a comida ficou pronta, ele começou a gritar desesperadamente, mas a voz do moço não saía de jeito nenhum. Ao invés de grito saía a... a... a... a...a. Desse jeito a onça não ouviu nada e a comida queimou. Quando ele conseguiu gritar como estava combinado, já era tarde. A comida estava queimada e a onça ficou muito brava. “Diz o meu avô”, que a onça foi até um cacique que tinha por aquelas bandas e contou tudo. O cacique, que era meio deus, veio até a casa da onça e perguntou para o rapaz: por que você queimou a comida da onça? O rapaz começou a gaguejar novamente e não conseguiu contar o acontecido Então o cacique benzeu o moço e falou: você vai virar cigarra e voar e foi assim que surgiu a cigarra.

Segundo a professora nessa aula não chegaram ao consenso sobre o surgimento da cigarra, mas pensaram, pesquisaram, trocaram idéias, ouviram a história da professora e produziram texto. A professora me contou que, antigamente, os pais não deixavam as crianças brincar com cigarras, porque, nas longas viagens, podia faltar água para beber, pois a cigarra espantava a chuva. Hoje em dia os pais não se importam mais, deve ser porque não viajam mais dias seguidos pelos “trieros” da mata. (CATALINA, 2004)

Tive curiosidade em saber como a professora trabalhava Matemática com seus alunos e a professora explicou que trabalha através de problemas. Exempb: os alunos contam quantas casas têm na região do Saverá e quantas pessoas têm em cada casa. Ou contam peças de roupa que têm em casa, separam camisas, camisetas, calças, vestidos, pares de calçados. Os alunos que acompanham os pais na roça contam quantas covas abriram, quantas sementes colocaram em cada cova. Tudo isso vira problema em sala de

aula. Até mesmo os bichos que os pais caçam é assunto para ser trabalhado em sala de aula. Tudo pode ser aproveitado para contar, somar, diminuir, multiplicar e dividir.

Percebi na alegria, na liberdade e na espontaneidade das crianças e na condução oral das aulas que a primeira série é uma extensão da infância da criança na aldeia. Essa identificação étnica escola-família é marcada pela presença da língua materna, da palavra criativa, da oralidade. Neste ambiente escolar a criança aprende sem pressa, sem repressão e brincando. Nascimento (2004) explicita ser a oralidade o foco da língua Guarani falada pelo professor e pelo aluno sendo que, por isso não existe a necessidade de fazer a tradução, porque a oralidade está em seu contexto diário.

Pela observação elaborada a partir das salas de primeiras séries, a educação oficial nessa escola só se inicia na segunda série, com a entrada da língua portuguesa no processo ensino-aprendizagem. Que na prática escolar passa a ter um valor fundamental pelo uso da escrita e o contato com o entorno.

A minha passagem pela segunda série não tem o mesmo entusiasmo vivenciado na série anterior. Constatei que o ambiente muda muito, o processo ensino-aprendizagem passa por dois momentos: quando o professor trabalha com a oralidade e na língua Guarani, as crianças sorriem, trocam idéias, falam muito e se relacionam naturalmente. Nesse processo, professor e aluno interagem e se entendem. Quando o viés passa pela escrita da língua portuguesa, o clima passa a ser tenso, pesado e de sofrimento. Mesmo conversando e animando, o professor não dá conta de incentivar e ajudar os alunos a produzirem o texto solicitado. Percebi que aluno pensa em Guarani e não encontra palavras em Português para expressar a sua linguagem.

A metodologia continua a mesma. O professor enfatizou que o tema gerador a ser trabalhado em sala de aula é decidido durante o planejamento e os subtemas são planejados com os alunos. Nesse dia, o professor solicitou que os alunos elaborassem um texto em Português: “Como é usado o fogo nas queimadas das coivaras dentro e fora da aldeia”? Explicou, conversou bastante em Guarani com os alunos, mas a impressão que tive é que eles já estavam irritados antes de iniciar a atividade. O professor⁶² entregou uma folha de

⁶² O professor da sala fez inúmeras tentativas individuais para que os alunos escrevessem o texto e eles respondiam que não sabiam e que não iam fazer, ele insistia : mas como ? Você sabe sim, tenta e nada.

papel sulfite, explicava muito em Guarani, tornava a explicar e as crianças não conseguiam escrever. O professor assessorava individualmente e os alunos não conseguiam produzir. Comparando com o clima que vivenciei nas primeiras séries, essa situação foi constrangedora.

Achei que talvez eu estivesse intimidando os alunos, pedi licença e saí da sala porque o sofrimento das crianças contrariava a imagem radiante do contexto da sala das primeiras séries. No final da aula, perguntei a uma menina no pátio da escola: você produziu o texto? Ela respondeu: eu não. Não gosto de escrever em Português. Observando o descontentamento no olhar e na expressão de cada criança, reconheci ser um momento crítico da alfabetização bilíngüe que merece ser mais bem estudada. Será que a metodologia usada pelo professor para o ensino da Língua Portuguesa está dando conta de ensinar a criança guarani a segunda língua? Será que o professor indígena está preparado para ensinar a segunda língua na escola indígena? Para Nascimento (2004)⁶³, a palavra em Português não dá conta de dar significado ao contexto que o aluno quer escrever.

Combinei com o professor participar mais vezes de suas aulas. Percebi que se o professor trabalha em Guarani, tudo transcorre bem. Na aula seguinte, os alunos estavam organizados em grupos, com três alunos e/ou alunas para elaborar um texto em Guarani, sobre o filme que haviam assistido antes do intervalo: “o gato e o cachorro”, depois fariam uma lista com nomes de plantas nativas para a próxima aula. O clima era outro, as crianças trabalhavam naturalmente, tinham um semblante mais vivo e alegre, conversavam muito umas com as outras, trocavam idéias e faziam as atividades num clima normal.

Nas duas salas de 4ª séries que tive oportunidade de participar, os professores estavam trabalhando problemas a partir do salário que o pai, irmão ou parente recebia no trabalho da Usina. Em uma sala, o texto do problema estava em Português e o outro, em Guarani. Os alunos resolviam os problemas conversando muito com os colegas e levavam para o professor observar se estava certo.

O fator pressa foi algo que eu não consegui enxergar em nenhuma das salas. O tempo para resolver as atividades e a oralidade é maior que o tempo da escrita. Observei

Observei que os alunos escreviam alguma coisa e apagavam várias vezes num gesto nervoso, outros nem tentavam.

⁶³ Anotações de sala de aula.

que da segunda a quarta séries as cadeiras estavam distribuídas umas atrás das outras, mas alunos e alunas continuavam a resolver as atividades com o amigo da carteira de trás ou da frente.

Na quarta série da Escola Ñandejara, fomos, interrompidos pela entrada do policial Marcos do Prado Pinheiro, porque aquele era dia do Programa Educacional de Resistência à Violência e às Drogas. Ao ver o policial, as crianças abriram um sorriso e falaram em coro: “bom dia! Hoje é dia de PROERD⁶⁴!” Pois já estavam estudando com o policial há mais de dois meses uma aula por semana.

O policial retomou com os alunos aulas anteriores, reforçando o quanto é bom para a saúde ficar longe das drogas. Ensaíram o hino do PROERD, fazendo a coreografia orientada pelo instrutor e solicitaram também ensaiar, o Hino Nacional Brasileiro, tudo com muita participação e alegria. O policial terminou a aula e os alunos solicitaram mais tempo para a professora para continuar fazendo as atividades.

A professora só conseguiu retomar as atividades de Matemática no final da aula. Na aula de Matemática, percebi crianças muito ativas que participavam da aula da professora, mas também havia crianças apáticas que não participavam e não demonstravam saber fazer as atividades propostas.

A professora andava de carteira em carteira ajudando os alunos que tinham dificuldade. Justificou que têm alunos que faltam muito às aulas, por isso têm dificuldades. No final da aula, a professora argumentou comigo que com o trabalho do PROERD diminuiu muito a droga na escola e que isso foi muito bom.

Os alunos continuam se comunicando, conversando em Guarani e rindo muito, visitando um ao outro, pedindo a borracha ou o lápis emprestado, mas não só com o objetivo de trocar idéias, aprender juntos. Nesta sala, os olhares se entrecruzavam, tinha algo diferente no ar, mais voltado para a conquista. Um dos alunos perguntou: Teresinha, você já deu conta de resolver os problemas? Eu respondi que primeiro eles teriam que me ensinar o Guarani. Eles riram muito.

⁶⁴ Esse Programa tem o objetivo de conscientizar as crianças das 4^a séries quanto aos perigos causados pelo consumo de drogas consideradas lícitas e ilícitas. O programa tem a duração de 17 semanas, é desenvolvido em parceria com a polícia militar.

A professora teve bebê há pouco tempo e a babá ficava cuidando do nenê no corredor, mas quando a Camile Terezinha (seu nome) chorava, ela levava para a mãe-professora que amamentava e ao mesmo tempo orientava os alunos andando pela sala. Entregava o bebê, novamente, e tudo transcorria normalmente. Isso aconteceu três vezes durante a aula. No intervalo a professora ficou com a filha no colo debaixo de uma árvore. Numa tomada tinha um celular carregando e a professora explicou para a sala que estava esperando uma ligação do marido que trabalha em Dourados e que estava preocupado com o bebê. Quando o telefone tocou, eles falaram em coro: oi, amor! E foi uma festa; riram muito.

No momento que faziam as atividades do PROERD e/ou de Matemática formaram grupos de dois ou três alunos compostos com menino, menino, menina, menina, ou misto, os meninos recorriam mais à professora para tirar dúvidas que as meninas. Bem, no final da aula, a professora apressou os alunos para concluir as atividades, mas eles permaneceram no mesmo ritmo com muita tranquilidade. Observei que ao passar pelas carteiras, a professora falou para um aluno ir ao banheiro lavar as mãos e limpar as unhas que estavam sujas. O aluno saiu correndo, foi ao banheiro e retornou mostrando para a professora as unhas limpas. O que mais me chamou a atenção foi a forma pacífica como resolvem as situações, não demonstram agressividade em nenhum momento.

A professora argumentou que também trabalha com tema gerador e que neste bimestre estava trabalhando o tema água, só que aquela aula era diferente, pois tinha aula de PROERD e os alunos gostam muito. Na sexta-feira participei da formatura do PROERD. Os alunos da quarta série de todas as salas de extensão estavam presentes, cantaram o Hino Nacional e do PROERD, fizeram juramento em ficar longe das drogas e leram três textos, um de cada escola. Durante o evento, teve uma aluna que chorou muito de emoção.

Observei que nas terceiras-séries, as crianças estavam tranquilas. Em uma sala faziam leitura do livro de contos Ñe'e Poty Kuemi⁶⁵, desenhavam e depois fizeram uma

⁶⁵ “Contos que também chamamos de ‘caso’ é uma história dos kaiowá e Guarani que serve para criar cada vez mais amizade e comunhão uns com os outros, em forma de alegria e solidariedade, espiritualidade, delicadeza bondade, felicidade, paz, amor, humildade e ter domínio próprio... Este trabalho foi produzido por professores Kaiowá e Guarani, cursistas do Projeto Ára Verá, lembrando a importância da etnia e do passado que se transforma em caminhada para o presente e para o futuro” (Valentim Pires e Zélia Benites Guarani;

produção de texto a partir do conto escolhido. O professor Lídio Cavanha argumentou que pela primeira vez guardou os textos dos alunos e me entregou uma caixa de textos com ilustrações lindas, com textos escritos em Guarani e em Português. Nesses textos deu para visualizar a presença dos temas geradores como fogo, água, nascentes, reflorestamento, roça e outros e que os alunos escrevem em português conforme a fala. Nestes textos, observei que entre a natureza desenhada em detalhes vivos e autênticos, havia alguns seres emprestados dos desenhos animados e/ou de livros didáticos.

Esse professor tem uma sabedoria muito grande, herdada do avô que o criou desde pequeno sobre a reza e a história da aldeia das famílias extensas e das nascentes dos córregos e o mito do seu surgimento contado pelo avô e hoje contado por ele.

Uma outra sala, o professor explicou o motivo do feriado do dia anterior, 25/11 - dia da morte do grande líder Marçal de Souza, que morreu na luta pela demarcação das terras indígenas dos Kaiowá e Guarani, em Mato Grosso do Sul.

Conversaram bastante em guarani e os alunos iniciaram o trabalho sem pressa, riem conversam, trocam idéias, o professor caminha pela sala orientando. O professor argumentou que os alunos gostam de ler em Português, mas a dificuldade fica em escrever, ele pensa em Guarani e depois fica tentando encontrar a palavra em Português para construir o texto, muitas vezes até pergunta para o professor.

Tive a oportunidade de ouvir duas alunas lendo o jornal “Porantim” que entreguei ao professor. Elas liam fluentemente e trocavam idéias a respeito da leitura, paravam, observavam as gravuras, riem muito e retomavam a leitura novamente.

Transitei pelas salas de 3ª e 4ª séries, observando como trabalhavam e confirmei que a metodologia dos professores é a mesma. Partem do tema gerador decidido na hora-atividade com todos os professores e coordenadores. Esses temas são ligados à vida na aldeia: terra mata, água, fogo, roça, animais e preservação ambiental. O que muda conforme a série é a forma do professor abordar os conteúdos com mais ou menos profundidade. Os sub-temas, como falam os professores, é decidido em sala de aula com os alunos.

Uma observação presente em todas as séries é a solidariedade uns com os outros, a troca de idéias, o trabalho em grupo e o desenho. O desenho é muito presente em sala de aula do Pré-escolar à 8ª séries e são lindos! Desenharam a natureza, conservada como se fosse intacta ou totalmente destruída, como está.

Eliel (2004) ressalta:

Para os alunos de hoje a idéia de meio ambiente faz parte do dia a dia. A idéia de que a natureza é importante que faz parte da nossa vida (...) que precisamos dos rios da mata, do ambiente natural é algo diário pra eles, são conscientes disso. A gente percebe nos desenhos o aluno Kaiowá e Guarani expressa muito mais seu pensamento pelo desenho do que pela escrita, não tem um aluno que diga eu não gosto de desenhar. Todos gostam de desenhar. Poucos alunos desenharam o que vêem na televisão, mais é a natureza mesmo...

Li muitos textos com desenhos que retratam a aldeia no passado, no presente e futuro. Professores, lideranças e alunos demonstram ter consciência em cuidar da natureza, cuidando da mata que sobrou. Realizando ações junto com as instituições parceiras para trazer a mata de volta para a aldeia.

O fogo é o maior desafio. Esse é um dos temas trabalhados há oito anos pelos professores (a) e não conseguem resolver o problema que as vezes diminui como pode aumentar. Muitos são os motivos para colocar fogo na aldeia: briga de família, espantar animais, bituca de cigarro, soltar fogos, crianças brincando com fósforo, queimada para o plantio da roça sem controle e outros. O texto do aluno da 3ª série demonstra um exemplo:

O aluno expressou em seu desenho a mata em chamas e uma cobra saindo do meio do fogo. No texto, ele relatou que a liderança foi até a família que havia colocado o fogo na mata e perguntou: por que você pôs fogo na mata? Eles responderam: - para matar a cobra. Vários professores afirmaram durante a entrevista que, para combater o fogo na aldeia, é preciso tomar medidas mais sérias.

A definição do caminho metodológico por meio de “tema gerador” trouxe para a escola a reflexão do dia-a-dia da criança na aldeia. A luta hoje, como afirmam os professores Kaiowá e Guarani, é coletiva, escola e comunidade se uniram para refletir os problemas. Nesse propósito, passou a fluir naturalmente uma luta maior por autonomia e emancipação por meio de um processo dialógico intercultural.

Como Freire (1996, p. 134) afirma:

ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítica do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala de dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.

O processo educacional, neste contexto diferenciado, apresenta dificuldades e desafios a serem superados, mas é visível que a entrada dos professores Kaiowá e Guarani na escola e a formação específica e continuada trouxeram a beleza da cultura indígena para a escola. Nesse encontro de afinidades professor-aluno, flui a afirmação da identidade de um povo que reencontrou a esperança a partir de uma escola diferenciada e criativa, onde seus próprios sujeitos se fortalecem mutuamente.

A metodologia dos professores Kaiowá e Guarani da aldeia em trabalhar conteúdos da vivência da criança na escola pode ter provocado, naturalmente, iniciativas das crianças em trazer para a escola conteúdos tradicionais como a dança e a reza. Ou, também pela cobrança de que a escola da aldeia precisa trabalhar conhecimentos tradicionais para ser diferente.

Em 2003, a professora do pré-escolar trabalhou na área de artes a confecção de flechas, mbaraka, jeguaka como recurso didático. A intenção não era ensinar as crianças a rezar e a dançar na escola. No entanto, o fato de as crianças construírem instrumentos presentes no seu dia-a-dia provocou a iniciativa dos alunos a fazerem o que fazem em casa, com os pais, dançar e rezar. Nantes (2004) acredita que as crianças da aldeia são educadas com muita liberdade e na escola não é diferente, a liberdade é assegurada.

Com essa iniciativa passaram a encantar a escola toda, dançando no barracão de eventos o restante do ano. Todos os dias, antes do início da aula, a apresentação tinha platéia porque chamavam a atenção da escola toda com o barulho do mboraka. Só aceitavam dançar nesse espaço e para os colegas da escola. Fora desse espaço ou com pessoas diferentes não apareciam para dançar.

Outra situação parecida aconteceu com o aluno Ismael, filho de rezador que desde a 3ª série tem um grupo de dança e reza na escola. Em 2004, ele cursou a 7ª série e continua puxando a dança e a reza na escola e nos eventos. No início sentiam vergonha, mas hoje assumem com propriedade e responsabilidade o grupo de reza e dança. Observei que com o tema gerador os elementos didáticos estão muito próximos da educação indígena e da

vivência do aluno (a). Quem assiste se encanta pela seriedade com que o Ismael puxa a reza e a dança. Um dia durante a filmagem pela TV Educativa, um jornalista gostou tanto que ligou o celular para a sua família ouvir a dança e a reza do grupo de alunos e /ou alunas em São Paulo.

Em 1998, por vontade da secretaria de educação iniciou na escola da aldeia aula de artesanato. Foi combinado com o seu Ricardo, um artesão idoso da comunidade que faz artesanato guarani, vir à escola duas vezes por semana trabalhar com as crianças em sala de aula. Ele veio algumas vezes e não retornou mais e até hoje o artesanato está guardado sem terminar. Outra tentativa foi coletar matéria-prima em outras aldeias e deixar com o seu Ricardo e as crianças irem até a sua casa, mas essa tentativa também fracassou. Mas por que? Porque para tudo que o seu Ricardo produz tem a reza certa e a hora certa, desde a coleta da semente até a confecção do artesanato.

Segundo Meliá (2004), é um equívoco trazer idosos para escola e dar ênfase ao que é tradicional como conteúdo. A criança só terá acesso ao conhecimento tradicional na vivência do cotidiano. O conhecimento tradicional não vai se perpetuar pela escrita escolar, mas pela oralidade, por meio da Língua Guarani.

No decorrer do curso Ára Verá cada professor indígena escolheu um tema para pesquisar e elaborar uma dissertação e o professor Rogério Vilhalva da aldeia de Caarapó escolheu “arte indígena”. Durante a pesquisa descobriu um casal de idosos que fazia tecelagem guarani com tear rústico. Além da pesquisa, voltou muitas vezes e aprendeu a tecer. Para esse fim, foi reservada em sua hora-atividade tempo para aprender com os idosos. Teve a oportunidade de acompanhar o trabalho do artesão indígena Ricardo (idoso), que lhe ensinou sete trançados da flecha guarani, colares e outros. O professor Rogério, a partir de então, ensina “arte indígena” na escola diferenciada, cria e recria com as crianças e adolescentes Kaiowá e Guarani o artesanato na aldeia.

Nantes (2005) argumenta que o espaço da escola não é o espaço do idoso transmitir o conhecimento tradicional, porque este não tem hora marcada para acontecer e nem espaço determinado. Um idoso pode passar o dia todo com uma criança, passear, pescar, mas não vai marcar hora dizendo: agora eu vou te aconselhar, não é assim, porque a educação indígena acontece naturalmente. Exemplo disso foram as entrevistas com os

idosos durante as pesquisas para o curso Ára Verá, as vezes o professor programava marcava horário, chegando a casa do idoso não acontecia nada, o idoso não falava e às vezes o professor ia tomar tereré e o idoso começava a falar, contar as histórias do passado e aconselhar espontaneamente.

O próprio Eliel faz questionamentos durante entrevista: até que ponto os professores vão trabalhar conteúdos tradicionais dentro da escola? Qual a função social da escrita na escola e na comunidade? Para o professor esses são assuntos merecem ser melhor discutidos na escola diferenciada. A escola diferenciada não cabe nos moldes da escola oficial. Mesmo assim, é preciso criar condições para que o ensino diferenciado se firme como política pública e passe a existir de fato e de direito.

Em meio a uma multiplicidade de coisas acontecendo ao mesmo tempo, num mesmo espaço educacional, a elaboração e a reelaboração epistemológica passa pela reflexão contínua do que fazer? Como fazer? Se o que está posto é o ideal? Nascimento (2003),⁶⁶ enfatiza que o maior ganho da educação escolar indígena diferenciada foi o professor(a) indígena. Ele faz acontecer uma nova mediação professor-aluno, trabalha com a mesma lógica epistemológica, compreende o significados da língua e da cultura. A criança sente liberdade para se manifestar na escola sobre os seus conhecimentos, pelo fato de ambos participarem de outros espaços além da escola.

4.3.4. Planejamento, conteúdo curricular e metodologia

Os professores e coordenadores Kaiowá e Guarani, da Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo, percorreram um longo caminho de estudo e reflexão até definir qual seria a metodologia usada nas salas de aula do pré-escolar à 4ª série. Freire (1996) entende que optar por saberes demandados a uma prática docente de educadoras e/ou educadores críticos e progressistas passa pelo exercício de discernimento, fundamentado pelo processo de formação.

⁶⁶ Fala da professora Adir Casaro do Nascimento durante a aula no Mestrado – UCDB.

Freire (1996, p. 24) afirma estar convencido de que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”. Renata (2004) argumenta: “no começo nós sofremos bastante porque os conteúdos não estão prontos, a gente tem que pesquisar”. O tema gerador trabalhado de forma interdisciplinar foi o caminho mais seguro para trabalhar na escola a problemática real, vivida pelos Kaiowá e Guarani na aldeia e aponta como esperança de reconstrução do que foi enfraquecido pelo processo histórico colonialista.

Os professores Kaiowá e Guarani, de Caarapó, afirmam que após cursar o projeto Ára Verá, mais especificamente no segundo ano, iniciaram o processo de mudança da prática metodológica em sala de aula. Esse procedimento não se deu de uma hora para outra, mas com muito estudo, diálogo e reflexão em grupo. As sete horas de atividades semanais disponíveis dentro da carga horária do professor para esse fim foram determinantes na organização da escola e na reflexão do trabalho pedagógico.

Olha! A escola tá voltada pra o meio ambiente, porque é importante a questão da nossa aldeia, tá preservando, porque ultimamente tá acabando, a escola faz o aluno enxergar isso. A gente trabalha mais com o objetivo deles estar preservando, valorizando mais a natureza (KATIANA, 2004)⁶⁷.

Os professores afirmam ser importante o encontro semanal para o processo de organização curricular e metodológico na escola da aldeia, que é permeado pelo diálogo coletivo e o fio condutor se estabelece pelo planejamento realizado durante as sete horas atividades previstas dentro da carga horária do professor. De acordo com a Coordenadora Pedagógica Renata Castelão,⁶⁸ seu trabalho na coordenação pedagógica está ligado aos professores, ...na terça-feira a gente discute o PPP, outros assuntos que têm a ver com a nossa realidade ou que vem de fora, comentamos o Porantim, ou algum livro (RENATA, 2004).

Na quinta-feira eu acompanho mais as primeiras séries (...) discutimos o que vamos trabalhar e que temas serão escolhidos.

A gente faz o planejamento todos juntos, depois fazemos um planejamento semanal, com os professores da 3ª série (...) a metodologia é diferente cada um trabalha do seu jeito...(LIDIO, 2004).

⁶⁷ Katiana professora Guarani que trabalha nas escolas da aldeia e cursa o Projeto Ára Verá.

⁶⁸ Renata Castelão professora da sala de extensão Loides Bonfim (missão evangélica) desde 1995, em 2002 assumiu a função de Coordenação Pedagógica da escola indígena na aldeia de Caarapó

A gente senta, planeja, pensa qual o tema que vai trabalhar, do tema tira o conteúdo que o professor vai trabalhar (...) esse bimestre trabalhamos o meio ambiente... (ELIEZER, 2004).

Muitas vezes a gente planeja (...) descobre que não tem muita importância pra o aluno, então busca outro sub tema (...) que é importante dentro da aldeia pra ser trabalhado (ROSILEIDE, 2004).⁶⁹

...a gente planeja aqui e escolhe um tema, (...) fala juntos sobre o tema, aí eu pergunto para os alunos sobre o tema, por exemplo roça, como prepara a terra, o que planta, quando planta os alunos sabem coisas sobre a roça, porque eles vão pra roça com os pais, eu mesmo fui pra roça com meu pai. Meu pai ensinou que dia pode plantar, mandioca, milho arroz... (CRISPIM, 2004).

Na hora-atividade a gente adquire muito conhecimento, também de como trabalha com o aluno, isso ajuda... A liderança ajuda a gente trabalha a questão da violência eles participam desse processo (RODINEI, 2004).

Meu planejamento começa aqui com os colegas, isso aí eu acho legal, porque cada um fala as dúvidas, cada um já contribui, aí o planejamento fica mais fácil pra gente trabalha com os alunos. (...) eu trabalhei reflorestamento, água, fogo, animais e a cultura Guarani Kaiowá (JOÃO, 2004).

A coordenadora explica que a partir de 2004, passaram a organizar e sistematizar melhor os conteúdos, prevendo evitar o que aconteceu em anos anteriores, em que os alunos mudavam de escola e perdiam conteúdos, ou estudavam duas vezes o mesmo assunto. Muitas vezes, o tema gerador era o mesmo, mas os professores o trabalhavam em épocas diferentes.

Esse assunto foi discutido, coletivamente, no início do ano e o grupo de professores indígenas entrou em consenso de planejar os mesmos temas geradores de 1^a a 4^a séries e distribuir esses temas por bimestre. Trabalhar o mesmo tema era mais produtivo para o aluno. A abordagem ficaria por conta da metodologia, na forma de trabalhar de cada professor, de acordo com a série e a especificidade de cada turma, "...essa foi uma idéia coletiva pra facilitar a aprendizagem dos alunos" Renata (2004).

Durante o planejamento, os professores discutiram o calendário escolar para posteriormente planejar os conteúdos de acordo com a realidade da comunidade indígena:

porque tem temas que tem a ver com a realidade do tempo por exemplo roça nos trabalhamos mais no segundo bimestre, porque em junho é época do plantio, antigamente parava mesmo pro plantio,...) então trazemos esse assunto pra escola (...) pra o aluno lembra como era antigamente a forma tradicional da roça, agora também (RENATA, 2004).

⁶⁹ professora guarani que trabalha na escola da Missão evangélica

Esse ano já trabalhei com meus alunos a água, a roça, a terra, o fogo e as plantas medicinais **ka'aguy** pra nós. Por exemplo a roça as crianças vão planta milho, quantos milhos põe no buraquinho pra planta? Se a rua é cumprida quantos grãos de milho vai numa rua ? A gente sai muito da sala observar plantas, observar animais...(CATALINA, 2004).

Os temas geralmente são recolhidos da realidade, por exemplo as matas, as águas (...) as águas nascentes, a gente vê que tem água bastante, mas existe muita poluição, então como a gente tem nascente dentro da própria aldeia os alunos tem que saber que a gente tem uma riqueza dentro da aldeia (KATIANA, 2004).

... trabalhei sobre as cobras (...) descobri mito das cobras, eu mesmo fiz a pesquisa com o cacique, primeiro fiz uma pesquisa na bíblia depois fui ao cacique, não deu muita resposta par mim, ele falou que a pessoa tem que se conheça pra ele fala, ele não me conhece bem, aí ele falou que tem que se com uma pessoa que confia, só falou por cima assim: quase a mesma coisa da bíblia que a cobra é puro satanás, porque quando a pessoa anda assim e vê o rastro da cobra, só quando vê já se assusta (...) os alunos também fizeram pesquisa sobre as cobras (JOÃO, 2004).

Eu trabalho mais os temas dentro da aldeia, mais sobre a aldeia pra eles saber como era a aldeia, como é a aldeia, já trabalhei sobre a terra, reflorestamento, água, animais roça, fogo, mata, hidrografia, sempre trabalhei assim. Eu aprendi assim porque primeiro eu vim aqui na hora atividade depois eu fui aprende mais no curso Ára Verá que a gente planejava aula pra cada série (JOÃO, 2004).

A coordenadora pedagógica Renata afirma que nas primeiras séries o planejamento do primeiro bimestre é dedicado ao trabalho do Tekoha, à nossa aldeia, porque o aluno sempre traz muito conhecimento de casa. “Pra eles saberem como é o nosso lugar? Onde moramos? Quais as regiões? E vários outros sub temas dentro do Tekoha, que é a nossa aldeia. Trabalhamos no mês de abril, também a semana do índio, fazemos Fórum Indígena”

Renata reforça que, no segundo bimestre, os professores trabalham o tema roça,⁷⁰ como já foi citado, mas ela especifica detalhes dos questionamentos preparados para os alunos pesquisarem: “... como era preparada a terra (...), antigamente, como está preparando a terra hoje, qual o plantio que antigamente plantava, o que não se planta mais e por que? Por que tem pouca roça na aldeia hoje?”.

⁷⁰ Na entrevista a coordenadora pedagógica argumenta que com o desenvolvimento do Projeto Fundo de Quintal (desenvolvido em parceria UCDB – Programa Kaiowá/Guarani, IDATERRA e comunidade Indígena a partir de 2001) o índio esta voltando a plantar em volta da casa, antes não plantava mais nem rama de mandioca, agora da para perceber a diferença tem “mandioca, manga, mamão, banana, laranja, abacaxi, horta que a irmã Lucinda acompanha”.

De acordo com Renata, em julho começa a seca “e colocam fogo⁷¹, fogo sem controle, que muitas vezes acaba prejudicando as plantas e hoje o povo já tá consciente na questão do fogo. (...) A mata, as plantas medicinais já estavam acabando, então hoje estamos cientes disso”. Por esse motivo real a escola trabalha todos os anos esse conteúdo.

“...meus alunos produziram um texto e um deles colocou que deveria ter uma lei que a pessoa que queima principalmente a casa do outro, essa pessoa tinha que ajuda a fazer a outra casa, ou plantá os pé de frutas que queimaram” Katiana (2004).

Naquele passeio a gente caminhou, bastante fomos até a represa com ⁷²as crianças, quando a gente voltou pra sala, eu achei que eles não tinham observado. O Algaci⁷³ fez a observação mais importante: professora o que eu observei é que por onde a gente passou tava tudo queimado, cheio de colônia queimado, tinha pé de planta que eu conhecia e ele citou que tava queimada. Ele falou: mas professora o que a gente vai fazer agora? Professora, quando a gente for grande, adulto, a gente casa, a gente não vai mais ter esse tipo de remédio. Eu perguntei por que? É porque tá tudo queimado, todo ano eu passo por lá, tá tudo queimado, a gente não vê o broto novo (ELIZABETE, 2004).

Renata observa que esse ano os professores das primeiras séries no terceiro bimestre decidiram trabalhar o tema ka'aguy para as crianças perceberem que nessa época do ano “...as plantas nativas, as árvores perdem as folhas e depois vão brotando, nascendo novas folhas, flores, dando fruto do mato mesmo...”

...o tema gerador era **ka'aguy**, tempo de primavera, que vai de setembro a dezembro. Começamos assim com uma brincadeira, a gente saiu da sala e cada um podia pegar o que quisesse da natureza. Então cada um pegou o que quis: um pegou inseto, outros pegaram flor, folhas, a gente se separou em cinco grupinhos, e cada um foi pegando o que quis, passeamos bastante e quando a gente voltou pra sala começou a trabalhar e cada um contou o que trouxe... Elizabete (2004).

Renata ressalta que o tema terra, também, foi trabalhado por todos nesse bimestre:

...discutimos direitos e deveres da comunidade (...) o que é terra pra nós? Tipos de solo, (...) pra todos entenderem (...) a questão da terra, que a terra é a nossa mãe, sem a terra nós não vivemos, pra todos nós entender que a terra faz parte da nossa vida, (...) quando trabalhamos as queimadas também e pra ter a consciência que as queimadas destroem a terra que não produz plantações.

⁷¹ A questão do fogo ainda permanece como desafio, problema a ser superado pela comunidade e parceiros. A escola vem trabalhando esse tema sistematicamente desde 1997, porém os resultados ainda são frágeis.

⁷² Professora Kaiowá que trabalhou com turmas de alfabetização até 2004, a partir desse ano assumiu a coordenação da escola

⁷³ O aluno Algaci tem 7 anos e estuda 1ª série com a professora Elizabete

A coordenadora argumenta que essa metodologia os professores aprenderam no curso *Ára Verá*, mais especificamente no segundo ano, quando tiveram aula de alfabetização. No começo foi muito difícil porque tinha que trabalhar mais, mas depois que iniciamos a trabalhar assim não achamos falta do livro didático, “..hoje tendo giz na nossa mão não precisa mais nada”.

desse jeito é bem melhor porque a gente não trabalha por gavetinha, tá tudo ali, ciência, matemática e as outras áreas. Hoje a gente pode trabalhar ciências, estudos sociais sem tá separando, sem tá dividindo as gavetinhas. Dessa maneira é mais produtivo pras crianças aprenderem e pros professores também, apesar de que exige muito mais do nosso trabalho e as crianças tem muito mais aprendizado... (RENATA, 2004). Quando a gente trabalha não diferencia...Não fala esse conteúdo é de português, de guarani, de história, de geografia, vai trabalhando tudo junto (ELIEZER, 2004).

Renata relata que antes de iniciar essa metodologia os professores ficavam presos em sala de aula. Agora são mais livres, saem para fazer visitas, observação, levantamento de dados, passeio e as crianças têm mais conhecimento⁷⁴.

Eu fiz uma pesquisa com meus alunos da situação da nascente da água na aldeia. Observamos que tipo de planta está em volta, como estão essas nascentes, se tem erosão, se têm ainda plantas nativas, ou já não têm mais... Então, procuramos descobrir a história da nascente, porque do nome da região, o quanto tem de mata ciliar e o que aconteceu. Então a gente coloca os alunos pra descobri... (LIDIO, 2004).

...quando planejo um tema, primeira coisa já saio com meus alunos pra passear, exemplo a gente trabalhou o tema água. Primeira coisa já fomos visitar a nascente. ...a gente vê que não tem nenhum pé de árvore lá. ...o que você observou lá? Eles responderam: erosão que vai tapar a nascente, aí já entra a poluição também, as coisas que as pessoas colocam na água, lá tinha plástico, tá aí, mas se a gente deixá aí, ele vai, afundá e fica sujando a água (ELIEZER, 2004).

Renata relembra também quando trabalhava em Português e tinha uma lista de conteúdos, mandada pelo Departamento de Educação do Município, para cumprir. A partir de 1997, foi muito diferente:

...hoje não, a gente não se preocupa com o tempo. O importante é o que o aluno vai aprender naquela hora, ali, porque se não tiver pressa você conversa bastante, o aluno desenha com calma, depois escreve. O

⁷⁴ Renata recorda uma experiência de uma aula com as plantas medicinais na 1ª série. Fomos andando e observando o que era planta medicinal. Cada criança falava o nome e para que servia aquela planta, aí pude perceber (...) que meus alunos sabiam muito mais que eu (...) que sou professora e não tinha o conhecimento das plantas medicinais.

importante é ele aprendê (...). Dessa forma que estamos ensinando a criança, não decora, ela aprende de verdade (RENATA, 2004).

4.3.5. Currículo: oralidade versus escrita

O professor Eliel (2004), durante a entrevista, encara a função social da escrita em Guarani dentro da escola diferenciada e na comunidade indígena como algo que precisa ser mais bem refletido pelos professores Kaiowá e Guarani, de Caarapó. A sua alusão passa por um sentimento ambíguo que me pareceu bastante presente na fala dos professores Kaiowá e Guarani e que merece ser melhor analisado. Esse sentimento tem raízes no conhecimento tradicional indígena que de acordo com os entrevistados pode estar morrendo com os idosos.

Eliel (2004) tem a certeza que a comunicação na aldeia se dá pela oralidade e esse é o canal legítimo da língua e da cultura guarani. A proposta de registro elaborada pelo professor vem acompanhada da dúvida causada pelas mudanças ocorridas e pelo afastamento das gerações mais novas dos idosos e dos rezadores, no contexto social das reservas demarcadas no século anterior.

Dessa forma o convívio problemático da oralidade versus a escrita dentro da escola indígena, começa a ser desvelado e se justifica como obrigatoriedade da escola repassar as novas gerações os conhecimentos tradicionais indígenas por meio do registro. Não faço isso com a pretensão de emitir parecer a respeito, mas para suscitar um estudo mais aprofundado da questão.

Segundo Dias da Silva (1998, p. 236):

Na temática das pedagogias indígenas, uma discussão importante está ligada à tensão entre as diferentes formas de linguagens: a tradicional e a cultural, onde a grande força é a oralidade versus a sua forma de expressão e registro – a escrita (trabalhada, agora principalmente na escola), fazendo parte do rol dos novos conhecimentos.

A tensão entre as diferentes linguagens, oral versus escrita, dentro da escola indígena pode ser explicitada no depoimento do professor Eliel (2004):

...a língua quando eu falo, estou falando da oralidade (...), é a oralidade que é trabalhada em sala de aula, mais a oralidade do que a escrita, porque é a nossa comunicação.

Porque na escrita a gente precisa avançar ainda, pra gente vê a nossa língua escrita como no português. Eu acho necessária a escrita, porque hoje em dia o que tem mais valor é a escrita ..., é uma questão de futuro mesmo.

a escola vai ter que demonstrar de que forma vai ser a escrita mais gostosa para o aluno e de que jeito a escrita do Kaiowá Guarani vai circular dentro da comunidade?

O ponta pé inicial vai partir da escola, sem prejudica a oralidade (...), esse é um processo, que falta ainda reflexão: de que forma vai ser a escrita do Guarani dentro da escola e qual vai ser o seu objetivo dentro da escola e fora na comunidade.

O professor Eliel dá ênfase à língua escrita na escola, como meio de preservação do conhecimento tradicional, mas o que prevalece na prática do dia-a-dia, nas salas de aula de 1ª à 4ª séries, é a oralidade. Nas primeiras séries a oralidade ocupa o maior tempo da aula, em relação ao mínimo de conteúdo escrito. Nascimento (2004) argumenta que esse trânsito entre uma cultura e outra não se dá sem tensão, apesar de todo o aparato legal e específico próprio da educação indígena diferenciada.

Tomando como parâmetro a teoria de Meliá (1979) sobre a importância da oralidade na vida do Guarani, passei a ter um olhar mais atento, fazendo comparações entre o que está posto no currículo da escola indígena pelas duas linguagens, oral e escrita.

As crianças das primeiras séries, mesmo não estudando a Língua Portuguesa, sabiam fazer a tradução oral do significado das palavras em Guarani, que escreviam na minha agenda durante a observação em sala e/ou das palavras trabalhadas pela professora. Percebi que falar a Língua Portuguesa eles sabem e a utilizam no contato com o não-índio. A dificuldade está em pensar em Guarani e interpretar e escrever em Português.

Os alunos são bilíngües porque falam e escrevem nas duas línguas. Mas pelo que pude observar na 1ª série, a comunicação professor-aluno e a escrita se dão totalmente pelo viés da língua materna.

Nas segundas séries diminuí a escrita em Guarani para a entrada da escrita em Português no processo ensino-aprendizagem, mas a comunicação professor-aluno permanece em Guarani. Com o início da alfabetização em Português, a língua Guarani entra em confronto com a escrita em Português. Essa transição, pareceu-me ser um dos momentos mais problemáticos do processo de alfabetização bilíngüe, porque nessa série, os alunos sofrem para produzir texto em Português. De acordo com o professor Eliezer (2004),

“na segunda série a gente não força o Português, mas não pode deixar muito livre, senão ele só vai escrever em Guarani e não vai aprender a escrever em Português”.

Nas terceiras e quartas séries, os alunos e/ou as alunas já se adaptaram um pouco mais a produção escrita, mas continuam se comunicando por meio da língua materna na relação aluno-professor e os conteúdos em português continuam sendo explicados em Guarani. O professor Eliezer (2004) relata bem o confronto no encontro das línguas, no espaço escolar da aldeia:

... que na segunda série já ensinamos as duas línguas, mas nas outras têm que ir ensinando mais o português, porque na quinta ele vai ver mais o português. Na 5^a, 6^a, 7^a e 8^a o aluno vê bem mais o português e acaba prejudicando o Guarani, ele vê bem mais o Português e Inglês, só tem duas aulas de Guarani por semana. E quando escuto eles falarem hoje tem aula de Guarani, me parece que não gostam muito. (...) eles conhecem outras línguas o inglês e o português e as vezes começam a deixar o Guarani de lado. ... na 8^a série começa a esquecer um pouco a língua Guarani, às vezes não consegue mais escrever. Na primeira série, não, ele gosta de escrever em Guarani, fica tudo mais fácil, conforme vão passando de série vão conhecendo outras línguas e deixam o Guarani de lado.

Ao fazer leitura dos textos dos alunos (as) das 3^a e 4^a séries, observei que as ilustrações são lindas e que ainda escrevem muito em Guarani textos curtos e longos, porém, os textos escritos em Português apresentam na escrita a mesma forma como falam. Quando o aluno e/ou aluna Kaiowá e Guarani passa para a 5^a série, o impacto parece maior, interrompe a relação étnica professor-aluno e como já explicitou o professor Eliezer, o contato é maior com outras línguas e outros conhecimentos que extrapolam as fronteiras da aldeia.

Os conteúdos agora se dividem em disciplinas separadas, apesar de haver um esforço por parte dos professores não-índios em desenvolver projetos, trabalhar a interdisciplinaridade e a interculturalidade. Os professores e professoras das 5^a séries afirmam que em especial no início do ano é bastante sofrida a comunicação com os alunos e/ou alunas Kaiowá e Guarani.

Nas séries seguintes, os problemas vão sendo amenizados, porém, a escrita em Guarani vai sendo esquecida no decorrer do processo escolar e a escrita em Português continua apresentando a forma oral dos índios falarem essa língua.

A escola não tem como objetivo trabalhar a língua Guarani para facilitar o acesso à língua Portuguesa, mas esta acaba por se diluir no decorrer do processo de ensino, porque

da forma como está organizado o currículo de 5ª a 8ª séries por disciplinas privilegia a escrita em Português veículo de comunicação com os não-índios. O acesso a leitura de material escrito na língua materna, ainda é insuficiente.

Para Nantes (2005), o uso da escrita em Guarani pelos professores fora da sala de aula pode ser considerado inexistente, exceto faixas e cartazes do Fórum Indígena e depois de muita insistência da coordenação da escola, os professores passaram a encaminhar os convites para reunião de pais e mães escritos em Guarani. O contato com a sociedade envolvente facilita o acesso a leitura e escrita em Português.

Então, qual é a função social de escrita em Guarani na aldeia? Guarani serve para a comunicação oral na aldeia? Português serve para comunicação escrita na escola, na comunidade e no contato com o entorno?

Eu fiz a seguinte pergunta ao professor Eliel: se ele gostava de escrever e ele respondeu, rindo: “eu tenho dificuldade com a escrita, às vezes tenho a idéia, mas não consigo escrever. Prefiro falar. Às vezes penso e quando passo pro papel é diferente, vejo que a arte de falar e escrever são diferentes e eu tenho dificuldade.”

Para Nascimento (2004), esse é um dos pontos de confronto, dentro do currículo, da escola na aldeia considerando que a cultura indígena é mediada pela oralidade, pelo mito e pela emoção e a história da educação escolar em todos os tempos foi marcada pela valorização da escrita.

Segundo o professor Lídio Cavanha (2004):

... é comum, assim, a oralidade, a fala, a gente não se preocupa muito assim de escrever, a gente se preocupa mais em escutá e falá, a gente fala muito, e escuta a outra pessoa. Assim nunca os Guarani e Kaiowá, se preocupa em qualquer coisa pegar o lápis, caderno e escrever. Primeiramente, a gente escuta as pessoas pra depois fala. Desde a família a gente não aprendeu a escrever as nossas coisas, mas fala a gente vai no oralmente sempre.

O que muitas vezes inquietou técnicos da Secretaria Municipal de Educação, como a demora na elaboração de documentos e no do registro do conhecimento, os discursos dos professores e os textos ilustrados produzidos pelos alunos que foram jogados fora, após esse trabalho passou a ser entendido como algo que faz parte da cultura guarani, não acumular os conhecimentos por meio do registro. Mas, ao mesmo tempo, os professores, as professoras e lideranças demonstram orgulho pelo fato de terem conseguido lançar o livro de contos elaborado e/ou reelaborados por eles durante o curso Ára Verá. As crianças em

sala de aula expressam alegria ao folhear, ler e reler os textos produzidos em guarani por seus professores e professoras.

Com a liberdade de ação concedida pela Secretaria de Educação Municipal, a escola indígena em Caarapó se organizou e direcionou o processo curricular pelo viés da oralidade. Essa postura pode ser avaliada por dois ângulos: a escola da aldeia avançou por ser assumida pelos professores, professoras e a comunidade, mas na medida em que não registra a construção da escola diferenciada sua história pela ótica oficial fica prejudicada. O não registro do processo escolar indígena para professores e lideranças da aldeia parece normal. Insisto que a dificuldade fica para os órgãos oficiais, que primam pela legalidade. Um exemplo da luta da oralidade versus escrita é o Projeto Político Pedagógico – PPP, da escola da aldeia.

A escola indígena diferenciada, em Caarapó, ainda não apresentou sua documentação perante o Conselho Estadual de Educação, portanto, não está adequada às últimas exigências da legislação. A documentação oficial depende da elaboração escrita do Projeto Político Pedagógico⁷⁵ - PPP e do Regimento Escolar que vêm sendo esperado há mais de sete anos e discutido pelos professores há mais de dois anos.

Em vários momentos, a Secretaria de Educação do Município e a UCDB fizeram tentativas em oferecer técnicos para cooperar na sistematização do Projeto Político Pedagógico da escola diferenciada, mas o PPP continua só na discussão. Os prazos determinados pelo Conselho Estadual de Educação estão vencidos e o trabalho não avança no sentido da escrita.

Os professores falam horas, estudam, pesquisam, debatem os avanços e as dificuldades, definem oralmente a escola que querem para a sua comunidade. Organizam-se para esse fim, mas quando chega a hora de sentar e escrever (colocar o preto no branco) não

⁷⁵ O curso de Nível Médio Projeto Ára Verá trazia essa expectativa para os professores de Caarapó e para o órgão gestor que ao final dos três anos o PPP das escolas indígenas estaria construído mas isso não aconteceu. A universidade Católica Dom Bosco contratou assessoria por duas vezes para a elaboração do PPP que não deu certo. Os professores ultimamente instituíram uma comissão que vem se reunindo para sistematizar os textos que já foram discutidos pelo grupo e fundamentar melhor o PPP. Pelas falas dos professores e da técnica da Secretaria de Educação Municipal a maior dificuldade fica por conta da escrita, elemento estranho a cultura Guarani. Na oralidade pensam, sonham e colocam em prática um currículo ativo e emancipatório, mas a escrita continua morosa e truncada.

dá certo, não acontece, sempre aparece alguma coisa que impede de avançar o processo na escrita. Mas como resolver esse problema? Os próprios professores e professoras é que precisam pensar sobre o como resolver.

A professora Rosileide (2004) expressa bem o que representa a elaboração do PPP para os professores Kaiowá e Guarani de Caarapó:

... não entendia nada o que significava o PPP (...), quando fiz parte do grupo no começo vi que era um bicho de sete cabeças, (...), tinha que partir de nós índios, da nossa visão (...), Eu achava muito difícil(...). A gente começou a escrever a experiência que nos já passamos. Vi que é muito importante. Hoje qualquer pessoa que me perguntar sobre o PPP eu não vou ter medo de falar, porque ele tem que ser de acordo com a realidade, ter a nossa cara e com muita luta, muita dificuldade nos vamos chegar.

De acordo com Nantes (2005), os professores têm tanta resistência à escrita que chegam a perguntar se não têm como fazer o PPP só na oralidade, gravar numa fita cassete e encaminhar para o Conselho Estadual de Educação. A mesma técnica argumenta que a discussão é rica e fundamentada pelos conhecimentos tradicionais, porém, na hora de escrever estas idéias acabam, empobrecidas.

A Secretaria Municipal de Educação de Caarapó, esperava que ao final do curso Ára Verá, o PPP das escolas das aldeias, também estivessem prontos. Nantes (2005) explica que: o Curso de Magistério Específico não deu conta de contribuir com o processo de construção do PPP, pois isto depende de muita discussão com a comunidade. Cada Aldeia tem sua realidade própria e o PPP deve estar dando resposta a esta especificidade.

Observei durante três reuniões do Projeto Político Pedagógico que a maior tensão recai sobre alguns pontos considerados problemáticos pelos professores e professoras: dificuldade em registrar e sistematizar o texto do PPP, registro do diário de classe, regime de seriação e sistema de avaliação por nota.

Os professores kaiowá e Guarani estão, buscando superar essas dificuldades, em especial a questão da avaliação. Para isso estudam textos sobre esse tema, refletem como avaliar melhor seu aluno e/ou aluna, elaboram novos instrumentos de avaliação, mas ao final do processo se desencantam ao ter que transformar o conceito, que discutiram horas para, fundamentar pela avaliação continuada e formativa, em “nota”. A eliminação das provas nas séries iniciais, a implantação de uma ficha descritiva de acompanhamento da vida do aluno, do seu desempenho e das suas potencialidades não quer dizer que venceram

o desafio da avaliação diferenciado, porque a “nota” continua classificando os alunos em aprovados e reprovados. Esses são alguns dos entraves que provocam dificuldades no processo de construção, da escola indígena que os professores Kaiowá e Guarani têm vontade de construir.

Se hoje os professores estão propondo a mudança de seriação, diário de classe e avaliação, para algo que melhor responda suas necessidades e sua realidade é porque tiveram tempo para pensar e refletir, sobre que tipo de educação escolar querem para seu povo. Porém, são temerosos quanto às mudanças, pelo fato de que o único modelo de escola vivenciada por eles é a que está posta, como modelo convencional. Registrar os conhecimentos tradicionais e transmiti-los na escola pode ser um entendimento equivocado, mas registrar o dia a dia da escola e formalizar o que se faz e como se faz na escola diferenciada passa a ser uma necessidade emergencial, levando em conta que a escola é a instituição da escrita.

4.3.6. Currículo e Formação

A experiência em educação escolar indígena na Aldeia Te'yikue, de Caarapó, tem raízes no processo de formação específica e diferenciada desencadeada na década de 80 pela OPAN. Mais especificamente, em 1984, no II Encontro de Educação Indígena, em Fátima de São Lourenço – Mato Grosso MT. Espaço em que os professores indígenas refletiram sobre currículo e metodologia de uma escola indígena:

...o ensino de matemática; implicações da alfabetização em língua indígena e em português; metodologia de alfabetização; variedade do português a ser utilizado (regional ou oficial); o papel do lúdico na aprendizagem; outros conteúdos além da alfabetização e primeiras contas (EMIRE; MONSERRAT 1989, p. 24).

Nesse encontro foram apresentadas duas técnicas de alfabetização, uma delas de Paulo Freire que afirma a importância:

... de que as palavras utilizadas sejam significativas culturalmente, para que propiciem o diálogo e a reflexão de modo que o aprendizado da leitura das palavras seja acompanhada de uma leitura crítica de mundo, nesse método um acompanhamento possível para a escolha de palavras adequadas é a seleção inicial de temas geradores feita pelo alfabetizador juntamente com o grupo (EMIRE; MONSERRAT 1989, p. 24).

Na aldeia Te'yikue, esse jeito novo e diferente de ensinar na escola indígena iniciou, como já vimos em 1997, mas se sedimentou a partir da participação dos professores e professoras na formação específica, Projeto Ára Verá. A coordenadora pedagógica, Renata, os professores e professoras, durante as entrevistas, afirmaram que após cursarem o Ára Verá passaram a trabalhar de forma diferente em sala de aula. Assumem que o mais difícil foi se libertar do livro didático.

Ao observar as aulas, percebi que os professores e professoras intitulam de “temas geradores” os conteúdos decididos nas horas atividades que se desmembram em sub temas, junto com os alunos em sala de aula. Observei também, que opção pelo “tema gerador” parte do princípio mais significativo para a vida na aldeia e que vai ser construído por meio de passeios, observações e pesquisa na família. Complementado pelos conhecimentos Kaiowá e Guarani do professor e/ou professora e conhecimentos universais.

Reforço que a Comissão de Professores Kaiowá e Guarani de MS foram insistentes quanto ao curso de formação específica. Em 1995 encaminharam a seguinte carta à Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul:

Queremos, com a ajuda da escola, com uma educação que responda às necessidades, conquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Neste processo a escola tem um papel fundamental. Não queremos mais que a escola sirva para desestruturar nossa cultura, e nosso jeito de viver, que não passe mais para as nossas crianças a idéia de que somos inferiores. Pelo contrário, achamos que temos muito para ensinar do jeito de viver para os brancos, e queremos respeito da sociedade que se diz democrática, e do governo⁷⁶, que deve cumprir a lei que ele mesmo criou. (CNTE, 2000, 73).

Durante as entrevistas observei a empolgação dos professores e professoras Kaiowá e Guarani ao falar sobre o que aprenderam no curso de formação Ára Verá e as mudanças ocorridas na escola após esse processo de formação. Atribuem a formação específica e diferenciada um avanço e uma conquista fundamental ocorrida na história educacional de MS em relação ao respeito à diversidade cultural.

⁷⁶ Com a posse do Governo Democrático e Popular em 1999 e seu projeto político pedagógico da Escola Guaicuru, a Secretaria de educação, através da Diretoria de Políticas Específicas em Educação no Ensino Médio e do Núcleo de Educação escolar Indígena, apresenta para os professores kaiowá e Guarani o Curso de Formação Específica de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá – Ára Vera. (Caderno de Educação – Educação Indígena nº 14 – 1ª edição – outubro/2000).

A professora Elizabete ao ser questionada sobre a forma respeitosa como trata seus alunos em sala de aula, sem forçar ou obrigar seus alunos a realizar todas as atividades igualmente, estando em estágios diferentes de aprendizagem, argumentou: eu aprendi no Magistério Específico:

... tem que respeitá o momento da criança, quando ela faz uma coisa ela não está flutuando, ela pensa pra fazer, se for desenho ela pensou pra fazer o desenho e essa é a fase de aprendizagem da criança. Exemplo: um aluno não faz nada e começa a fazer desenho, ele vai pensar pra fazer e eu exploro o pensamento dele através do desenho (ELIZABETE, 2004).

Caarapó tem hoje dezesseis professores (as) habilitados pelo Projeto Ára Verá, desses, oito são efetivos. Doze fazem parte da segunda turma e estão cursando, mas, existe uma demanda escolar para trinta professores. Portanto, se a formação específica e diferenciada em nível médio não se transformar em uma política de formação inicial para os professores Kaiowá e Guarani as comunidades indígenas vão estar sempre correndo atrás do prejuízo para suprir a demanda.

Schnorr (2001, p. 96-97), ao dialogar com o texto de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, afirma que os conteúdos programáticos partem do “processo de investigação dos temas geradores, elementos da realidade, da cultura dos educandos e da problematização destes temas mediados pelo diálogo entre educador (a) e educando”.

De acordo com Nantes (2005), a metodologia do Projeto Ára Verá é baseada na pesquisa e na construção do conhecimento. O professor ministrante não traz os conteúdos prontos e acabados para repassar para os cursistas, mas procura descobrir o que é realmente significativo para os alunos (as) o que estão interessados em descobrir e o que é necessário saber para desenvolver um bom trabalho nas escolas da aldeia.

Observa-se que o processo gnosiológico desencadeado durante o curso foi mediado e aprofundado através da pesquisa na aldeia com os idosos. Os professores aprovaram esse jeito novo de aprender e passaram a adotar a mesma metodologia na sua prática de sala-de-aula.

O magistério específico projeto Ára Verá quando eu entrei, como um cego, ali não entendia nada, esperava que a pessoa chegasse ali, pegasse um livro, passasse na lousa (...). Ali tinha outros professores índios que tinha muito mais experiência em educação escolar indígena e eu não. Nunca fui assim em sala de aula pra ser professor. A primeira vez que eu fui lá, não sabia por onde começá. Toda vez que eles falavam, eu não entendia o que eles queriam falar. No começo até a minha escrita e ortografia era tudo misturado. Não conseguia organizá a minha idéia e a

minha escrita. Conforme o tempo foi passando consegui melhora a minha escrita, a minhas idéias, comecei a compreende melhor. Vi os cacique presentes nesse lugar, também eu queria entende, porque que os cacique estavam ali neste lugar? Na sexta feira tinha que organizá uma apresentação cultural e a cada semana era um cacique. Eu tinha vergonha de participar da dança, ficava sempre de fora, olhando. Eu queria participá, mas tinha vergonha. Foi assim passando até que eu tive coragem de acompanha os cacique na reza, na dança, entrando na roda com eles. Foi aí que eu percebi porque que é educação diferenciada. Magistério específico diferenciado. Porque era diferente dos não índios e leva o conhecimento, também, do índio. E do índio leva os dois conhecimentos ao mesmo tempo no curso Ára Verá. Então foi ali que eu aprendi muito a valorização dos cacique, Como que a gente pode tá valorizando e porque é importante tá valorizando os cacique, valoriza a cultura a língua foi ali que eu aprendi. No inicio eu tinha muita vergonha de falar a minha língua na cidade. Hoje não! No curso aprendi o fortalecimento da minha língua, cultura, reza dança... Aprendi muito ali junto com outros professor mais experiente. Como que a gente pode estar planejando mostrando a realidade que o aluno vive dentro da aldeia através da escola, puxar os conteúdos que eles vivem no dia a dia da aldeia, e não colocar outros conteúdos que não batem no dia a dia deles. Então, pegando conteúdo que eles vivem dentro da aldeia. Trazer na sala de aula pra ele compreender, pra mostrar a importância de preservar. De usar a natureza, a madeira, a mata, a água, o bicho e como pode ta cuidando da água do mato. Por que foi destruído? Se foi por querer mesmo ou não. Faze ele entende o que aconteceu, a história, como foi essa história? Fazer ele pesquisa, forma ele como pesquisador, pesquisar na família descobrir de onde a família, veio, a história da família, do povo Kaiowá Guarani (...), Isso é muito importante e eu aprendi no Magistério Árá Verá, aprendi muitas coisas no Ára Verá, e sempre eu tive uma pessoa que me deu muita força. Depois que o meu avô faleceu, eu quis desisti do curso. Parece que não tinha mais força de vontade de continuar o curso. A gente sempre tem incentivo das pessoas, pra mim foi a Anari, ela foi quem mais me ajudô nessa parte de ter corage, de ter força de continuar o curso. Estar estudando, descobrindo a nossa história, ensinando a nossa história. Que a gente aprendeu pra passar para os alunos agora e aprender junto com os alunos ensinando e aprendendo junto com os alunos na aldeia. Foi isso que eu aprendi no Magistério (LIDIO, 2004).

No Ára Verá eu aprendi muito do valor da cultura, como que o cacique pensa em relação da cultura. Por exemplo, se eu não estudasse aquele magistério, eu já tinha esquecido muita coisa. Até quando eu tinha doze anos meu pai era reza dor, depois ele mudou pra evangélico, e eu tinha que segui o meu pai, eu tava morando com ele. Meu pai colocava a regra na casa dele, você não pode ficar sem camisa, não pode vestir short, tinha que ficar de calça e de camisa, tudo isso meu pai colocava regra. Meu pai era rezador eu também já rezei muito (...). depois que o meu pai virou evangélico acabou mesmo, já não participava mais, eu ia na igreja, também,. Só que eu já adquiri o valor da minha cultura (...), da minha cultura eu gosto mais da reza, da língua também, porque quando você pensa na reza a língua tá dentro. Porque se você perde a língua a reza também não tem significado. Tem pessoa que só fala em português

mesmo. Isso aí é coisa do passado, então ele não valoriza mais de alma inteira. Eu não, eu valorizo, eu senti, fico pensando, eu fico pensando assim: se a pessoa não ensina a cultura pro filho dele, ele não vai sabe, ele vai dizer sou índio mas não vai sabe mais a cultura como era. Eu aprendi com meu pai que o índio tem que se índio, tem que ajudá seu povo, não pode ser índio individualista, tem que sabe se solidário. (...). Eu trabalho muito oral com meus alunos. Exemplo a queimada eu trabalho como era antigamente, que usava o fogo pra fazer a roça, se hoje não faz assim, o mato acabou mesmo. Qual a importância de ver a mata de volta? Quando eu estudava, a professora não falava cuida bem do meio ambiente não coloca fogo (RODINEI, 2004).

O processo de Formação específica dos Professores e professoras Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, foi construída pela luta e resistência ao que estava posto e determinado pela política pública estadual e nacional. O professor Eliezer (2004) enfatiza:

Quando comecei a trabalhar, os professores iam fazer o Pro formação. Na mesma hora saiu o Magistério Específico e tinha uns que queriam estudar o Pro formação. Eles diziam que o Pro formação vai formar pra nós como o professor da cidade pra gente trabalhar na cidade fora da aldeia. Específico não, aquele lá só serve pra aldeia, (...). Eu só tava começando o trabalho não sabia de nada. O Eliel falou pra mim, esse aí é muito importante, não é agora que tem que pensar, é no futuro. vai servir pro nosso futuro. Esse Pro formação não vai servir pro nosso futuro. O Específico vai servir pra nós trabalha com o nosso povo. Ele ajudou muito nós dentro da sala de aula, mostrou como que a gente pode trabalhar, porque antes do Magistério a gente vinha pra sala sem saber muito bem o que fazer. Montava um planejamento que não era a realidade dos nossos alunos. O Específico não, a gente aprendeu a planejar temas da realidade dos alunos, da cultura. Resgatou o passado, o presente, eu mesmo estudava na cidade, não conhecia a minha história, não sei se o meu pai sabia... Foi quando comecei a estudar o específico que despertei pra conhecer eu mesmo. Fui atrás e comecei a ter curiosidade, a conversar com os mais velhos e fazer pesquisa sobre a aldeia. Sem fazer o curso a gente não ia saber da nada da cultura. O próprio índio não se preocupa com a aldeia. Depois desse curso a gente passou a pensar diferente, pensamos no povo e na comunidade.

Percebe-se que a história de vida dos professores Kaiowá e Guarani, têm hoje a lembrança do passado, mediada pela formação específica que provocou a descoberta primeira, de si mesmo, da sua história, das suas raízes epistemológicas sociais, culturais e cosmológicas.

Para os professores Kaiowá e Guarani de Caarapó, o que representa a escola na aldeia?

A escola é um caminho, que serve assim de caminho pra comunidade, porque tudo que acontece na aldeia é através da escola, que acompanha muito a comunidade. Não é só mais através da liderança que corre pra resolver, hoje em dia quem mais toma a frente é a escola, junto com a

liderança, todo o projeto que se realiza discute com a escola (LÍDIO, 2004).

Eu acho que muito do que aconteceu nos últimos anos, foi graças a escola. A escola está muito à frente das coisas dentro da aldeia, porque se acontece as coisas a escola envolve as lideranças (KATIANA, 2004).

...hoje a gente começou a despertar, a desabafar, a colocar tudo pra fora, perdemos a vergonha da cultura, até o prezinho gosta de dançar. (...) Isso é bom, é fortalecimento, nós trabalhamos muito o valor da cultura...(ELIEL, 2003).

Quando eu era jovem não tinha muita perspectiva dentro da aldeia, (...) não tinha ninguém que apoiasse o índio a fazer projeto. Os prefeitos não davam oportunidade para a comunidade... Agora eu percebo que muita coisa mudou, muita coisa melhorou (...). Eu vejo essa esperança no jovem (...). Eu vejo que a comunidade vem dialogando muito até mesmo na entrega da cesta básica. Hoje qualquer momento é aproveitado para o diálogo, (...). Eu vejo que os projetos que entraram na aldeia, melhorou muito a vida e também as lideranças, a união (RODINEI, (2004).

A escola é bem diferente. A região do Saverá não aceitou a nova proposta em 1997, porque não entendeu bem a proposta na época...depois fui entendendo e parece que abriu a minha cabeça, que era bom pra meu filho. A escola pra nós (...) tenta resgatar aquela educação de antigamente que tá trazendo na escola de novo. Eu acho que o trabalho da escola e o projeto Poty Reñoi ajudou a diminuir o suicídio e a violência na aldeia. Porque quando não era o seu Guaracy prefeito não tinha ônibus, não tinha merenda de qualidade, não tinha projeto, não tinha nada. Só algumas crianças vinham pra escola. As crianças ficavam andando por aí tristes.(KATIANA, 2004).

Agora mudou, parece que as crianças tá vivendo feliz, contente, vão na escola (...), joga bola, estuda e volta pra casa cansado. Só toma banho e dorme, não pensa nada, coisa ruim assim, (...). Pra mim parece que tem vida, parece que chegou aquela alegria na comunidade, eu percebo assim parece que mudou...(CATALINA, 2004).

Aquela tristeza, aquela angústia que tinha aqui na aldeia, deixava a gente triste mesmo, os jovens se enforcando. Espero, que continue os projetos que têm aqui na nossa aldeia, a parceria com a universidade, o projeto da assistência social que tá começando agora é muito bom, acho que vai mudar muito mais (CATALINA, 2004).

O papel da escola o que eu penso pra aldeia é que os alunos um dia, (...) se dedique a comunidade. O papel do professor é está mostrando, defendendo muitas causas dentro da comunidade... (KATIANA, 2004).

O que ajudou as crianças, foi a forma que hoje a gente trabalha. Exemplo: a língua, hoje a escola é diferenciada, hoje dá pra vê, as crianças são mais críticas, sobre a vida e sobre o que querem, são mais alegres... Você vê os alunos sai de casa, vai pro trabalho, pro esporte, ou pra aula de artes, computação, ele chega em casa cansado, não tem tempo de ficar pensando bobera. Antes não, a gente via muitos jovens na estrada fazendo o que não devia.(CATALINA, 2004).

Muitas ações afirmativas foram desencadeadas na aldeia a partir do curso de formação e as parcerias formalizadas entre: Comunidade Indígena, Administração Municipal e a Universidade Católica Dom Bosco – Programa Guarani Kaiowá. Nesse

processo, os protagonistas são os Kaiowá e Guarani que na resistência encontraram a esperança e a possibilidade do exercício da cidadania se organizando por dias melhores para o povo Kaiowá e Guarani.

CONCLUSÃO

Falar de educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngüe é tarefa bastante complexa. Exige o entendimento do processo histórico e de luta que está por trás das conquistas e dos desafios atuais em transformar os direitos assegurados no texto constitucional de 1988, em prática de ensino nas escolas das aldeias.

Construir o reverso dessa história faz parte do desafio posto para índios e não-índios, a partir da Constituição Federal de 1988, marco na luta dos povos indígenas por direitos constitucionais, ponto de partida para a construção de uma nova educação escolar indígena não mais assimilacionista/integracionista, mas emancipadora, que contemple, em especial, seus conhecimentos históricos, culturais e sociais, seus desejos, seus projetos de futuro e os conhecimentos universais.

A mesma educação que, historicamente, cooperou para construir barreiras culturais e sociais entre povos etnicamente diferentes, e o mesmo Estado, que se organizou para oferecer aos índios uma educação transitória, hoje têm sobre si a responsabilidade legal e moral de ajudar a desconstruir conceitos e preconceitos estabelecidos contribuindo para com o fortalecimento da identidade e a a afirmação étnica do povo nativo.

Ao vivenciar a multiplicidade de situações enfrentadas por índios e não-índios ao construir o currículo e/ou uma proposta de educação escolar indígena diferenciada na prática do dia-a-dia nas escolas das aldeias, percebemos o quanto, os representantes de órgãos oficiais, ficam vulneráveis e propensos a ditar regras e conduzir o processo de acordo com a lógica ocidental.

O desafio maior está em romper as barreiras postas por um sistema capitalista excludente que mesmo tendo uma Constituição cidadã, não consegue valorizar a diversidade cultural e a vida de milhões de brasileiros, que vivem hoje à margem dos direitos básicos necessários para ter qualidade de vida, incluindo, neste contexto, as populações indígenas. Em nosso país, como em muitos países do mundo, o valor do capital se sobrepõe aos direitos dessas populações cada vez mais empobrecidas e excluídas,

aprisionados pela burocracia do poder e do preconceito, que impede as leis de saírem do papel e se transformarem em políticas públicas.

Nesse processo a construção de novos conceitos, fundamentados na interculturalidade e na alteridade, demandam de vontade política, formação intercultural para professores e professoras, alunos e alunas indígenas e não-indígenas, concomitante a mudança de mentalidade cultural e social. Questionando a superioridade cultural advinda da sociedade elitista, “civilizada”, construída no bojo do positivismo através da lógica do capital.

Sendo assim necessário incluir nos currículos escolares, a reflexão de diferentes concepções sociais e culturais. Acessar os diferentes conhecimentos, as diferentes lógicas e culturas que têm formas diferenciadas de pensar o mundo, sua organização social, política e econômica. Provocar esse debate como possibilidade de mudança de paradigma das representações simbólicas tecidas, historicamente, pela sociedade ocidental nesses quinhentos anos de convívio com os povos nativos.

Atualmente o conceito de cultura, não é mais o estático, congelado no tempo e no espaço social, passado de geração em geração, mas o construído a partir das relações e inter-relações sociais elaborados e reelaborados no convívio, no diálogo e na troca de saberes produzidos nas relações sociais. As culturas indígenas, assim, como outras culturas, também são dinâmicas e estão em permanente construção e reconstrução, elaboração e reelaboração do seu processo cultural. Em meio a construção dessa teia cultural, é preciso estar atento, ao status provocado pelo poder, pois, existe o risco de mudar a retórica e a relação de poder, não avançar na construção da interculturalidade.

Em Caarapó, o fator que motivou a busca de alternativas, junto à comunidade indígena, foi o fracasso escolar nas escolas de aldeia com um percentual de 69% de reprovação e abandono escolar no ano de 1996. Esse cálculo causou indignação aos técnicos do Departamento de Educação na época e motivou o estudo da legislação e a busca de assessoria para diagnosticar o que estava implícito por detrás do fracasso escolar na aldeia.

A administração Municipal, através da Secretaria de Educação e em parceria com a UCDB, Programa Kaiowá Guarani, lideranças e professores indígenas, conseguiram

combater os índices de abandono escolar reduzindo-o, para 3,7%, e a reprovação escolar para 30,3%, em 2004, portanto em oito anos, foi possível reverter o quadro apresentado anteriormente para 66% de aproveitamento.

Podemos considerar que um dos fatores fundamentais no desenvolvimento da educação escolar indígena diferenciada na aldeia foi, seguramente, o processo de formação inicial, conquistada pela Comissão de Professores Kaiowá e Guarani do MS, Projeto Ára Verá e/ou “Magistério Específico” como foi denominado pelos cursistas. Os professores e professoras afirmam que o fato de serem índios não garantia conhecer a sua história e cultura. Segundo os cursistas o magistério específico proporcionou o retorno às suas raízes históricas por meio da pesquisa, realizada na aldeia, com os mais velhos, oportunizou ouvir a sabedoria dos rezadores de várias aldeias durante as etapas intensivas do curso, garantiu que estudassem com professores Mestres ou Doutores especialistas em educação escolar indígena e pesquisaram, redigiram e ilustraram livros de contos e receitas indígenas.

Observa-se que o Governo Estadual ainda não deu conta de implantar e implementar uma política pública de educação escolar indígena que contemple as exigências da legislação vigente e o desejo dos povos kaiowá e guarani do Mato Grosso do Sul. Esse fator é motivo de muitas reclamações de professores indígenas que se sentem abandonados, sem apoio e sem assistência por parte dos órgãos mantenedores. Mas ao mesmo tempo não podemos esquecer que houve avanços significativos para a educação escolar indígena nos últimos anos, em especial nas aldeias Kaiowá e Guarani com a implantação da formação inicial, curso de Ensino Médio - Projeto Ára Verá. Outro fator relevante é a participação efetiva dos professores no Comitê de Educação Escolar Indígena, em encontros de formação, congressos, seminários, audiências públicas, fóruns e outros encontros relacionados a luta pela causa indígena ou educação escolar indígena.

Em Caarapó, erramos menos, devido ao apoio recebido da Administração Municipal, do envolvimento da comunidade indígena com a escola, da assessoria da UCDB - Programa Kaiowá Guarani e da cooperação de uma educadora ligada à educação municipal que coordena todo o trabalho de educação escolar indígena nas escolas da aldeia. Reforçando que, com a formação etnocêntrica que recebemos e pelo que aprendemos sobre os índios com a sociedade ocidental, não dá para respeitar as diferenças.

O contexto da escola na aldeia se fortalece a partir da implantação do Conselho Escolar, tendo em vista que pensar coletivamente, democratiza o espaço escolar e responsabiliza todos pelos erros e acertos, abrindo um leque de possibilidades ao trabalho participativo, anulando o poder individual e fortalecendo a vivência intercultural, a troca de saberes e o respeito mútuo entre índios e não-índios.

De acordo com os professores as horas atividades para estudo e planejamento são favoráveis e fundamentais ao processo de gestão democrática é a partir dos encontros e discussões sistemáticas que se consolida na prática do cotidiano escolar a gestão participativa e compartilhada que se irradia para a vida comunitária. O Fórum Indígena é outro grande espaço de discussão e cidadania indígena. Que assegura a comunidade a participação efetiva em discussões e temas considerados significativos que se transformam em bandeira de luta por mais qualidade de vida e autonomia dentro da aldeia.

Os professores e professoras conseguiram definir a linha teórica e metodologia elaborada coletivamente, estes afirmam ter clareza do que e do como ensinar e para que ensinar a partir do curso de formação Ára Verá. Durante a pesquisa de campo, ao sair de uma sala e entrar na outra, observei que a metodologia de pesquisa se desenvolve por meio de tema gerador, ligado a vida e ao cotidiano da aldeia. O trabalho pedagógico é posto como instrumento estratégico de luta pelo fortalecimento da cultura, da identidade e da melhoria de qualidade de vida dentro da aldeia. Essa tomada de decisão reforça o objetivo e o empenho dos educadores indígenas em proporcionar a seus alunos e alunas uma formação crítica e criativa.

Um fator fundamental de valorização étnica e cultural que se reforça por meio da pesquisa foi a descoberta do eu histórico e o retorno as raízes culturais, aos saberes acumulados nos Guarani e Kaiowá, mais idosos e idosas. A formação específica e intercultural permitiu a esses atores aprender a aprender e a possibilidade de ensinar aprendendo com os alunos e alunas por meio da mesma metodologia.

Podemos afirmar que pelo protagonismo das lideranças e dos professores kaiowá e Guarani na participação efetiva da construção de uma educação escolar indígena, resultaram em prestígio social na própria aldeia, em outras aldeias e fora da aldeia. A luta dos professores indígenas de Caarapó por uma educação escolar diferenciada e por uma formação específica, rompe os limites da escola e se estende a participação e

acompanhamento da política educacional em nível de estado e país. Esses profissionais transformaram-se em atores sociais, agentes do processo de formação dentro e fora da escola.

Os professores e professoras asseguram que houve diminuição do suicídio e da violência na aldeia. Mas, esse processo também lhes acarretou uma sobrecarga de trabalho interno e de representação externa gerada pela participação em seminários, congressos, encontros, reuniões e outros encontros que tratam da luta dos povos indígenas por seus direitos constitucionais.

O processo de formação proposto pelo Magistério Específico possibilitou ao professores Kaiowá e Guarani o acesso ao seu conhecimento histórico e a novas tecnologias por meio da pesquisa. Estudar a especificidade, conhecer suas raízes históricas fortaleceu a identidade indígena provocando mudanças no “eu” Guarani e Kaiowá que fala a sua língua materna em qualquer espaço sem constrangimento, fala dos seus conhecimentos tradicionais de sua cultura com orgulho.

O fortalecimento da identidade e da cultura vem provocando mudanças na metodologia e no currículo escolar. Segundo os professores e professoras a formação específica possibilitou abolirem as listas de conteúdos encaminhadas pela Secretaria do Município e o livro didático foi substituído pelo “tema gerador” e pela pesquisa do aluno na família como instrumento significativo para o ensino aprendizagem. Outro fator preponderante para a autonomia foi o processo de reflexão coletiva instalado na aldeia a partir da escola.

À pesquisa que fez parte da prática de ensino no Magistério Específico, passou a fazer parte da ementa dos conhecimentos novos e serem utilizados como recurso didático pelos professores. Esse processo desencadeia o diálogo da criança com a família para refletir temas geradores proposto pela escola, como: mata, animais, roça, terra, água, fogo, plantas medicinais, alimentação tradicional, plantio e outros. Dessa forma vem para a escola o conteúdo permitido. Os professores deixaram de decidir sozinhos os conteúdos, essa metodologia evita o risco de trabalhar conteúdos interditados pela cultura ou trabalhar na escola assuntos reservados a educação indígena.

Lideranças, professores e professoras durante as entrevistas lembravam suas história de vida. Muitos se emocionavam diante das lembranças da infância e da juventude. A natureza e a religiosidade são apresentadas com melancolia e de forma comparativa, passado e presente. Da abundância das matas verdes, córregos com águas cristalinas, plantas medicinais, frutas e animais ao desmatamento, empobrecimento do solo, chegada da braqueária, queimadas sem controle e sumiço dos animais. Relembrem que no passado à família praticava bem mais a religiosidade tradicional, um pouco esquecida, com a entrada de outras religiões na aldeia, em especial as evangélicas, mas que é comum recorrer ao rezador. A escola indígena diferenciada na visão dos professores e professoras da aldeia é um dos instrumentos que possibilita ao povo kaiowá e guarani ter esperança de reconstruir, o que foi destruído por meio de um currículo comprometido com a natureza, a religião e a cultura

Os professores Kaiowá e Guarani tem clareza que a escola na aldeia, nesses quinhentos anos, só ajudou a destruir os seus valores culturais, organização própria, língua e religião. Esses valores são considerados pelos colonizadores como “coisa feia”, “sem valor”. Nesse processo, o saber do dominante se transformou em instrumento de poder e enfraquecimento cultural.

Por essa razão, os professores Kaiowá e Guarani acreditam na escola diferenciada que vem sendo pensada, seja um espaço de reflexão que só tem razão de existir como instrumento de luta e vai ajudar a reconstruir tudo aquilo que foi enfraquecido.

Nesse contexto, a escola indígena da aldeia Te'yikue, vem se firmando como espaço de reflexão das questões postas pela sociedade e os professores surgem como novas lideranças, com mais tempo de estudar e pensar o passado, o presente e o futuro, redimensionando o processo histórico tradicional e o contato com o entorno, buscando, assim, alternativas no convívio intercultural de vida melhor para a comunidade indígena e a construção de um outro modelo de escola que hoje tem força de lei, para ser gestada pela própria comunidade, com o seu jeito de ser, de viver e sentir.

Os próprios sujeitos são os gestores da Educação Escolar Indígena na aldeia, por meio do Conselho Escolar e o Fórum Indígena, elementos fundamentais para a efetivação da gestão compartilhada, na medida em que esses espaços foram se transformando em lugar de formação continuada e cidadania indígena.

No Fórum, de 2004, o professor Eliel, ao conduzir os pais e mães para a discussão em grupo reforçou: “temos que encontrar saída para os nossos problemas aqui dentro da aldeia, não dá mais para esperar soluções vindas de fora”.

Observa-se no dia a dia da escola indígena em Te'yikue, as mudanças provocadas pela formação inicial, curso Ára Verá na epistemologia da prática pedagógica, no planejamento participativo, na metodologia ativa e interativa desenvolvida pelos professores e no valor da pesquisa para a construção dos conteúdos curriculares – temas geradores.

Esse processo reforça cada vez mais o valor do trabalho professor e professora, da escola e o compromisso dessa instituição com a vida do seu povo. Ser professor na aldeia é algo além de dar aula, do salário no final do mês. Ser professor na aldeia de Caarapó ultrapassa o “eu”, o poder individual para um processo coletivo e participativo.

À pesquisa que faz parte da prática de ensino no Magistério Específico, passou a compor também o currículo da escola indígena, como instrumento pedagógico. Esse processo desencadeia o diálogo da criança e do adolescente com a família e com o idoso fortalecendo as discussões dos temas geradores proposto pela escola: mata, animais, roça, terra, água, fogo, plantas medicinais, alimentação e outros.

Esse processo dialógico desencadeado pela escola por meio da pesquisa evita que os professores trabalhem na escola conteúdos interditados pela família. Diminui o equívoco de que a escola precisa se transformar em veículo de transmissão dos conhecimentos tradicionais da cultura indígena. Mas que os conhecimentos que perpassam o currículo escolar da escola na aldeia, são significativos por fazer parte da vida do povo Kaiowá e Guarani de Caarapó.

Nas entrelinhas da pesquisa observa-se que apesar do esforço das políticas governamentais de uma educação para índios com a imposição da língua portuguesa e a assimilação dos índios à sociedade nacional, persiste a língua Guarani e a oralidade, que antecederam a escrita na vida desse povo. Na relação professor-aluno fundamentado pelo respeito ao processo ensino-aprendizagem.

Os alunos e alunas expressam no desenho lindo! Nos textos críticos a vida e a destruição da natureza. Na oralidade firmam um pacto cultural com o passado, mas ao mesmo tempo assumem no presente o que tem de mais sagrado para o povo Kaiowá e

Guarani, a sua palavra. Percebe-se no ambiente escolar uma metodologia disposta a construir a educação escolar diferenciada e intercultural, costurada pelas raízes do saber histórico sem necessariamente transportá-lo para a escola.

Este trabalho vem rompendo com o processo histórico de uma educação para índios na Aldeia Te'yikue de Caarapó e desafiando-os a construção de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngüe, apesar de uma multiplicidade de situações que ainda desafiam professores e professoras indígenas e estudiosos dessa temática a buscar respostas para alguns questionamentos, como: quais conhecimentos kaiowá e guarani podem pertencer ao currículo escolar? Qual a função social da escrita na língua materna? Para que serve a alfabetização bilíngüe? Como resolver os problemas na alfabetização em português na segunda série? Este trabalho de pesquisa nos leva a responder algumas perguntas, mas também a levantar outras tantas interrogações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, R. **Educação escolar indígena na aldeia Te'yikue de Caarapó, MS.** Monografia para a conclusão do Curso de Ensino Médio – Projeto Ára Verá. Caarapó, MS, 2002.

BRAND, A. J. Formação de professores: um estudo de caso. In: **25º Reunião Anual da ANPED**, Caxambu./MG - Educação: manifestações, lutas e utopias, 2002.

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

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

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

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

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

Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil. **Por uma terra sem males, fraternidade e povos indígenas**. Texto base da Campanha da fraternidade. Campo Grande: Ed. Salesiana, 2001.

Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. **Normas para a organização, Estrutura e Funcionamento da Educação escolar Indígena, nas Escolas indígenas do Sistema Estadual de Ensino de Mato grosso do Sul**, Versão 2002.

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

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

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

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

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. In: **Revista brasileira de educação**. nº 23. Cultura, culturas e educação. Maio/jul/ago, Anped, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. em três artigos que se completam. 43 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Novas políticas em educação. Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política do pluralismo. Trad. Magna França Lopes. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1999.

JOSÉ FILHO, A. **Bilingüismo e educação bilíngüe Kaiowá Guarani na reserva indígena de Caarapó**, MS Multitemas, nº 12 Campo Grande: UCDB, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. SILVA, T. T. LOURO. G. L. Ed. 7ª. Rio de Janeiro: DP&, 2003.

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

_____. A.C.S. O indigenismo no Brasil: migrações de um saber administrativo. In: L' ESTOILE, B. ; NEIBURG, F. ; SIGAUD, L (Orgs.) **Antropologia, Impérios e Estados Nacionais**. Rio de Janeiro: Relume do Mara/FAPERJ, 2002.

MELIÁ, B. La tierra sin mal de los Guarani. Economia y profecia. **Suplemento Antropológico**, Assunção, v. XXII, n. 2, p. 81-97, 1987.

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

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

NASCIMENTO, A. C. **Educação escolar indígena** : em busca de um conceito de educação diferenciada. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2000.

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

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

OLIVERIA, R. V. de. **Conhecendo Caarapó**: geo-história do município. Campo Grande: FCMS; Caarapó: Prefeitura Municipal, 1988.

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

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

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

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

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

SCHNORR, A. I. de S. (Org.) **Paulo Freire Vida e obra..** São Paulo. Expressão Popular, 2001.

Secretaria Estadual de Educação. **Curso normal em nível médio, formação de professores Kaiowá Guarani no Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 1999.

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

SILVA, A. L.; NUNES, A. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In SILVA, A. L; MACEDO, A. V. S; NUNES, A. (Org) **Crianças indígenas**:

ensaios Antropológicos. Coleção Antropologia e educação. Ed. 2ª. São Paulo: Ed Global, 2002.

SILVA, R. H. D. da S. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidade**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese. São Paulo, 1997.

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

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

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

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

VIETTA, K. Quando chegou esses que são nossos contrários: A ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul. In: **Multítemas**, nº 12, Campo Grande: UCDB, p. 21 – 51, 1998.

