



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS / CCET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA



CRISTIANE BEATRIZ DAHMER COUTO

**EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E CULTURA INDÍGENA: OS FENÔMENOS
NATURAIS NA CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE ÑANDEVA-GUARANI DA
RESERVA PORTO LINDO – JAPORÃ/MS**

**CASCADEL –PR
2022**

CRISTIANE BEATRIZ DAHMER COUTO

**EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E CULTURA INDÍGENA: OS FENÔMENOS
NATURAIS NA CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE ÑANDEVA-GUARANI DA
RESERVA PORTO LINDO – JAPORÃ/MS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Malacarne

**CASCADEL – PR
2022**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

COUTO, Cristiane Beatriz Dahmer
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E CULTURA INDÍGENA: OS FENÔMENOS
NATURAIS NA CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE NÁNDEVA-GUARANI DA
RESERVA PORTO LINDO ? JAPORÃ/MS / Cristiane Beatriz Dahmer
COUTO; orientador Vilmar MALACARNE. -- Cascavel, 2022.
264 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade
Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Biológicas e
da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e
Educação Matemática, 2022.

1. Educação Intercultural. 2. Ensino em Ciências. 3.
Comunidade Indígena. 4. Ciências Naturais. I. MALACARNE,
Vilmar, orient. II. Título.

CRISTIANE BEATRIZ DAHMER COUTO

**EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E CULTURA INDÍGENA: OS FENÔMENOS
NATURAIS NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DA COMUNIDADE ÑANDEVA-
GUARANI DA RESERVA PORTO LINDO – JAPORÃ/MS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática, área de concentração Educação em Ciências e Educação Matemática, linha de pesquisa Educação em Ciências, APROVADO pela seguinte banca examinadora:

Professor Dr^o Vilmar Malacarne
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE) Orientador

Professor Dr^o Jose Flavio Candido Junior
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE) Membro Efetivo da Instituição

Professor Dr^o Marco Antonio Batista Carvalho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE) Membro Efetivo da Instituição

Professora Dr^a Beatriz dos Santos Ianda
(UEMS) Instituição Membro Convidado

Professor Dr^o Carlos Magno Naglis Vieira
(UCDB) Instituição Membro Convidado

Cascavel, XX de abril de 2022

AGRADECIMENTOS

Ao concluirmos uma etapa, é preciso agradecer àqueles que estiveram ao nosso lado e cujo apoio fez com que a jornada se tornasse mais leve.

Em especial, a Deus, pela força e pela fé que faz brotar dentro de cada um de nós, em cada momento das nossas vidas;

Ao meu marido Thiago, pelo apoio irrestrito, pelo companheirismo, pelo amor e por toda a dedicação;

À minha filha, Gabriela, pela compreensão, companheirismo e pela colaboração.

Aos meus familiares, o meu pai Nélio, tão preocupado com cada passo meu, a minha mãe Marli que me acompanhou em quase todas as aulas em Cascavel, as minhas irmãs Claudia e Carline que sempre me deram suporte, ao meu cunhado Dirceu, sempre disposto a me ajudar, a minha sogra Ilma e meu sogro, Edmilson (in memoriam) não teria chegado até aqui se não fosse por vocês!

As minhas amigas Alessandra, Elaine, Elenir, Valeria, Vanessa, Milza e Ana que sempre me motivaram e influenciaram a buscar o doutorado;

À minha amiga Claudia e família, pelo apoio e pelo acolhimento em sua casa, foi de suma importância esse carinho no meu percurso;

À Comunidade Ñandeva-Guarani em especial nas pessoas do professor Rogerio e do Cacique Roberto Carlos;

A Secretaria Municipal de educação de Japorã/MS;

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel), pela oportunidade do doutoramento, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECM;

Ao meu orientador, Professor Dr^o Vilmar Malacarne, pelo aceite, amizade e conversas no decorrer do curso; acima de tudo agradeço pela confiança que sempre me passou, em palavras e atos;

Ao Professor Dr^o José Flavio Candido Junior, Professor Dr^o Marco Antonio Batista Carvalho, Professora Dr^a Beatriz dos Santos Ianda e o Professor Dr^o Carlos Magno Naglis Vieira por terem aceito compor as bancas examinadoras, desde o começo, com contribuições riquíssimas;

Aos meus professores do PPGECM, por tanto aprendizado;

Aos colegas de curso e de percurso;

Aos demais colegas que colaboraram com a tese.

Para Gabriela e Thiago, com amor.

COUTO, Cristiane Beatriz Dahmer. **Educação em Ciências e Cultura Indígena: os fenômenos naturais na concepção dos alunos da comunidade Nandéva-Guarani da reserva Porto Lindo – Japorã/MS**. 260 f. Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

RESUMO

Tendo como pressuposto que cada comunidade desenvolve seus saberes específicos e que o modo como estes são percebidos pode influenciar as relações que os indivíduos constroem entre si, o objetivo desta pesquisa foi descrever os saberes tradicionais indígenas dos membros da comunidade Nandéva-Guarani, identificando as concepções que são apresentadas na escola no ensino de Ciências e suas implicações na construção de relações interculturais na escola e no seu dia a dia. Os temas elencados para dialogar com a disciplina de Ciências são: o surgimento da vida na terra, a chuva, o trovão, as fases da lua, as características transmitidas de pais para filhos, a formação do sexo (masculino ou feminino) e a deficiência no ser humano. Também estão presentes neste trabalho temas como a cultura tradicional indígena e os conflitos e/ou mudanças mais marcantes que a educação sistematizada vem prejudicando e /ou contribuindo com os indígenas de geração após geração. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'éhao Tekoha Guarani Polo em Japorã/MS, com abordagem qualitativa. A revisão bibliográfica, foi baseada em livros, artigos, dissertações e teses. A análise documental analisou a Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, nas Diretrizes para a Educação Escolar Indígena e demais legislações pertinentes. A metodologia, em história oral, delineou momentos para a coleta de dados como: elaboração de roteiro, entrevista gravada, transcrição, textualização, interpretação e arquivamento. Foram entrevistados alunos, professores, pais, e o cacique da Reserva Porto Lindo. Os estudos apontaram para o diálogo entre os diferentes saber, todos, de certa forma, mantiveram um diálogo com a cultura, de forma mais ou menos intensa, havendo uma tendência de retomar a tradição cultural em detrimento do conhecimento científico. Almejamos com esta pesquisa, além de disseminar os conhecimentos e as reflexões com os quais nos deparamos, instigar e estimular a comunidade acadêmica a direcionar pesquisas também para os povos indígenas.

Palavras-chave: Educação Intercultural; Ensino em Ciências; Comunidade Indígena; Ciências Naturais.

COUTO, Cristiane Beatriz Dahmer. **Education in Sciences and Indigenous culture: natural phenomena in the conception of students in the Nandéva-Guarani community of reserva Porto Lindo – Japorã/MS.** 260 f. Thesis (Doctorate in Education in Science and Mathematics Education) - Postgraduate Program in Education in Science and Mathematics Education, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

ABSTRACT

Assuming that each community develops its specific knowledge and that the way these are perceived can influence the relationships that individuals build with each other, the objective of this research was to describe the traditional indigenous knowledge of the members of the Nandéva-Guarani community, identifying the conceptions that are presented at school in Science teaching and their implications for the construction of intercultural relationships at school and in their daily lives. The topics listed for dialogue with the discipline of Science are: the emergence of life on earth, rain, thunder, the phases of the moon, characteristics transmitted from parents to children, the formation of sex (male or female) and disability. in the human being. Also present in this work are themes such as traditional indigenous culture and the most striking conflicts and/or changes that systematized education has been harming and/or contributing to indigenous people from generation to generation. The research was carried out at the Indigenous Municipal School of Early Childhood Education and Elementary Education Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo in Japorã/MS, with a qualitative approach. The literature review was based on books, articles, dissertations and theses. The document analysis analyzed the Federal Constitution of 1988, in the Law of Directives and Bases of National Education 9394/96, in the Guidelines for Indigenous School Education and other pertinent legislation. The methodology, in oral history, outlined moments for data collection such as: script elaboration, recorded interview, transcription, textualization, interpretation and archiving. Students, teachers, parents, and the chief of Reserva Porto Lindo were interviewed. The studies pointed to the dialogue between the different knowledge, all, in a way, maintained a dialogue with the culture, in a more or less intense way, with a tendency to return to the cultural tradition to the detriment of scientific knowledge. We aim with this research, in addition to disseminating the knowledge and reflections that we come across, to instigate and stimulate the academic community to direct research also towards indigenous peoples.

Keywords: Intercultural Education; Science Teaching; Indigenous Community; Natural Sciences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa com destaque para o município de Japorã/MS, onde se localiza a Terra Porto Lindo município de Japorã	29
Figura 2 – Mapa da Região Sul do Mato Grosso do Sul – Conhecida como Cone-sul.	87
Figura 3 – Mapa que demonstra a distância da Reserva Porto Lindo/Japorã/MS a Cidade de Cascavel PR	88
Figura 4 – Foto de algumas casas da reserva Porto Lindo	93
Figura 5 – Foto da Escola Municipal Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo	94
Figura 6 – Quadra coberta da Escola Municipal Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo....	95
Figura 7 – Teko Marangatu (Bom viver),.....	96
Figura 8 – Mbo'ehao Arandu Porã (Sabedoria Tradicional)	96
Figura 9 – Chamoĩ Po'i (Joaquim Martins).....	97
Figura 10 – Universidade Aberta do Brasil parceria com UEMS e UFGD.....	98
Figura 11 – Escritório da cacique área externa	98
Figura 12 – Escritório do cacique área interna, atendimento a comunidade indígena e não indígena.....	98
Figura 13 – Posto de Saúde.....	98
Figura 14 – Cemitérios na Reserva Porto Lindo.....	99
Figura 15 – Bar e conveniência, loja de roupa, sorveteria	99
Figura 16 – Horta na Reserva Porto Lindo	101
Figura 17 – Indígenas Nandeva-Guarani colhendo mandioca	101
Figura 18 – Colhendo capim para a cobertura da casa de reza.....	102
Figura 19 – Casa de reza	102
Figura 20 – Escola Extensão Dr. Nelson de Araújo	103
Figura 21 – Regiões de planejamento do estado de Mato Grosso do Sul.....	128
Figura 22 – Aula em laboratório natural com o professor Rocha.....	186
Figura 23 – Algumas estratégias de ensino utilizada pelos professores da Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo.	187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Chuva	152
Gráfico 2 – Trovão.....	155
Gráfico 3 – Fases da Lua	158
Gráfico 4 – O surgimento da vida na terra.	162
Gráfico 5 – A formação do sexo (masculino ou feminino) das crianças	168
Gráfico 6 – Características dos filhos.....	171
Gráfico 7 – Por que as crianças nascem deficientes?.....	175
Gráfico 8 – Por que as crianças nascem deficientes?.....	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologia da história oral	23
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAND	Colônia Agrícola Nacional de Dourados
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação
CEEI/MS	Comitê de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul.
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
MPF	Ministério Público Federal
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIN	Posto Indígena
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação
SEED/MEC	Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TD	Transposição Didática
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 METODOLOGIA	20
1.1 O problema central da pesquisa	27
1.2 O campo de pesquisa	28
1.3 Os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa	32
1.4 O tratamento dos dados.....	37
2 CULTURA, TRADIÇÃO E CIÊNCIA	40
2.1 Cultura	40
2.2 Tradição cultural	49
2.3 Ciência.....	56
3 O ÑANDEVA - GUARANI DA RESERVA PORTO LINDO, JAPORÃ - MS	66
3.1 Breve história dos Guarani no Mato Grosso do Sul.....	67
3.2 A reserva Porto Lindo	86
4 AS BASES CONCEITUAIS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	107
4.1 A educação para os índios pensada por não índios.....	107
4.2 Bases legais da educação escolar indígena.....	114
5 EDUCAÇÃO FORMAL VERSUS CULTURA INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS	133
5.1 O ensino na Escola Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHAO TEKOHÁ	Erro! Indicador não definido. 142
5.1.1 Panorama do ensino de Ciências para a comunidade indígena Erro! Indicador não definido. 143	
5.1.2 Chuva	150
5.1.3 Trovão	156
5.1.4 Fases da lua	161
5.1.5 O surgimento da vida na terra.....	165
5.1.6 Características dos filhos	171
5.1.7 A formação do sexo (masculino ou feminino).....	174
5.1.8 As crianças que nascem com deficiências de formação	175
5.2 O Apoio pedagógico ao ensino da Escola Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHAO TEKOHÁ	179
5.3 Implicações do estudo realizado para pensar o ensino de Ciências numa perspectiva intercultural: algumas reflexões sobre o ensino na Escola Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHAO TEKOHÁ.....	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS	199

REFERÊNCIAS

.....20504

INTRODUÇÃO

“Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: É aquele que a transforma”.

Augusto Boal

A tese de doutoramento em Educação em Ciências e Educação Matemática, na Linha de pesquisa “Educação em Ciências” do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, aqui apresentada, busca descrever os fenômenos naturais na cultura da comunidade Nandeva-Guarani da reserva Porto Lindo – Japorã/MS, identificando as concepções apresentadas no ensino de Ciências e suas implicações na construção de relações interculturais na escola e no dia a dia.

A criação da categoria “Escola Indígena” nos sistemas de ensino do Brasil foi um importante passo para assegurar a autonomia das escolas indígenas, identificadas como “o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas” (BRASIL, 1999, p. 9).

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional traz como um dos princípios e fins da Educação, a divulgação da cultura e a liberdade de aprender e ensinar. Neste sentido, compreendemos que pensar a participação dos povos indígenas na História do Brasil, é refletir sobre a contínua atuação desses povos na sociedade brasileira. E, nesse sentido, nos aproximarmos do conhecimento sobre esses povos, levando em conta as suas formas distintas de ser, de viver, de ver e estar no mundo. É estar imbricados com estes saberes, saberes esses que se encontram em permanentes processos de reelaborações em função do contato com a sociedade não indígena.

Considerando que o Brasil hoje abriga 305 povos indígenas, falantes de 274 línguas diferentes, o desenvolvimento de uma educação diferenciada, de qualidade e intercultural em Ciências representa um grande desafio. Diante da ampla heterogeneidade étnico-cultural e do desafio que a normatização da educação escolar indígena trouxe, foram criados dois importantes documentos que abordam diretrizes e propostas de práticas pedagógicas direcionadas aos povos indígenas: as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, em 1994, e os RCNEI -

Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas - em 1998 (BRASIL, 1998), que apresentam propostas curriculares que visam abarcar as especificidades políticas e pedagógicas de cada etnia e, ao mesmo tempo, garantir o acesso aos conhecimentos ditos universais.

De acordo com os princípios da Escola Indígena, o diálogo das diferentes sociedades deve ser o eixo centralizador do trabalho pedagógico, de modo que os grupos indígenas atuem como agentes e coautores no processo de construção desta instituição, que deve ser específica, diferenciada e bilíngue (GRUPIONI, 2003).

Em se tratando do ensino de Ciências, esse se dá a todo momento nas comunidades devido à estreita relação dos sujeitos indígenas com o ambiente natural, que atua como peça fundamental na construção de suas identidades, cosmologia e modos de vida. As Ciências aparecem, portanto, como um tema transversal em todas as outras disciplinas presentes nos espaços formais de educação e, principalmente, fora destes (BRASIL, 1997).

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), pode-se afirmar que as sociedades indígenas possuem um conhecimento minucioso do meio natural e que reconhecem não somente a diversidade biológica, como também a diversidade ecológica, reconhecendo a contribuição das sociedades indígenas na ampliação e manutenção da diversidade biológica.

Ainda assim, sua inclusão como disciplina se faz necessária por servir como mais uma ferramenta de explicação dos fenômenos naturais – possibilitando um diálogo com a sociedade não indígena – “e como um instrumento de luta pela garantia dos direitos dos povos indígenas no que tange à conservação e utilização dos recursos de seu território” (BRASIL, 1998, p. 241).

Analisar estes mecanismos importantes no ensino de Ciências e compreender o contexto em que o aluno vive deve fazer parte da rotina do professor, pois colabora com a construção de significados com base na realidade para a aprendizagem do educando. Estas possibilidades passam, no entanto, pelo redimensionamento da formação de professores de ciências, que deve apontar para a qualificação do professor-pesquisador; para a perspectiva intercultural de educação baseada na dialogicidade entre saberes e pessoas; para uma concepção mais alargada de ciências em que se estabeleça o diálogo entre a diversas formas de produzir conhecimentos e se respeite os saberes da tradição. A compreensão da cultura local

da comunidade, na qual a escola se insere, pode auxiliar no processo de ensino aprendizagem de Ciências (STRIEDER, 2007).

Frente a toda essa complexidade e diversidade na estruturação dos processos educativos e de formação dos sujeitos indígenas, objetivamos compreender a estrutura pedagógica da Escola Polo Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHAO TEKHA na comunidade Nãndeva – Guarani da Reserva Porto Lindo – Japorã/MS, especificamente no que diz respeito ao ensino de Ciências. Além disso, buscamos analisar como este se aproxima e/ou se diferencia do proposto pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o RCNEI (BRASIL, 1998), e de que modo a diversidade cultural da Reserva Porto Lindo é respeitada e contemplada em seus espaços escolares.

A revisão bibliográfica foi baseada em livros, artigos, dissertações e teses. A análise documental analisou a Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, nas Diretrizes para a Educação Escolar Indígena e demais legislações pertinentes e nos ajudaram a interpretar a percepção dos alunos indígenas em relação aos conteúdos ensinados na escola e os conteúdos ensinados em casa por meio de sua vivência.

Utilizamos a história oral como uma modalidade da pesquisa qualitativa, pois contempla a experiência contada pelo entrevistado e ouvida pelo outro, o ouvinte. A oralidade é abordada por Silva (2010), que identifica em narrativas de povos indígenas um tratamento integrado das diversas dimensões da vida, em que a cosmologia é inseparável dos processos de apreensão do mundo.

Os temas elencados para dialogar com a disciplina de Ciências foram escolhidos levando em consideração os conhecimentos que podem ser produzidos, por exemplo, pela observação do que ocorre todos os dias a sua volta como: a chuva, o trovão, as fases da lua, o surgimento da vida na terra, as características transmitidas de pais para filhos, a formação do sexo (masculino ou feminino) e a deficiência no ser humano. Abordamos ainda temas como: a cultura tradicional indígena, os conflitos e/ou mudanças mais marcante que a educação sistematizada vem prejudicando e /ou contribuindo com os indígenas de geração após geração.

Ao desenvolver conteúdos científicos relacionados à origem do universo, origens da vida e da humanidade também podem ser abordadas outras visões sobre o tópico. São raros os livros didáticos de Ciências que trazem informações

relacionadas às origens de diferentes culturas. Mais raro ainda, ou inexistente, são aqueles que mencionam um mito de origem dos povos indígenas brasileiros.

As informações apresentadas e problematizadas aqui são oriundas de uma revisão de literatura e do contexto das narrativas indígenas, produzidas a partir do testemunho e do relato oral dos sujeitos estreitamente ligados às diferentes realidades educacionais que buscamos compreender.

As entrevistas foram realizadas com os alunos indígenas do 9º ano, Ensino Fundamental, professores, pais, e o cacique e que relataram seus saberes adquiridos e passados por gerações sobre os fenômenos naturais e o conhecimento científico ensinados na escola e os conhecimentos adquiridos no seu modo de vida, ou seja, em sua cultura. As tradições envolvem simbologias, oralidade e expressões comuns de um povo e, muitas vezes, únicas, influenciadas pela região, pela ancestralidade, pela relação entre ser humano e natureza e demais fatores, perpetuando suas

[...] histórias desde os mais remotos tempos. Quando ainda não havia a escrita, havia a palavra. E havia a memória. E as histórias eram guardadas como verdadeiros presentes, relicários feitos de ar, lembranças, emoções; objetos para encantar o outro, seduzir o outro, ensinar ao outro, abrandar o outro, comprometer o outro com seu passado, sua gente e seu tempo (SISTO, 2010, p. 1).

Além disso, os professores e os pais dos alunos foram entrevistados para analisar a visão de como compreendem a relação entre o conhecimento tradicional e os conhecimentos escolares de seus filhos.

Analisar as concepções culturais dos alunos indígenas, assim como seus professores, pais e o cacique, contribui para a desconstrução de estereótipos, preconceitos, atitudes discriminatórias e etnocêntricas construídas historicamente sobre os povos indígenas pelos não indígenas.

A contribuição desta pesquisa se torna relevante para identificar as relações existentes entre a Educação em Ciências e a Educação Escolar Indígena, visto que trata de um povo diferenciado que apresenta um conhecimento tradicional permeado por cosmologia, rituais que caracterizam o viver do povo Nandeva-Guarani.

Como habitante do estado do Mato Grosso do Sul (MS), ao chegar à Universidade Paranaense - UNIPAR e estudar as diversas modalidades de ensino, tive minha atenção despertada pela educação escolar indígena. Recordo-me com clareza meu entusiasmo quando, em palestra na UNIPAR, no ano de 2002, ouvi, da

professora Dr^a. Beatriz dos Santos Landa, que a população indígena tem direito a receber uma educação diversificada, que a língua materna de cada tribo deve ser respeitada e mantida e que as pessoas que fossem trabalhar com o povo indígena deveriam fazer cursos especializados. Essa abordagem me encantou e me deixou uma visão, inicialmente, romântica sobre essa educação diferenciada.

Mais tarde, tendo concluído a graduação, fiz um concurso municipal e fui trabalhar com os indígenas Nandeva-Guarani, nas séries iniciais do ensino fundamental com os componentes curriculares: língua portuguesa, matemática, geografia, história e ciências, na Escola Municipal Polo José de Alencar, a 9km de distância da reserva Porto Lindo, sendo que 80% dos estudantes desta escola eram indígenas. A percepção de que, na própria escola, os estudantes indígenas não eram bem-vistos começou a gerar-me um incômodo, pois, como estudantes, eles são tão capazes de aprender quanto os alunos não indígenas. Além disso, os indígenas possuem algo que, muitas vezes, é visto como um agravante – quando deveria ser visto como privilégio – que é fato de eles serem bilíngues.

Minha experiência mostra que o fato do professor desconhecer a cultura local e o idioma pode se tornar um agravante, visto que eu, como professora do primeiro ano do ensino fundamental, não sabia a língua guarani e, para alfabetizar a criança indígena sem saber sua língua materna, encontrei muita dificuldade na tentativa de realizar um trabalho de qualidade, porque o fato de os iniciantes ainda não saberem o português dificultava o diálogo e o processo ensino/aprendizagem.

A ideia romântica que eu tinha, a priori, de uma educação diversificada e bilíngue foi sendo desmantelada e, com o passar dos dias, a prática observada foi de muito preconceito.

Pessoas que atuam na educação escolar de crianças indígenas, em sua maioria, não estão preparadas para esse trabalho e não procuram conhecer e nem estudar para melhorarem sua postura profissional.

Assim, diante desse cenário vivenciado, senti-me motivada para saber mais sobre esse povo, para poder contribuir com a comunidade escolar do meu município. Não sabia quais informações iria encontrar, mas, acreditando poder ajudar de alguma maneira, busquei aprofundar meu conhecimento sobre a educação indígena. Tal interesse motivou minha ida ao mestrado com um projeto que pudesse contribuir para aprofundar o conhecimento sobre o processo de educação escolar nessa comunidade.

A pesquisa de mestrado, materializada na dissertação intitulada “Registrando a história da educação escolar da Comunidade Indígena Nandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no município de Japorã, MS (COUTO, 2006) permitiu compreender o caminho percorrido no processo de constituição da educação escolar entre os Nandeva-Guarani da reserva Porto Lindo. Iniciei, à época, o trabalho com a seguinte pergunta: como ocorreu o processo de implantação da educação escolar na comunidade indígena Nandeva-Guarani, na reserva Porto Lindo, município de Japorã – MS?

Para caracterizar a construção histórica do processo de implantação da educação escolar indígena, busquei os seguintes objetivos: Compreender o processo histórico da educação escolar na comunidade de Porto Lindo, MS; Sistematizar as informações relativas à história da implantação das escolas nessa comunidade, de seu início ao momento o ano de 2006; Analisar os projetos e práticas propostas e/ou realizados nas escolas da aldeia; Apresentar os profissionais mais envolvidos com a educação indígena dessa aldeia nesse processo histórico. O desenvolvimento da pesquisa permitiu, pois, compreender o caminho percorrido no processo de constituição da educação escolar entre os Nandeva-Guarani da reserva Porto Lindo.

Como a pesquisa tinha prazo para terminar, o assunto ficou longe de se encerrar e o trabalho iniciado no mestrado transformou-se em um ponto de partida para estudos sobre essa comunidade. Então, iniciou-se a busca por maiores conhecimentos sobre a comunidade Nandeva-Guarani, pois “quando você bebe do conhecimento de outra cultura, você nunca se sacia, é inebriante”.

A partir de minha pesquisa de mestrado vieram outros questionamentos, e a maneira de seguir estudando tal objeto se deu na busca pelo curso de doutorado. Pelo fato de eu estar trabalhando na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no curso de Ciências Biológicas com as disciplinas pedagógicas, busquei um curso que eu pudesse atrelar o ensino de ciências e a comunidade indígena.

Conheci, nessa trajetória, o curso de doutorado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel. na Linha de pesquisa “Educação em Ciências”.

Em sequência, encontrei na pessoa do Professor Doutor Vilmar Malacarne o suporte necessário para o desenvolvimento da nossa pesquisa e também o aprofundamento de meus conhecimentos em várias áreas do saber.

A pesquisa desenvolvida nestes anos de doutorado teve como o objetivo desta pesquisa foi descrever os saberes tradicionais indígenas dos membros da comunidade Nandéva-Guarani, identificando as concepções que são apresentadas na escola no ensino de Ciências e suas implicações na construção de relações interculturais na escola e no seu dia a dia. Os temas elencados para dialogar com a disciplina de Ciências são: o surgimento da vida na terra, a chuva, o trovão, as fases da lua, as características transmitidas de pais para filhos, a formação do sexo (masculino ou feminino) e a deficiência no ser humano. Também estão presentes neste trabalho temas como a cultura tradicional indígena e os conflitos e/ou mudanças mais marcantes que a educação sistematizada vem prejudicando e /ou contribuindo com os indígenas de geração após geração.

Esses temas (a chuva, o trovão, as fases da lua, o surgimento da vida na terra, as características transmitidas de pais para filhos, a formação do sexo (masculino ou feminino) e a deficiência no ser humano) foram selecionados de acordo com as temáticas sugeridas às escolas indígenas pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) para o ensino fundamental.

A contribuição desta pesquisa, portanto, torna-se relevante para identificar as relações existentes entre a Educação em Ciências e a Educação Escolar Indígena, visto que trata de um povo que apresenta um conhecimento tradicional permeado por cosmologia, rituais que caracterizam o viver da comunidade Nandéva-Guarani.

Desse modo, esta tese é organizada em cinco capítulos além da presente introdução. O primeiro capítulo trata da metodologia, em que descrevemos o caminho percorrido para a coleta de dados, apresenta o problema central da pesquisa, o campo de pesquisa, os instrumentos metodológicos utilizados e o tratamento dos dados.

No segundo capítulo, abordamos a ideia de cultura, tradição cultural e ciências e o ensino de Ciências para alguns autores como Geertz (1989), Hall (2003), Nascimento (2004), Bachelard (2006), Pieper (2007), Perrelli (2007), Feyerabend (2010), Williams (2011) e por membros da comunidade Nandéva-Guarani.

O terceiro capítulo aborda um breve relato da história dos Guarani no Mato Grosso do Sul e apresenta a história da comunidade indígena Nandéva-Guarani na reserva Porto Lindo.

No quarto capítulo, são apresentadas as bases conceituais e as políticas de educação indígena no Brasil.

O quinto capítulo é constituído pelos depoimentos dos entrevistados, os quais são apresentados junto de discussão e análise para, a partir disso, traçar o panorama do ensino de Ciências para a comunidade indígena, descrever como acontece o ensino de Ciências na escola e qual o apoio pedagógico que este ensino tem a oferecer aos professores e alunos. Além disso, são apresentadas as implicações do estudo realizado para pensar o ensino de Ciências em uma perspectiva intercultural.

Nas considerações finais, não tivemos a pretensão de esgotar ou refletir sobre todas as ideias, nuances e possibilidades que poderiam ser identificadas a partir do que lemos e ouvimos, mas consideramos a necessidade de serem problematizadas tais concepções a fim de compreendermos os modos de produção de saberes de diferentes culturas e construirmos diálogo entre elas.

Almejamos com esta pesquisa, além de disseminar os conhecimentos e as reflexões com os quais nos deparamos, contribuir e auxiliar a refletir sobre os diferentes modos de conhecer de cada cultura.

Para Freire (1996) o processo de apropriação do novo conhecimento é um percurso libertário do pensamento aprisionado pelo saber do senso comum. Valorizar uma aprendizagem que contextualize a Ciência e o senso comum significa experimentar essa libertação.

Desta maneira, assumo, com este trabalho de tese de doutorado, a máxima de que é possível sim o conhecimento pelas diferentes formas de vida, promover a transformação que necessitamos para uma vida melhor, e esta busca só terá resultados positivos, quando for pautada no respeito pelos diferentes conhecimentos.

1 METODOLOGIA

As questões metodológicas que nortearam este trabalho foram baseadas na abordagem qualitativa, com a metodologia em história oral.

A justificativa vem do fato de que muitos dos procedimentos que escolhemos são decorrentes das características dessa abordagem. Isso nos leva a justificar, tomando de Bogdan e Biklen (1994), de maneira geral, as principais características da pesquisa qualitativa: o investigador é o instrumento principal, os dados são de forma descritiva, o interesse está no processo e não apenas no resultado final, a análise dos dados é feita de maneira indutiva, o significado tem grande importância.

Essas características, umas em mais profundidade, outras em menos, estarão presentes ao longo do desenvolvimento da investigação e análise dos dados desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa, como tão bem colocado por D'Ambrósio (2005, p. 21): “Lida e dá atenção às pessoas e às suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas.” E mais, “[...] tem como foco entender e interpretar dados e discurso [...]. Ela depende da relação observador-observado”.

E com referência à pesquisa em educação, Monteiro (1998), destaca:

São qualitativas as pesquisas que privilegiam o sentido dos fenômenos sociais, compreendendo-os, como no caso da educação, pelo seu processo e pela experiência humana envolvida, mais que pela explicação de seus eventuais resultados (MONTEIRO, 1998, p. 20).

Para realizar a coleta dos dados, utilizamos, dentro da abordagem qualitativa, a metodologia em história oral.

A história oral, como referencial teórico-metodológico dentro da abordagem qualitativa, apresenta-se como uma possibilidade profícua à realização desta pesquisa.

O objetivo desta pesquisa foi descrever os saberes tradicionais indígenas dos membros da comunidade Ñandéva-Guarani, identificando as concepções que são apresentadas na escola no ensino de Ciências e suas implicações na construção de relações interculturais na escola e no seu dia a dia. Os temas elencados para dialogar com a disciplina de Ciências são: o surgimento da vida na terra, a chuva, o trovão, as fases da lua, as características transmitidas de pais para filhos, a formação do sexo

(masculino ou feminino) e a deficiência no ser humano. Também estão presentes neste trabalho temas como a cultura tradicional indígena e os conflitos e/ou mudanças mais marcantes que a educação sistematizada vem prejudicando e /ou contribuindo com os indígenas de geração após geração, através dos depoimentos orais juntamente com a análise de documentos que tratam do mesmo recorte do estudo.

Procuramos, ao longo da pesquisa, ouvir os alunos, professores, pais e o cacique, no sentido de escutar atentamente seus modos de pensar para poder mergulhar em suas experiências, com o intuito de conhecer os fenômenos da natureza vista da ótica indígena.

A opção por utilizar a história oral como metodologia de pesquisa, se deve por avaliarmos ser esta a melhor forma de compreender esse processo. Segundo Meihy (1996) a história oral é:

[...] um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistados, com o planejamento da condução das gravações, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY, 1996, p. 15).

Sendo assim, este trabalho pode ser categorizado como História Oral Temática, considerando que estudamos as concepções de Ciência presentes na comunidade Ñandeva-Guarani e discutimos suas implicações na construção de relações interculturais na escola e no cotidiano.

Existem três tipos de história oral, segundo Meihy (2005): a história de vida, a história temática e a tradição oral. Para Queiroz (1988, p. 20), “a história de vida se define como o relato de um narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”.

Para Meihy (2005), a importância da história oral consiste no fato de tratar de impressões, aspectos subjetivos, fantasias e visões de mundo que implicam interpretações diferentes. Na história oral, por meio da memória individual, se busca o conhecimento do fenômeno social, à medida que se acredita que toda memória individual tem índices sociais que a justificam. O quadro 1, apresenta a tipologia da história: história oral e de vida, história oral temática e tradição oral.

Quadro 1 – Tipologia da história oral

Aspectos principais		
História oral de vida História	História oral temática	Tradição oral
<p>Sujeito primordial é o depoente. – Retrato oficial do depoente. – A verdade está na versão por ele apresentada. – Narrador é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas. – As perguntas das entrevistas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos e na sequência cronológica da trajetória do entrevistado. – O entrevistador não deve contestar o entrevistado.</p>	<p>- É a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. – A entrevista é mais um documento, compatível com a busca de esclarecimentos e, por isso, o grau de atuação do entrevistador como condutor dos trabalhos fica mais explícito. – Parte de um assunto específico e preestabelecido a objetividade é direta, pois a temática gira em torno de um esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. – Pretende-se que a história oral temática tenha alguma versão de um acontecimento que seja discutível ou contestatória. O entrevistador tem papel mais ativo, inclusive de contestação do que o entrevistado diz. – Detalhes da vida pessoal do narrador interessam por revelarem aspectos úteis à informação temática central.</p>	<p>- Trabalha com a permanência dos mitos e com a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto. – remete às questões de um passado longínquo que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional. – Exemplos de estudos de tradição oral: destino dos deuses, semideuses, heróis, personagens históricos e malditos, origem de povos, calendários, festividades, rituais, cerimônias cíclicas. – O sujeito neste tipo de pesquisa é sempre mais coletivo e menos individual. - Seu uso é comum em estudos de tribos e clãs, que resistem à modernidade. - A entrevista deve abranger pessoas que sejam depositárias das tradições.</p>

Fonte: Adaptado de Meihy (2005).

Segundo Meihy (2005), a história oral temática é quase sempre utilizada como técnica de coleta de dados por ser a que mais permite articular diálogo com outros documentos e outras fontes de coleta, além de partir de um assunto – ou tema - específico e previamente estabelecido para captar uma versão do tema elaborada pelo entrevistado.

Nessa modalidade, detalhes da história pessoal do narrador apenas interessarão se revelarem aspectos úteis à informação temática central. Desta forma,

almejam evidenciar nesta pesquisa uma melhor compreensão dos fenômenos naturais pelos entrevistados.

Com as entrevistas foi possível constituir novas fontes de pesquisa, ou seja, significa “produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer relato da vida e da experiência dos indígenas”, garante Lozano (2006, p. 17-18). Buscamos identificar as concepções produzidas com a Ciência pela sociedade não indígena, e como o aluno indígena concebe esses conhecimentos e o que é válido para seu povo.

Relacionamos teoria e prática fundamentados teoricamente baseando-nos na concepção de Ciência, como um diálogo entre a cultura e o ensino de Ciências. Para esse diálogo fazemos uso dos teóricos como Silva (1981), Melia (1991), Grupioni (2008), Bergamaschi (2010), Baniwa (2006; 2007; 2014; 2019).

Como afirmam Hernández e Mirón (2004) no ensino de Ciências é necessário conceber que a Ciência sofre influências culturais, onde é preciso a abordagem e reconhecimento da concepção como ponto de partida, compreender a relação entre escola, o nível pessoal e como a Ciência se relaciona com cada um destes.

Para a produção de dados fizemos uso de entrevistas, pois a pesquisadora não tem conhecimento da Língua Guarani escrita e falada e os indígenas da Reserva Porto Lindo, tem o domínio da língua portuguesa falada, a oralidade será mais adequada seguindo as orientações da metodologia em história oral.

A metodologia da história oral possibilita movimentos de mudanças e de posturas, tanto para o pesquisador quanto para o sujeito pesquisado. Sendo assim, Quedes-Pinto afirma que:

A história oral preocupa-se, fundamentalmente, em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto a “tradicional” quanto a contemporânea, e que não possuem formas suficientemente fortes para o enfrentamento das injustiças sociais (GUEDES-PINTO, 2002, p. 95).

Vários autores da história oral têm destacado a importância da qualidade da relação que se constrói entre pesquisador e pesquisado. O êxito da entrevista começa antes mesmo dela acontecer, quando é feita a preparação para realizá-la e quando há o contato e um compartilhamento da realidade a ser enfocada entre pesquisador e o sujeito a ser entrevistado. Nesse sentido, Thompson (1998) considera:

Há algumas qualidades que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar (THOMPSON, 1998, p. 254).

No momento da entrevista, o entrevistado pode refletir sobre sua prática, pode se emocionar e pode vir a reformular suas ideias na medida em que se vê perante o outro que o indaga e o escuta. De acordo com Le Ven *et al.* (1997):

As entrevistas permitem ao entrevistado uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro. Ele se percebe “criador da história” a partir do momento em que se dá conta que, mesmo minimamente, transformou e transforma o mundo (talvez até sem ter a consciência disso), questionando elementos da vida social. Então ele para e reflete sobre sua vida e este momento é acirrado pelas entrevistas, ocorrendo com frequência _se vê como um ator social e “criador da história”. Essas pessoas, de objetos da pesquisa, se tornam sujeitos, pois percebem não só sua história de vida, mas seu projeto de vida nesse processo de autoanálise (LE VEN *et al.*, 1997, p. 220).

Ao mesmo tempo em que a entrevista possibilita o compartilhar de experiências e aproximação entre o sujeito-pesquisado e o pesquisador, não se pode esquecer de que ambos têm diferentes interesses em uma entrevista.

Ao pesquisador interessa ouvir e registrar a narrativa, enfim, o que vai ao encontro do tema estudado, ou seja, o objeto de estudo. Interessa ao pesquisado relatar aquilo que lhe é significativo, que lhe é importante e que, por isto, para ele, deve e merece ser narrado.

Amado (1997) enfatiza o papel ativo do sujeito pesquisado e procura também desconstruir o mito de que apenas o pesquisador tem interesse na pesquisa ou de, ao “devolvermos” a pesquisa aos sujeitos, estaríamos fazendo corretamente a parte que nos cabe no “contrato”.

[...] quando alguém concorda em ser entrevistado, tem objetivos concretos a atingir, relacionados não ao historiador, mas a si próprio, ou seja: conceder ou não a entrevista é um ato voluntário, integrante de um complexo universo de interesses e estratégias ao qual, muitas vezes, o historiador sequer tem acesso (AMADO, 1997, p. 153).

O pesquisador pretende ver o que é relevante para sua investigação, diante das entrevistas, pode-se fazer recortes das partes do todo para atender aos objetivos propostos pelo estudo, tendo ciência de que tais recortes devem respeitar a perspectiva da narrativa apresentada pelo entrevistado.

Conforme destacado, ao utilizar os relatos, o pesquisador pode fazer uso das partes que forem pertinentes ao seu objeto de estudo. Segundo Queiroz (1988), o pesquisador utilizará em seu trabalho partes do relato que sirvam aos objetivos fixados, destacando os tópicos que considera útil e deixando em separado, aqueles que acredita estarem fora de seu interesse e que podem até futuramente tornar-se objeto de reflexão.

Outro elemento fundamental ao trabalho que toma a metodologia da história oral como princípio, é a importância da memória nesse processo de propor aos sujeitos a retomada do passado, mesmo que recente.

A memória aqui é compreendida como trabalho, tal como Bosi (1995) a define, isto é, o processo de rememoração exige daquele que recorda um refazer, exige uma recuperação do passado a partir do que foi vivido, até o momento presente. Por essa perspectiva, a autora acredita que a memória demanda uma reelaboração do presente para que possa ser evocada e assumida.

Por essa razão também, a rememoração é tomada como uma situação de reflexão, de novas formulações sobre o narrado, possibilitando, com isso, a quem fala, uma oportunidade de refletir sobre si mesmo e seu passado vivido.

Segundo Meihy (2005), o trabalho com a memória possibilita aos sujeitos pesquisados uma outra compreensão do período histórico evocado, qual seja:

A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança no conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem (MEIHY, 2005, p. 19).

Portelli (2001), ao referir-se à história oral e às especificidades que ela possui dentro das ciências humanas, afirma:

[...] a história oral é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado, oral indica um meio de expressão. No desenvolvimento da história oral como um campo de estudo, muita atenção tem sido dedicada às suas dimensões narrativa e linguística (PORTELLI, 2001, p. 10).

É importante destacar o caráter dialógico presente nas formas de trabalhos dentro da história oral. Segundo Portelli (2001), isso pode ser comprovado pela presença do pesquisador em campo com os sujeitos e pela apresentação do material recolhido pelo pesquisador aos seus pesquisados. Em outras palavras, ela é um

discurso dialógico em virtude do que dizem os entrevistados e a análise dessas falas pelo pesquisador. Isto é, o pesquisador sempre afirma algo em função do dizer do outro.

Explicitando melhor essa dialogicidade do discurso oral, o autor explica que “[...] podemos definir a história oral como o gênero de discurso no qual a palavra oral e a escrita se desenvolvem conjuntamente, de forma a cada uma falar para a outra sobre o passado” (PORTELLI, 2001, p. 13).

É importante frisar que, ao se optar por trabalhar com fontes orais na história oral, não se está abrindo mão do trabalho com documentos escritos como os de arquivo, dissertações, teses, livros, artigos e jornais. A perspectiva assumida pela história oral inclui o diálogo-necessário-com outras fontes, além das orais.

Vidal (1990) alerta sobre os equívocos que podem ser causados pelo encantamento provocado pelas narrativas, chamando atenção para os princípios de trabalho da história oral, que incluem um confronto dos depoimentos com outros documentos que se mostram pertinentes tendo em vista os recortes da pesquisa.

Portanto, tendo em vista as considerações feitas acerca da perspectiva teórico metodológica da história oral, acredito ser relevante mencionar que este trabalho de pesquisa procurará se pautar por esses princípios e, assim, buscar trazer alguns elementos importantes para compreendermos, a partir das narrativas dos alunos, professores, pais e o pajé, os significados e vivências relacionados aos fenômenos naturais pesquisados.

1.1 O problema central da pesquisa

Passei a ter contado com a comunidade Nandeva-Guarani no ano de 2005, quando passei no concurso público no município de Japorã/MS e fui ministrar aula às crianças dessa comunidade. Foi então que começaram minhas inquietações sobre este povo, pois até então, não tinha percebido como vivemos territorialmente pertos e culturalmente distantes.

A partir deste contato, iniciei a pesquisa sobre esta comunidade, sendo que na minha dissertação de mestrado procurei compreender a história dos indígenas da Reserva Porto Lindo, seu modo de vida e a implantação das escolas dentro da reserva.

Para o doutoramento, foi dada continuidade à pesquisa anterior, porém procurando responder a seguinte pergunta: “Como a comunidade Nandeva-Guarani de Japorã/MS interpreta os fenômenos naturais? Os conhecimentos culturais indígenas se sobrepõem aos conhecimentos científicos?”

Pretendemos incorporar as vozes dos alunos, professores, pais e o cacique ao estudarmos as práticas cotidianas destes membros da comunidade em relação aos fenômenos naturais como: a chuva, o trovão, fases da lua, o surgimento da vida na Terra, como são transmitidas as características dos filhos, como se explica a formação do sexo (masculino ou feminino) e como se explica o fato de nascerem crianças com deficiências de formação.

1.2 O campo de pesquisa

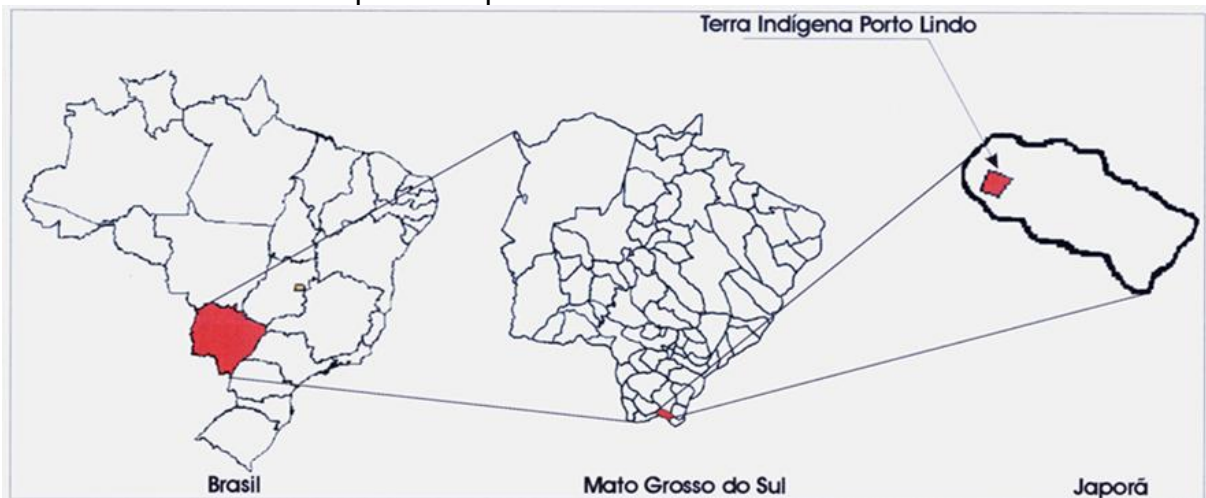
No dia 14 de novembro de 1928, o governo do Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul, em virtude de desmembramento ocorrido em 1977), através do Decreto nº 835, cria a Terra Indígena Porto Lindo¹.

A documentação da FUNAI denomina de Porto Lindo esta terra indígena localizada à margem direita do rio Iguatemi, atualmente inserida no município de Japorã, ao sul do estado (conforme Mapa 1). Os Nandeva/Guarani denominam esta área por Jakarey como uma referência ao córrego de mesmo nome que delimita a porção sul da área.

O mapa a seguir nos mostra a localização da reserva Porto Lindo no Brasil.

¹ Landa (2005), apresenta a criação da terra indígena “Tendo sido criada em 14/11/1928 pelo Governo do Mato Grosso, do qual o estado de Mato Grosso do Sul fazia parte, até desmembrar-se no ano de 1977, quando foi criada por Ernesto Geisel em 24 de agosto através de Lei Complementar. Em 11 de outubro foi assinada a Lei Complementar n. 31 que criava o Estado com a capital em Campo Grande (CAPESTRINI; GUIMARÃES, 2002, p. 249), a região onde está situada a TI Porto Lindo/Jakarey já era fortemente habitada pelos Nandeva, sendo que Nimuendaju (1987) apresenta uma cifra de 200 pessoas no início do século XX. Sobre a criação de reservas Oliveira (2003, p. 224) diz que este foi um dos processos de territorialização imposto para os povos indígenas, e que teria contribuído para a normalização de terras acarretando o aumento do valor da terra sendo que o Estado, através da agência indigenista passou a tutelar os índios para que a presença destes não atrapalhasse “grandes projetos regionais ou governamentais”. A criação da reservas destinadas ao Nandeva/Guarani e Kaiowá no MS, está de acordo com as diretrizes políticas de então, pois liberavam a terra para uso dos não-índios, mantinham controle sobre estas populações e justificavam com argumentos de cunho humanitário pois visavam a preservação física destas populações frente aos interesses locais contrariados” (LANDA, 2005, p. 97-98).

Figura 1 – Mapa com destaque para o município de Japorã/MS, onde se localiza a Terra Porto Lindo município de Japorã



Fonte: LANDA (2005, p. 31).

Hoje, essa comunidade é composta por aproximadamente 5.000 (cinco mil) indígenas. A reserva Porto Lindo é cercada por assentamentos e fazendas cujos proprietários se dedicam à criação de gado e ao cultivo agrícola de milho, soja, algodão e mandioca. Os pastos de braqueária (*Brachiaria*) e colônio (*Panicum maximum*) em muito alteraram as características ambientais da região, em substituição à vegetação nativa, interferindo no modo de vida de todos. Além destes, existe o tráfego de carros e caminhões na estrada estadual MS-386, ao lado da reserva, e a que influencia na vida da comunidade.

Dos 79 municípios que compõem o Estado de Mato Grosso do Sul, o Município de Japorã, tem o segundo menor índice de desenvolvimento humano (IDH) ficando no 78º lugar com o índice 0,526 (IBGE, 2010), com uma população de 9 mil pessoas aproximadamente, tendo na atividade agropecuária sua quase exclusiva fonte de renda.

Por estar localizado a 35 km da aldeia, a presença indígena não é muito frequente na zona urbana do município de Japorã, exceção feita no período de pagamento dos funcionários indígenas municipais, quando são vistos em número maior.

O acesso é feito através do ônibus da prefeitura que se desloca diariamente até a aldeia para o transporte de alunos para a escola em Jacareí, ou do ônibus que faz a linha Mundo Novo-Sete Quedas que passa diariamente na rodovia MS-386, e que circunda a porção norte da área de estudo.

Os indígenas da Reserva Porto Lindo se dedicam ao cultivo de roça para o consumo e comércio, de onde muitos retiram seu sustento. A economia é gerada pelos produtos da roça que eles vendem nas cidades vizinhas. Hoje muitos indígenas são funcionários concursados e contratados da prefeitura municipal de Japorã que atuam na Reserva Porto Lindo em diversos cargos como: professor, agente de saúde, conselheiro tutelar, vereadores, secretários municipais, merendeiras, tratoristas, agente de limpeza e outros.

A instituição escolhida para a pesquisa é a Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo (e que traduzindo significa, “escola que se vive bem”) com 1.147 (um mil cento e quarenta e sete) alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Projeto Político Pedagógico, 2021).

Esta instituição de ensino passou a ser escola indígena no ano de 2013, até então era uma escola de não-indígena para índio.

Conforme Couto, 2006, A educação sistemática dos indígenas na reserva Porto Lindo iniciou-se com os religiosos da igreja Presbiteriana no ano de 1964 e após 10 anos o Estado do Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul) passa a oferecer escola rural na reserva Porto Lindo como extensão da Rede Estadual de Ensino Escola Padre Anchieta (hoje é a Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo). Os indígenas começam a ter educação escolar dentro da reserva mantida financeiramente por verba pública e seguindo o currículo da escola de não índios, anos depois esta instituição passa ser responsabilidade financeira e pedagógica do município, continuando sendo uma escola regular como extensão Escola Municipal Polo José de Alencar.

No ano de 2013 a escola dentro da Reserva passa a ser Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo, a partir desta conquista os professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental passam a ser todos indígenas e/ou falantes da língua materna guarani, mas o currículo e o livro didático até o momento não são específicos da comunidade indígena, seguem as orientações da escola regular conforme descrito no Projeto Político Pedagógico e na Matriz Curricular da Escola.

Para nossa pesquisa, foram realizadas visitas a instituição e discutimos a viabilidade desta pesquisa junto a FUNAI (escritório em Iguatemi – MS), a Secretaria

de Educação Municipal, a direção e a equipe pedagógica da instituição, havendo receptividade e convergência de interesses.

Para a escolha da turma, levamos em consideração a organização do projeto pedagógico da escola e a idade dos alunos, pois os alunos indígenas são tímidos e os menores falam a Língua Guarani, e como a pesquisadora não tem o domínio da mesma, assim, ficamos com o 9º ano do Ensino Fundamental com um total de 60 alunos indígenas, acreditando que a relação efetiva com os estudantes proporciona trocas de informações sobre o ensino de Ciências no âmbito cultural e escolar.

Escolhida a instituição e a turma de alunos, o professor Coordenador Pedagógico Joaquim Adila Hara, nos indicou os professores de Ciências Naturais, e o cacique Roberto Carlos Martins (Cacique eleito pelo segundo mandato consecutivo) representante da reserva que puderam nos relatar com mais precisão sobre os fenômenos culturais.

Para a coleta de dados da pesquisa foram entrevistados 60 (sessenta) alunos, previamente agendados e autorizado pelos pais ou responsáveis, dois professores de Ciências, Marcio Rocha e Rogerio Dias, três mães, Romana Hara, Cirlene Martinez, Geisa Martins, e o cacique Roberto Carlos Martins da reserva Porto Lindo. As entrevistas (anexo I, II) foram previamente autorizadas e agendadas com cada participante, as mesmas foram áudio-gravadas, transcritas e apresentadas a cada membro entrevistado.

Marcio Rocha, professor de Ciências na Escola Municipal Indígena Mbo'ehao Tekoha Guarani - Polo e Coordenador Pedagógico na empresa Ext. Joaquim Martins, Formação de Professores Guarani e Kaiowá - Projeto Ara Vera e Licenciatura indígena em Ciências da Natureza na instituição de ensino Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Rogerio Dias, professor de Ciências na Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo, atualmente está na função de diretor adjunto, possui o curso em Formação de Professores Guarani e Kaiowá e Licenciatura em letras pela FINAV.

Romana Hara, 101 anos, viúva, mãe de 09 filhos, não escolarizada (analfabeta).

Cirlene Martinez, 42 anos, mãe de 01 filha, professora e atual diretora da escola, possui Formação de Professores Guarani e Kaiowá e Licenciatura indígena na área de humanas pela(UFGD).

Geisa Martins, 43 anos, casada, mãe de 06 filhos e não frequentou a escola (analfabeta).

Roberto Carlos Martins, 41 anos, casado, pai de 04 filhos, funcionário público municipal concursado como agente de saúde, possui o ensino fundamental incompleto e está no seu segundo mandato como Cacique da Reserva Porto Lindo.

Assim, este trabalho buscou analisar as concepções dos sujeitos sobre um tema de relevância social: a Educação em Ciências, a Cultura Indígena e os Fenômenos Naturais.

1.3 Os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa

A história oral é um recurso usado para elaboração, arquivamento e estudos de documentos referentes à vida social de pessoas. É o registro da história de vida de indivíduos que, ao focalizar suas memórias pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento da trajetória do grupo social ao qual pertence (BITTENCOURT, 2006).

A história oral é uma metodologia destinada à constituição de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos problemas e pressupostos teóricos explícitos (LOZANO, 2006).

Para realizar a entrevista é preciso seguir um “caminho” (método), pedir autorização, agendar as entrevistas, elaborar roteiro, registrar os depoimentos com equipamentos digitais, imagem e som e também registrar as experiências vividas pelos sujeitos sociais que contribuem para a compreensão do passado recente (MEIHY, 2005).

Após a elaboração do roteiro, foi feita a entrevista e o registro da informação, a transcrição de fontes e a constituição do arquivo. Em seguida as entrevistas foram categorizadas utilizando as categorias de totalidade; contradição; mediação; ideologia e práxis.

As entrevistas foram transcritas considerando as questões éticas, suas designações aparecem da seguinte forma: para os alunos do Ensino Fundamental usamos somente as iniciais dos nomes (AMADO, 1997), para os professores de ciências naturais, o cacique e os pais dos alunos indígenas usamos os nomes completos em decisão conjunta e com a devida autorização. Vale ressaltar que todos

os colaboradores assinaram o termo de consentimento da entrevista (Anexo III). Para os depoentes acompanharem o trabalho e participar mais proximamente, optamos por devolver a eles cópia das transcrições para serem sanadas quaisquer dúvidas.

Durante a pesquisa fizemos uso do caderno de campo, como sugere a metodologia em história oral, onde registramos os acontecimentos e procedimentos importantes para a pesquisa. Muitas vezes ocorrem novas ideias durante a pesquisa e, por isso, usamos esse caderno de campo onde anotamos as informações, anseios, conversas informais, aspectos ligados a impressões pessoais sobre o andamento do trabalho, local da entrevista, devolução das transcrições, pedidos de ajuda para novos contatos, receptividade dos entrevistados. Todas as etapas que fizeram parte do desenvolvimento da pesquisa foram registradas neste caderno de anotações.

Conforme sugere Meihy (2005) a respeito do caderno de campo:

Sugere-se que o caderno de campo funcione como um diário em que o roteiro prático seja anotado _ quando foram feitos os contatos, quais os estágios para se chegar à pessoa entrevistada, como correu a gravação, eventuais incidentes de percurso (MEIHY, 2005, p. 187).

A perspectiva de trabalho da história oral nos leva sempre a questionar a respeito da ética e dos limites que se colocam na pesquisa. Portelli (1997) corrobora dizendo que:

[...] o compromisso com a honestidade significa, para mim, respeito pessoal por aqueles com quem trabalhamos, bem como respeito intelectual pelo material que conseguimos; compromisso com a verdade, uma busca utópica e a vontade de saber “como as coisas realmente são”, equilibradas por uma atitude aberta às muitas variáveis de “como as coisas podem ser” (PORTELLI, 1997, p. 15).

Diante disso, o projeto com o título “A Educação em Ciências e Cultura Indígena: a percepção sobre fenômenos naturais por alunos da comunidade Nandeva-Guarani da reserva Porto Lindo, Japorã/MS” foi submetido ao Comitê de ética em Pesquisa com seres Humanos da UNIOESTE sob CAAE: 00383318.2.0000.0107, foi submetido em 03/10/2018, e teve seu parecer de aprovação sob número 3.049.849.

Na história oral, os dados coletados através das entrevistas áudio gravadas com professores, alunos, pais e o cacique da comunidade Nandeva-Guarani, nos permitiram averiguar o conhecimento sobre os fenômenos como chuva, trovão, fases da lua, o surgimento da vida na terra, a formação do sexo (masculino ou feminino), as

características dos filhos e o entendimento de por que crianças nascem deficientes, descrevendo as explicações aos fenômenos naturais por meio do conhecimento tradicional ou conhecimento científico.

Na transcrição, o enfoque foi naquilo que foi ou não falado, pois é isso que é feito numa transcrição: transcreve-se o que foi falado, mas pode-se perceber o que foi ou não perguntado, o que foi ou não respondido e o que está inaudível ou incompreensível, ou seja, ao transcrever, o pesquisador escutou, várias vezes, as verbalizações gravadas.

Foi necessário, por diversas vezes, retroceder a gravação para escutar e reescutar pequenos trechos gravados para poder transcrever, fielmente, o que foi dito. A transcrição pode ser entendida como uma das várias fases da entrevista.

Na primeira fase, extensamente discutida, um roteiro foi elaborado. A segunda fase é a entrevista propriamente dita, ou seja, o processo de coleta de dados. A terceira fase é o processo de transcrição. Teoricamente, o que o pesquisador deveria fazer em todas essas fases seria ir à busca do seu objetivo de pesquisa.

Esse é o momento da passagem do oral (a gravação) para o escrito (texto da entrevista autorizada pelo colaborador). Os cuidados da transposição do estado da palavra oral, para o escrito, são necessários e devem ser realizados em quatro etapas como a transcrição (passagem literal do oral para o escrito), a textualização (momento em que transliteramos a fala do colaborador), incluímos a fala do entrevistado num processo dialógico e textual, na fala do colaborador, deixando o texto fluido e na primeira pessoa.

A transcrição é o momento em que ocorre a “teatralização do discurso”, onde incluímos através de uma linguagem “quase literária” as emoções, o choro, a ironia, os silêncios (MEIHY, 2005).

A conferência e a autorização são o momento em que voltamos com o texto final da entrevista transcrito para ser lido e aprovado pelo colaborador. Somente depois dessa etapa estamos autorizados a divulgar as narrativas.

O fazer do novo texto permite que se pense a entrevista como algo ficcional e, sem constrangimento, se aceita essa condição no lugar de uma cientificidade que seria mais postíça (MEIHY, 2005). Para obtermos algumas informações gerais de todos eles, fizemos um roteiro (“guião”) para as entrevistas. No início de cada entrevista se procurava obter informações referentes à etnia, localização da aldeia, questões referentes à língua, idade.

O roteiro apresentado acima serviu como organizador e, muitas vezes, como fio condutor da conversa, ele ajudou a obter algumas informações básicas de todos os entrevistados. Desse modo, os teóricos da história oral defendam a necessidade de que toda entrevista seja feita a partir de roteiros previamente definidos, tão importantes quanto à elaboração prévia de um roteiro para as entrevistas, é a clareza do objetivo e do problema da pesquisa.

O ato de entrevistar não deve ser compreendido como um evento para responder questionários. O roteiro de entrevista e o questionário são, portanto, movimentos e propostas diferentes. Por isso, temos que ter claro que a elaboração de um roteiro prévio para fazer entrevistas é um caminho que visa estreitar os resultados da coleta de documentos com aquilo que está implícito no objetivo e no problema da pesquisa, previamente estabelecido.

Segundo Grazziotin e Almeida (2012), uma boa entrevista nunca poderá ser um processo rígido, mas um evento permeado por trocas e relações de “cumplicidade, escuta sensível e respeito à fala do outro”. Thompson (1998) acrescenta ainda que:

Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar (THOMPSON, 1998, p. 254).

Depois de realizada a entrevista, dar-se-á o início ao processo de transcrição, análise e uso das narrativas que passam a ser tratadas como documentos. Para a categorização dos dados nos basearemos nos estudos desenvolvidos por Barton (2001) buscando uma compreensão de significados das narrativas utilizando a categorização: narrativa completa (quando respeitam as balizas temporais propostas), narrativa emergente (quando respeitam uma cronologia). Outra análise que pode ser levada em conta pelo professor ao analisar as narrativas é a ideia de Barton (2001) onde ele aponta que as crianças compreendem que as coisas mudaram, mas temos que lhes perguntar como mudaram.

Os dados construídos foram separados por categorias que permitiram compreender o processo de identificação, problematização e reformulação das representações indígenas constatadas dentro do grupo quanto aos fenômenos naturais.

As categorias emergentes orientaram a discussão dos resultados doravante descritos sob dois enfoques: educação em Ciências e a cultura, na busca para responder: “Qual prática é efetiva na vida dos sujeitos da pesquisa: a repassada pela escola (educação formal) ou a vivida em seu cotidiano (educação informal)?”

Segundo Burke (2008, p. 33), “[...] os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, questionando como um determinado texto ou imagem veio a existir e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação”.

Para interpretar os dados desta pesquisa selecionamos os procedimentos que devem estar sempre balizados dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa, uma vez que o intuito é fazer uma análise interpretativa dos dados coletados, o que estará em sintonia com esse tipo de pesquisa, já que o propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno.

González Rey (2002, p. 56) apresenta uma visão de pesquisa qualitativa em que pesquisador e pesquisado “se mantem em constante desenvolvimento, considerando não só o que o sujeito fala, mas o sentido da fala”. Sendo assim, ele afirma:

Toda pesquisa qualitativa deve implicar o desenvolvimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído, como uma das fontes principais de produção de informação. No diálogo se criam climas de segurança, tensão intelectual, interesse, confiança, que favorecem níveis de conceituação da experiência que raramente aparecem de forma espontânea na vida cotidiana (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 56).

A pesquisa qualitativa abrange, segundo Bogdan e Biklen (1994), a aquisição de dados descritos, conseguidos pelo pesquisador, diretamente com o fato a ser pesquisado, como maior ênfase no processo de constituição do quê, em seu produto final, procurando destacar as perspectivas dos sujeitos:

[...] um campo que anteriormente dominado pelas questões da mensuração definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatísticas alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11).

O trabalho com a pesquisa qualitativa exige que o investigador se preocupe em compreender os eventos investigados, a partir sempre de seus contextos, sendo

necessário, assim, uma descrição detalhada das condições de produção. A procura por várias fontes favorece uma melhor contextualização do recorte feito.

É importante frisar que, ao se optar por trabalhar com fontes orais na história oral, não se está abrindo mão do trabalho com documentos escritos como os de arquivo.

Garnica (2004) caracteriza pesquisa qualitativa como aquela que tem as características abaixo:

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (GARNICA, 2004, p. 86).

Além disso, como colocam Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “Mesmo quando se utiliza um guião”, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Ouça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137).

A perspectiva assumida pela história oral inclui o diálogo necessário-com outras fontes, além das orais. Vidal (1990) alerta sobre os equívocos que podem ser causados pelo encantamento provocado pelas narrativas, chamando atenção para os princípios de trabalho da história oral, que incluem um confronto dos depoimentos com outros documentos que se mostram pertinentes tendo em vista os recortes da pesquisa.

1.4 O tratamento dos dados

Os dados produzidos durante a pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2004, p. 41) que é constituída para analisar as

comunicações com a finalidade de alcançar “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Assim, a comunicação é a base para a análise de conteúdo, constituída, neste estudo, pelos conteúdos das falas dos alunos, professores nas entrevistas e do que foi escrito no diário de campo, que serviram de suporte para fazer as inferências. Segundo Bardin (2004, p. 39) “O ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.”

As categorias criadas foram através dos temas que se repetem com muita frequência e são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2004, p. 100). Na análise de conteúdo, trabalhamos com categorias que podem ser divididas em apriorísticas ou não apriorísticas. Às que são definidas antes da realização da pesquisa, são denominadas de categorias apriorísticas, tem como alicerce o referencial teórico e a experiência do pesquisador. Enquanto que às que emergem da análise dos dados coletados na pesquisa de campo são as não apriorísticas. Nesta pesquisa, trabalhamos com as categorias apriorísticas definidas a partir do problema e dos objetivos da pesquisa.

Na análise dos dados, procuramos seguir as etapas de desenvolvimento composta da pré-análise, exploração do material, e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, denominada de leitura flutuante, fizemos a leitura do diário de campo e das entrevistas que foram transcritas, com o objetivo de apontar os aspectos importantes para as fases posteriores. “Na leitura flutuante toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações” (BARDIN, 2004, p. 118).

Na exploração do material (diário de campo e entrevistas), fizemos a sua codificação que “é o processo através do qual os dados brutos são sistematicamente transformados em categorias e que permitam posteriormente a discussão precisa das características relevantes do conteúdo” (FRANCO, 2006, p. 34). Utilizamos o sistema alfanumérico na codificação dos materiais que foram recortados em parágrafos e frases para constituir as unidades de registros e, posteriormente, agrupados nas

categorias apriorísticas.

Na terceira fase, foi realizado o tratamento dos resultados, inferência e interpretação de acordo com o problema e os objetivos da pesquisa, assim como estabelecido o diálogo com o referencial teórico adotado. Franco (2006, p. 45) destaca que “é importante que os resultados da análise de conteúdo devam refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos no conteúdo das comunicações”. Para Bardin (2004, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

2 CULTURA, TRADIÇÃO E CIÊNCIA

“A cultura não é, em nenhum momento, uma entidade acabada, mas, sim, uma linguagem permanentemente acionada e modificada por pessoas que não só desempenham papéis específicos, mas que tem experiências existenciais particulares”.

Gilberto Velho²

Inicialmente, apresentaremos aqui alguns conceitos sobre cultura, tradição e ciência. Tomo esse estudo como referência para compreender o movimento dos conceitos ao longo do tempo, pois o conhecimento não é estático nem polido, nem se encontra pronto e acabado. O diálogo entre cultura, tradição e ciência nos remete a pensar na educação como experiência e a diversidade de pensar o mundo, dar sentido às coisas e conceber aproximações e afastamentos entre fatos e matérias no processo de viver e conhecer os critérios estipulados um pelo outro. Essas questões permitiram pensar e repensar os temas que elencamos para esta pesquisa como: o surgimento da vida na terra, a chuva, o trovão, as fases da lua, as características transmitidas de pais para filhos, a formação do sexo (masculino ou feminino) e a deficiência no ser humano. E, ainda temas como: a cultura tradicional indígena, os conflitos e/ou mudanças mais marcante que a educação sistematizada vem prejudicando e /ou contribuindo com os indígenas de geração após geração, na comunidade Nandéva-Guarani.

2.1 Cultura

O conceito de cultura é um conceito amplo e complexo; tem uma longa história e sua origem é anterior ao esforço da antropologia, da sociologia e outras áreas do conhecimento, de estudar e compreender povos com costumes e (*modus vivendi*) modos de vida diferentes.

De acordo com Cevasco (2012), o significado original contido na palavra latina *colere* – verbo cultivar, cultivo da agricultura e/ou animais – foi preservado no surgimento do termo cultura nos idiomas europeus. A palavra ‘cultura’ entrou na língua

² VELHO, Gilberto. *Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p. 45.

inglesa com o sentido preponderante de *cultivar*³. A ideia de cultura ligada à esfera do cultivo agrícola, essencialmente material, predominante no século XVI, foi estendida, como metáfora, para o *cultivo da mente* e para o desenvolvimento do espírito humano.

Diante disso, podemos pensar no termo ‘cultura’, que vai desde a relação com o cultivo da terra, de plantações e de animais, que é o significado mais antigo deles, ao modo de vida de cada povo.

Em 1871, Taylor (*apud* CUCHE, 2012) definiu ‘cultura’ como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética. Num primeiro momento, o conceito de cultura remetia à civilização, assim, Taylor, inicia por descrever que “cultura ou civilização⁴”, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade.

Com o decorrer da história, o sentido do termo se altera, passando, no século XVIII, a relacionar-se com o conceito civilização (CHAUI, 2008). Nesse período, “avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que ela traz a uma civilização” (CHAUI, 2008, p. 55).

O conceito de cultura, apesar de possuir múltiplos significados, é fundamental para se entender a dimensão social e histórica do ser humano. Inicialmente, pode-se falar em oposição entre cultura e natureza, constituindo a cultura o que se acrescenta à natureza, a ação humana que a transforma.

Outra significação é aquela que se refere aos níveis de cultura, como a erudita, a popular e a cultura de massa, por exemplo. Também é usual o emprego da expressão “identidade cultural”, designando um conjunto de significações que possibilitam a identificação e a comunicação dos membros de um grupo língua, costumes e crenças (PAVIANI, 2004).

Assim, a cultura caracterizada como produção objetiva pode ser definida como o conjunto dos modos de agir e fazer (produzir), dos modos de pensar

³ “A raiz latina da palavra ‘cultura’ é *colere*, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger. Seu significado de ‘habitar’ evoluiu do latim *colonus* para o contemporâneo ‘colonialismo’. [...] Mas *colere* também desemboca, via o latim *cultus*, no termo religioso ‘culto’, assim como a própria ideia de cultura vem na Idade Moderna a colocar-se no lugar de um sentido desvanscente de divindade e transcendência” (EAGLETON, 2011, p. 10).

⁴ “Civilização é então definida como um processo de melhoria das instituições, da legislação, da educação”, como um movimento longe de estar acabado, que pode e deve ser estendido a todos os povos que compõe a humanidade. Para o autor, o uso de “cultura” e “civilização”, neste período, representou então, uma nova concepção desmistificada da história. “A partir de então, o homem está colocado no centro da reflexão e no centro do universo” (CUCHE, 2002, p. 23).

e conhecer, presentes no tecido social e nas relações dos homens com a natureza (PAVIANI, 2004, p. 75).

Thompson (1998, p. 165-166) afirma que cultura é “um conceito que possui uma longa história própria, e o sentido que ele tem hoje é, em certa medida, um produto dessa história”.

Dentre os novos usos que o termo ‘cultura’ adquiriu com a antropologia, Thompson (1998) distingue dois usos básicos para os seus estudos sobre ideologia e cultura modernas, os quais denominou concepção descritiva e concepção simbólica.

Para a concepção descritiva, a cultura de um grupo ou sociedade “é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (THOMPSON, 1998, p.173).

Já na concepção simbólica, cultura representa o “padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtudes dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (THOMPSON, 1998, p.176).

Para Geertz (1989, p. 10) o conceito de cultura é a partir de uma definição semiótica, ele acredita que “o homem é um animal amarrado em teias de significados que ele mesmo teceu”. Segundo Geertz (1989):

A cultura é a própria condição de existência dos seres humanos, produto das ações por um processo contínuo, através do qual os indivíduos dão sentido à suas ações. Ela ocorre na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados (GEERTZ, 1989, p. 16).

Ao tratar do conceito de cultura sob o aspecto semiótico, Geertz (1989), contribui para entendermos as questões estruturais da sociedade nas diversas épocas e realidades contextuais e, sobretudo, das diferenças e transformações que têm ocorrido na pós-modernidade.

Nessa perspectiva, o autor colocou a concepção simbólica de cultura no centro dos debates antropológicos. Com a preocupação voltada para as questões de interpretação, significado e simbolismo, ele apresentou um conceito de cultura essencialmente semiótico que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações mediante as relações dos indivíduos entre si, aquilo que compromete

o agir, o sentir e o pensar das pessoas. São os costumes, a linguagem, os valores morais, o comportamento, a religiosidade e todos os símbolos que constituem uma rede de significados criada pela sociedade para que os indivíduos possam interagir entre si.

Diante dos conceitos de cultura, nota-se que o termo é passível de mudanças, porém essas mudanças não afetam a sua essência, uma vez que na construção de uma identidade cultural de um grupo social deve-se ter um reconhecimento coletivo dos padrões de comportamento e costumes. A cultura seria parte de uma memória coletiva da sociedade, impossível de se desenvolver individualmente.

Williams (2011) analisa as transformações no significado de cultura como importante registro das reações às profundas mudanças sociais decorrentes, sobretudo, da Revolução Industrial. Nessa medida, o autor relaciona as mudanças semânticas que a palavra sofreu ao longo da história inglesa moderna como um mapa mediante o qual a natureza das mudanças sociais pode ser analisada.

Conforme Williams (2011), cultura significa:

[...] primordialmente, a “tendência a crescimento natural” e depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas esse último uso, que tinha normalmente sido uma cultura de algo, foi modificado, no século XIX, para *cultura* como tal, uma coisa em si mesma. Veio a significar, primeiramente, “um estado geral ou hábito da mente”, tendo relações muito próximas com a ideia da perfeição humana. Segundo, passou a significar “uma situação geral de desenvolvimento intelectual em uma sociedade como um todo”. Terceiro, passou a significar “o corpo geral das artes”. E quarto, já mais tarde nesse mesmo século, passou a significar “todo um modo de vida, material, intelectual e espiritual” (WILLIAMS, 2011, p. 18).

Esse texto de Williams (1979, p. 3) representou uma potente intervenção na disputa pelo sentido da palavra cultura, pois defende que toda “sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento”.

Segundo Moreira e Candau (2008) o entendimento de ‘cultura’, no entanto, que norteia a construção deste texto, está relacionado ao conjunto de práticas significantes por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo.

D’Ambrósio (2005), afirma que uma cultura é identificada pelos seus sistemas de explicações, filosofias, teorias, e ações e pelos comportamentos cotidianos:

Esse conjunto de práticas envolve tradições, manifestações artísticas, culinárias, idiomas, práticas, que, ao serem produzidas e compartilhadas, são

ensinadas, aprendidas e registradas a partir de uma linguagem (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 101).

Além das considerações feitas, é necessário, segundo nosso ponto de vista, não excluir as dinâmicas sociais, resultantes dos contatos que se estabelecem entre os diferentes grupos, pois essas diferentes culturas se apresentam e se constituem inseridas em uma sociedade que é resultante de um processo de globalização cada vez mais forte que se dá em diferentes patamares e com os mais variados interesses e objetivos. Sobre isso, podemos observar a compreensão de D'Ambrósio (2004), postas nos seguintes termos:

A comunicação entre gerações e o encontro de grupos com culturas diferentes criam uma dinâmica cultural e não podemos pensar numa cultura estática, congelada em tempo e espaço. Essa dinâmica é lenta e o que percebemos na exposição mútua de culturas é ou uma subordinação cultural, e algumas vezes até mesmo destruição de uma das culturas em confronto, ou a convivência multicultural (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 104).

Ora, ao ampliar o conceito de cultura e a abrangência de atuação das políticas culturais, toda diversidade dos modos de vida e das expressões criativas podem ser contempladas.

A diversidade cultural é a realidade constitutiva da condição humana. O preâmbulo da *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* (2005), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), concebe a diversidade cultural como uma característica essencial da humanidade a ser valorizada e cultivada em benefício de todos.

Contudo a diversidade também pode ser o ponto de partida para as aproximações e *trocadas interculturais*, com potencial para construir novas e criativas respostas aos complexos dilemas da contemporaneidade. Nos processos interculturais, a cultura não é um patrimônio estático, nem produto acabado; ela é, acima de tudo, um *processo relacional* em constante construção.

Nas relações culturais se expressam as relações de vida, as vivências, os hábitos, os costumes, os modos de produção de uma sociedade, que são objetivados na fala, nas ideias ou pensamentos contidos na linguagem do grupo, na experiência individual e coletiva dos processos educativos, nos modos de ser da família, das

organizações, das instituições, nos padrões de comportamento, nos hábitos alimentares. Conforme Santos e Nunes (2003),

[...] definida como repositório do que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade, a cultura, neste sentido, é baseada em critérios de valor, estéticos, morais ou cognitivos que, definindo-se a si próprios como universais, eliminam a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objetos que classificam (SANTOS; NUNES, 2003, p. 27).

Uma outra concepção coexiste com a anterior, reconhece a pluralidade de culturas, reconhecendo-as como diferentes e incomensuráveis ou como meros exemplares em estágios evolutivos. Na análise destes pensadores:

Estes dois modos de definir a cultura permitiam estabelecer uma distinção entre as sociedades modernas – as sociedades coincidentes com espaços nacionais e com os territórios sob a autoridade de um Estado -, estruturalmente diferenciadas, que “têm” cultura, e as “outras” sociedades “pré-modernas” ou “orientais” que “são” culturas. Essas duas concepções foram consagradas e reproduzidas por instituições típicas da modernidade ocidental como as universidades, o ensino obrigatório, os museus e outras organizações, e exportadas para os territórios coloniais ou para os novos países emergentes dos processos de descolonização, reproduzindo nesses contextos concepções eurocêntricas de universalidade e de diversidade (SANTOS; NUNES, 2003, p. 27).

Seguindo a diferenciação oferecida por Santos e Nunes (2003), quando afirma que a partir do século XVIII cultura passa a se opor à civilização, podendo tomar duas direções. Por um lado, passa a significar o que era “natural” nos homens (em oposição ao artificialismo da civilização), designando a interioridade do sujeito, sua consciência, espírito e subjetividade.

Por outro lado, passa a significar a “medida” de uma civilização, a capacidade de desenvolvimento da razão no conhecimento dos homens, da natureza, da sociedade, criando uma ordem que é superior (civilizada) em relação à outra, ignorante. Assim, “a oposição deixa de ser entre o “natural” e o “artificial” para tornar-se oposição entre liberdade (cultura e história) e necessidade (natureza)” (CHAUI, 2006, p. 12).

Dessa forma, embora representasse as formas simbólicas e os modos de vida de uma sociedade, a noção predominante de cultura é aquela em que ocorre uma divisão social das classes, expressa na diferenciação “culto” e “inculto”. Na visão de Chauí (2006), com essa divisão:

1) a cultura e as artes distinguiram-se em dois tipos principais: a erudita (ou de elite), própria dos intelectuais e artistas da classe dominante, e a popular, própria dos trabalhadores urbanos e rurais; 2) quando pensadas como produções ou criações do passado nacional, formando a tradição nacional, a cultura e a arte populares receberam o nome de folclore, constituído por mitos, lendas e ritos populares, danças e músicas regionais, artesanato etc.; e 3) a arte erudita ou de elite passou a ser construída por público de letrados, isto é, pessoas com bom grau de escolaridade, bom gosto e consumidoras de arte (CHAUI, 2006, p. 13).

A Antropologia Cultural surgiu na segunda metade do século XIX e, manifestou-se em resposta à polêmica da suposta superioridade da cultura ocidental sobre os selvagens, ou seja, sobre as culturas denominadas de primitivas, como eram conhecidas as dos indígenas. A alegada superioridade servia para efetivar e consolidar a dominação do homem branco sobre os índios e os negros.

A partir dos estudos da Antropologia Cultural pode-se concluir que a cultura está inserida no processo de socialização de cada ser, que se constitui no convívio comunitário, no qual são assimiladas as normas, os padrões, a conduta, a religião, a língua, enfim, o conjunto que compõe o estilo de vida ou cultura de cada grupo. É por meio da cultura que um povo constrói a sua identidade e mantém vivas a sua história e sua etnia.

Segundo Hall (2003), para que se possa conceituar cultura é necessário levar em conta a comunidade imaginada: as memórias do passado, o desejo de viver em conjunto e a perpetuação da herança. Contudo, como manter a identidade cultural diante da era da globalização e da eliminação das fronteiras geográficas e políticas pelo avanço das tecnologias?

Para Hall (2003), cada conquista do homem branco subjugou o povo conquistado e sua cultura, sua língua, suas tradições e costumes, na tentativa de impor uma hegemonia cultural unificada. Diante dessa hegemonia é que as culturas ditas “dominadas” se impõem e buscam afirmar-se como culturas que também merecem reconhecimento e valorização.

Santos (2002, p. 47) alega que “a cultura é por definição um processo social construído sobre a intercepção entre o universal e o particular”. E acrescenta:

Poderíamos até afirmar que a cultura é, em sua definição mais simples, a luta contra a uniformidade. Os poderosos e envolventes processos de difusão e imposição de culturas, imperialisticamente definidas como universais, têm sido confrontados, em todo o sistema mundial, por múltiplos e engenhosos processos de resistência, identificação e indigenização culturais (SANTOS, 2002, p. 47).

Ora, não há cultura estática, imutável, permanente ou fechada em si mesma. A abstração que chamamos de cultura não é fácil de delimitar. Se tomarmos uma das definições possíveis para cultura como saberes e conhecimentos transmitidos ao conjunto dos membros de uma sociedade através de um processo de aprendizagem, iremos restringir o termo cultura. Ribeiro (1975) vem complementar essa definição dizendo que,

Cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo coparticipado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e a motivam para ação (RIBEIRO, 1975, p. 123).

É preciso reconhecer que as influências sobre esse conjunto, bem como seus componentes, são múltiplas, e estão em contínua mudança, sofrendo o impacto de sociedades e sistemas de valores variados. Assim, é possível afirmar que a cultura de um povo está em transformação permanente.

Cultura é o dispositivo por meio do qual as sociedades vão se organizando e se transformando. A cultura não é o ingrediente, mas o recipiente, “a panela”, de onde o povo vai “beber o caldo da cultura” (NASCIMENTO, 2004, p. 46).

Nesta perspectiva de cultura, considera-se tanto a dinâmica que ocorre na sociedade, como também a existência de outro movimento, que busca a manutenção de costumes e práticas, com um sentido de preservação de tudo aquilo que é considerado importante por determinado grupo.

Seria possível dizer que não se vive do passado? Que se vive do presente e do futuro? Porém, para compreender as transformações de um povo é preciso recorrer ao passado no decorrer dos tempos, se faz necessário conhecer como era antes no início de sua construção, e nas comunidades indígenas isso acontece através do diálogo entre as pessoas transmitindo o conhecimento dos anciões para as gerações futuras, isso evitará que sejam esquecidas ou adormecidas.

Muitas vezes, no entanto, esse sentido de preservação é quase que completamente aniquilado, restando apenas traços que podem ser identificados como legados culturais.

Como afirma Vygotsky (1995), a cultura cria formas especiais de comportamento, muda o funcionamento da mente, constrói andares novos no sistema de desenvolvimento do comportamento humano.

Conceituar cultura não é uma tarefa fácil, cada indivíduo apresenta uma forma de definição da cultura. Discutir este tema fez-se necessário nesta pesquisa porque a construção de uma cultura está repleta de elementos e significados que vão identificar se esse povo pertence a uma determinada etnia, diferenciando-os de outras comunidades, surgindo assim, a identidade cultural de cada povo, que no caso desta pesquisa é a comunidade indígena Nandeva-Guarani.

O Cacique Roberto Carlos Martins⁵ narra o conceito de cultura para os indígenas Nandeva-Guarani:

Cultura para nós é tudo que nós aprendemos após o nascimento, que é passado de geração a geração, cultura é o conhecimento espiritual, é canto, é conhecimento nas medicinas, é saber o que a natureza representa para nós. Cultura e você saber o que a natureza representa para nós todos, a água, o sol, a lua, as estrelas, a terra, os pássaros para nós cultura é respeitar todos os seres vivos são cultura cada um no seu convívio. Cultura é a forma de educar os filhos e as suas construções, conhecimento tradicional, preparo de alimento, conhecimento de caça, conhecimento de fazer armadilha, conhecimento de natureza, lei de trânsito dentro da natureza, porque ela tem uma regra circulação e na natureza não tem carro, não tem avião, não tem moto, não tem nada, mas tem aranha, tem cobra, tem toco, tem espinho, tem muita coisa para você respeitar e conhecer a importância de cada ser natureza e como saber sobreviver com ele. Então isso é cultura e da cultura, ela é Ela é muito, não tem como explicar cultura, é uma coisa infinita né é vivendo ela sendo ela que a gente consegue entender (MARTINS, 2021). (Sic).

Bom, a partir dos autores, tomamos, para fins desta pesquisa, o conceito de cultura como “A cultura é a própria condição de existência dos seres humanos” de (GEERTZ, 1989, p. 16). E ainda a narrativa da Senhora Hara⁶ (2021) que deixa claro o que é cultura:

A cultura está em nós! Para onde eu estou ou vou, eu vou ser índio, quiser comer batata assada... essa cultura nossa, não mas morar embaixo do sapê não é nossa cultura, viver durante a vida, viver sofrendo igual nós estamos sofrendo hoje, não tem geladeira, cama boa isso não é cultura e sua falta de condição e falta de condição não é cultura! Nossa cultura é reza, batismo na época da florada do ipê, nessa época tem as crianças e jovens tem que ser batizado (HARA, 2021). (Sic).

⁵ Roberto Carlos Martins, cacique eleito pela comunidade Nandeva-Guarani.

⁶ Romana Hara, uma senhora de 100 anos, falante da língua guarani. A entrevista foi realizada com a participação do intérprete Bento Hara, filho de Romana, e a autorizou publicar seu nome e a entrevista.

2.2 Tradição cultural

“A tradição é, precisamente, aquilo que não envelhece, que é eternamente novo, pois tem a originalidade da fonte, o frescor de um eterno começo”.

(PIEPER, 2007, p. 55).

Para definir o conceito de ‘tradição’, é preciso compreender seus múltiplos significados. O termo ‘tradição’ teve seu significado inicialmente ligado aos mitos, às ideias religiosas e, posteriormente, se relacionou a elementos culturais presentes nos costumes, nas artes, nos fazeres que são herança do passado.

A tradição é um elemento-chave do pensamento de Gadamer (2007). O horizonte se configura na história, na qual interagem as experiências humanas. A fusão de horizontes se dá no constante domínio da tradição, já que nela o antigo e o novo se conjugam e crescem equilibradamente. Não há nem estancamento, nem supressão da memória do passado.

Basseado em Gadamer (2007), falamos de tradição como transmissão, isto é, como veículo, meio de passagem de uma geração a outra de um elemento qualquer da cultura de um povo (leis, costumes, memórias, notícias históricas etc.): é o caso quando se fala de ‘um fato conhecido por antiga tradição’.

Outras vezes, utilizamos o termo ‘tradição’ no sentido de continente, isto é, algo que engloba e abriga uma série de elementos; é assim quando se diz que ‘muitos mitos indígenas hoje fazem parte da tradição sertaneja’.

Empregamos também a mesma palavra ‘tradição’ agora como conteúdo quando queremos nos referir a cada uma das notícias, memórias, usos etc.; assim, falamos no ‘estudo das tradições populares’. Todos esses significados podem ser reconduzidos à área semântica de transmissão.

Quanto a tradição linguística, Gadamer (2007) aponta:

‘Tradição’, isto é, não se trata, simplesmente, aqui, de algo que restou do passado. Tradição quer dizer entrega, transmissão. Algo nos é transmitido, é dito a nós no mito, nos costumes, nos textos, portanto, sobretudo na forma da tradição escrita, cujos sinais são destinados a qualquer um que tenha a capacidade de compreender. A significação hermenêutica plena disso se desvela quando a tradição se faz escrita. A escrita traz, assim, algo novo para a situação hermenêutica, pois na forma da escrita o transmitido se faz

simultâneo a qualquer presente. Pela escrita, qualquer presente pode ter acesso ao transmitido, pode, assim, alargar seu horizonte e enriquecer seu mundo com novas dimensões. A escrita realiza a transcendência do sentido acima da contingência histórica que gerou (GADAMER, 2007, p. 233).

No entanto, a ligação que a tradição estabelece entre o passado e o presente é mais complexa do que poderia parecer à primeira vista: se as tradições são permanências do passado, elas existem no presente, onde desempenham normalmente a função de emprestar sua chancela de autoridade a atos do presente.

Para cumprir tal função, a tradição será sempre seletiva, como aponta Williams (1979, p. 119), “uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural”.

Desta forma, a despeito de seu viés eminentemente conservador, poderíamos ver sempre se manifestando na tradição uma “força ativamente modeladora”, uma dimensão que, em última instância, vai lhe garantir certa plasticidade.

A Antropologia reforça essa perspectiva ao apontar para o fato de que todos os sistemas culturais, mesmo aqueles tradicionais, estão em contínuo processo de modificação. Não haveria, assim, uma cultura estática, e o próprio processo de transmissão incorporaria possibilidades de mudanças, através das quais as culturas se mantêm flexíveis e podem absorver as inevitáveis variações trazidas pelo tempo.

Assim como na antropologia, a filosofia também reforça o conceito de tradição, como nos descreve Pieper (2007).

No ato de filosofar realiza-se a relação do homem com a totalidade do ser. Filosofar dirige-se para o mundo como um todo. Porém, ao homem é dada “sempre”, “desde sempre”, antes de qualquer filosofia, antecedendo-a sempre, uma interpretação da realidade. E essa interpretação da realidade é dada sob a forma de uma tradição (em doutrinas e histórias), que justamente diz respeito ao todo do mundo (PIEPER, 2007, p. 55).

A concepção histórica de Hobsbawn e Ranger (1997) destaca que as invenções das tradições indicam sintomas importantes e devem ser analisados em seus contextos, estabelecendo relações mais amplas na sociedade. Segundo os autores “[...] a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas imposição da repetição” (HOBSBAWN; RANGER, 1997, p. 12).

Segundo os autores, as tradições inventadas, pós-revolução industrial, podem ser percebidas em três categorias superpostas: a) as que se estabelecem ou simbolizam as coesões sociais ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) as que se estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inclusão de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento.

A concepção da tradição como elo entre diferentes gerações, faz entender que seria algo que perdura no tempo. A noção temporal referente à tradição nos remete não simplesmente ao passado, mas, sim, a um passado distante, ou seja, um período de longa duração.

Porém isso pode não ser de todo correto, pois, segundo Hobsbawm e Ranger (1997, p. 9), “muitas vezes, “tradições” que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas”. Essa citação evidencia outros olhares sobre a tradição, permite observar a alteração da noção de temporalidade existente nas tradições, demonstra que elas podem ser bastante recentes. Também apresenta a concepção de que as tradições podem ser inventadas, construídas historicamente com uma pretensa intencionalidade.

O conceito da “Invenção da Tradição”, elaborado por Hobsbawm e Ranger (1997) tem uma concepção histórica e relaciona-se aos processos de formalizações sociais e culturais que possuem embasamento em aspectos do passado, fundamentando e consolidando, assim, tal tradição.

Hobsbawm e Ranger conceituam a invenção da tradição da seguinte forma:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam incultar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWN; RANGER, 1997, p. 9).

Neste aspecto, cabe distinguir, no entanto, entre dois tipos de transformações da cultura: aquelas mudanças internas, que resultam da própria dinâmica do grupo, e aquelas mudanças, usualmente bruscas e rápidas, trazidas pelo contato de um sistema cultural com outro (LARAIA, 2009).

O primeiro tipo de transformação é o resultado de um desenvolvimento interno do grupo, quando, por exemplo, se consegue resolver um problema colocado, ou se atinge um novo estado cultural.

Feyerabend (1991) vê um poder de transformação do mundo na tradição; para ele, as teorias têm um papel importante na observação e análise de fatos, mas quem possui o poder de transformação em uma sociedade é a tradição.

As tradições teóricas opõem-se às tradições históricas na intenção, não no fato. Ao tentarem criar um conhecimento que diverge do mero conhecimento histórico ou empírico, conseguiram encontrar formulações (teorias, fórmulas) que pareçam objetivas, universais e logicamente rigorosas mas que são usadas e, no uso, interpretadas de modo contrário a todas estas propriedades (FEYERABEND, 1991, p. 152).

As pessoas, fazendo parte de determinados grupos sociais de onde se origina um sentimento de pertencimento com o tempo e o lugar, adquirem significados coletivos. Em meio a uma verdadeira teia simbólica, os seres humanos elaboram seus registros, suas memórias que se tornam fontes de legitimação da representação do mundo e dos seres.

A tradição é um conceito que delimita determinado grupo de agentes morais, mas não implica necessariamente em códigos infalíveis. A tradição moderna valoriza a troca de experiência, em um contexto em que o avanço da tecnologia vem quebrando paradigmas e preconceitos e confrontando nossa visão de mundo, levando-nos a redesenhar e ponderar nossa maneira de conceber o mundo. O intercâmbio de conhecimentos científicos é essencial, porque interconecta o mundo e rompe aos poucos com os modelos hegemônicos de certas crenças arraigadas nas tradições (VENTURA, 2015, p. 51).

A noção de território possibilita o desenvolvimento das diversas práticas sociais, indispensáveis para a vida na comunidade. O território é também o espaço do convívio social, onde a cultura, a religião, os rituais e a organização social têm suas bases.

Conforme Ramos (1988), embora os povos indígenas tenham a noção de território, isso não significa que não possa haver acesso entre as sociedades vizinhas e até mesmo a busca de locais mais apropriados para o cultivo das roças, a coleta e a pesca em determinada época e de conformidade com as necessidades do grupo.

Landa (2005) nos apresenta a noção de território para a comunidade indígena Ñandéva-Guarani (*sic*).

Nos trabalhos de campo, jamais ouvi algum indígena que entrevistei ou contatei nestes dois anos de pesquisa mais sistemática na TI Porto Lindo/Jakarey, que tenha utilizado a palavra “território”, mas sempre o uso de “terra” ou “tekoha”, com sentido de ser um espaço conhecido pela experiência

em seus aspectos materiais, ambientais, ecológicos, sociais, cosmológicos e religiosos, que remete a lembranças- próprias ou que emergem de relatos dos mais velhos- de um passado no qual o modo-de-ser autêntico, verdadeiro/ teko katu era vivido em plenitude. Assim, terra e território são conceitos que se interrelacionam em seus aspectos físicos, sociais, culturais e religiosos, mas apresentam diferenças entre eles. A terra é o suporte físico e o território é a possibilidade de viver em plenitude o modo de ser Guarani. A concepção de terra dos índios Nandéva/Guarani e Kaiowá não apresenta simetria com a que a sociedade ocidental tem sobre ela. A terra para os Nandéva/Guarani e Kaiowá, neste momento histórico, é o horizonte a ser perseguido, ao mesmo tempo é a força motriz que os mobiliza para a ação e superação das adversidades presentes no seu devir (LANDA, 2005, p. 80-81).

Pereira (2004) levanta a seguinte hipótese de que:

[...] a partir da desesperadora situação de confinamento nas reservas a que foram sujeitas muitas comunidades kaiowá na segunda metade do século XX, e do movimento de recuperação de muitos dos espaços ocupados pelas comunidades expulsas de seus territórios de ocupação tradicional, tem havido uma transformação no sentido do termo tekoha, passando agora a explicitar com mais ênfase o elemento físico do território. Reforça essa hipótese o fato do termo ter sido incorporado ao vocabulário administrativo da FUNAI (PEREIRA, 2004, p. 118).

Além das características já referidas, um dos elementos mais importantes para a caracterização de uma comunidade tradicional é o fato de os integrantes do grupo reconhecerem-se como tais, como membros de uma cultura singular, um grupo social particular, que possui uma identidade diferenciada dos demais membros da população nacional.

Além deste reconhecimento, o reconhecimento dos “outros” também influencia no próprio reconhecimento do grupo tradicional, incentivando a luta pela afirmação de sua identidade cultural específica, como afirma Taylor (1997):

Um dos temas de conversa mais recorrentes entre pessoas da mesma aldeia ou de aldeias diversas é o estado geral e particular do território: trocam-se notícias e anedotas sobre caçadas, abundância ou escassez deste ou daquele produto, o processo no amadurecimento deste ou daquele fruto, as idas e vindas destes ou daqueles moradores desta ou daquela aldeia, os sustos e as recompensas que a mata pode trazer, os aspectos extranaturais ou sobrenaturais da floresta ou dos rios ou das montanhas, como, por exemplo, o encontro ocasional com espíritos na mata, e muitos outros assuntos que revelam a inquestionável importância do território, não apenas como o sustentáculo físico dessas populações, mas também— e principalmente — como uma realidade socialmente construída, elaborada e intensamente vivida (TAYLOR, 1997, p. 19).

Os conhecimentos tradicionais são fruto de um processo social de aprendizado, de criações, de trocas e desenvolvimentos, transmitidos de geração para geração.

É possível admitir a transmissão desse conhecimento, mas não a apropriação sob forma de patentes, sem considerar as características peculiares que possuem.

Diegues e Arruda (2001) definem populações tradicionais como:

Grupos humanos diferenciados sob o ponto de vista cultural, que reproduzem historicamente seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base na cooperação social e relações próprias com a natureza. Tal noção refere-se tanto a povos indígenas quanto a segmentos da população nacional, que desenvolveram modos particulares de existência, adaptados a nichos ecológicos específicos (DIEGUES; ARRUDA, 2001, p. 27).

Assim como foram gerados e transmitidos no decorrer de sua história, também devem ser protegidos como fruto da história, como construção histórica e patrimônio histórico.

Assim como a língua, os costumes e as crenças em deuses e seres especiais, os conhecimentos tradicionais passaram por um processo de aprendizado, de experiência e de descoberta, permitindo a sobrevivência, a cura de diversos males, o culto aos rituais, a crença nos mitos e, sobretudo, a continuidade da vida em comunidade.

Segundo Almeida (2010), o fato de a cultura indígena não ser a dominante em nossa sociedade, assim, é considerada 'a outra', diferente, diversa, exótica e estranha, frente à cultura dominante, ocidental, branca, europeia, civilizada, cristã e 'normal'. Sujeita aos estigmas classificatórios, a cultura desse 'outro' será identificada como primitiva, étnica, inferior e atrasada, será entendida como essencialista, ou seja, pura, fixa, imutável e estável, portanto, a-histórica.

Para a comunidade indígena Nandeva-Guarani os sábios (pajé) e os anciãos indígenas são considerados guardiões da memória viva, a fonte da originalidade. Pautados na oralidade e nas relações familiares e de parentesco, são organizados de diferentes formas e envolvem distintos modos de "saber-fazer", de acordo com princípios socioculturais particulares que ordenam o mundo e a vida de cada povo indígena. É através da oralidade, dos mitos, das rezas, das músicas, das festas a replicação dos processos tradicionais de transmissão dos conhecimentos no âmbito da comunidade indígena Nandeva-Guarani.

A língua é fundamental para a manutenção cultural e dos conhecimentos, por meio dela, são repassadas as crenças, os costumes e repassadas nas cerimônias

tradicionais; são nomeados, também, os seres da floresta, dos rios e os artefatos do cotidiano entre outros ensinamentos que fazem parte dos etnosaberes de cada povo.

Os grupos sociais conhecidos como comunidades tradicionais têm grande conhecimento do mundo natural, vivem em harmonia com a natureza e possuem práticas e saberes próprios em relação à biodiversidade, desenvolvendo formas especiais de manejo.

Os processos tradicionais de transmissão de conhecimentos entre as distintas gerações são fundamentais para a reprodução sociocultural dos povos indígenas, eles devem ser incentivados e fortalecidos, visando à manutenção dos saberes, das práticas, das organizações sociais, das instituições e das cosmovisões indígenas, e à atualização da identidade étnica e cultural de cada povo.

Bom, a partir dos autores, tomamos, para fins desta pesquisa, o conceito de tradição de Pieper (2007) que diz que a tradição possui a seguinte característica: “a participação de uma mesma realidade”, e a senhora Cirlene Martinez⁷ reforço esse conceito quando relata que participação da comunidade indígena nos movimentos de luta fortalece a tradição do povo indígena Nandeva-Guarani:

Quando se fala em movimento indígena em quase todas, então quando a gente tá ali participando com eles a gente se sente fortalecido por que é a nossa luta. A luta é não é só de um grupo ou de outro mas sim de todos ajudando. Então essa daí é muito importante para nós também envolve tudo né então é uma luta que a gente corre atrás para conquistar então é essa aí é muito útil para nós indígenas. Agora mesmo estamos numa situação que tem demarcação, daí a mãe tem que preparar o filho ou a filha pra esse tipo de acontecimento, ele tem que ter conhecimento pra e defender o lugar que tá a nossa cultura. Quando a gente fala é como nós somos guaranis e morador da aldeia Porto Lindo, e mais procuramos sempre buscar conhecimento pra poder informar os mais jovens e manter nossa tradição (MARTINEZ, 2020). (Sic).

A tradição possui a seguinte característica: “a participação à tradição pode ser maior ou menor, mas é sempre a participação de uma mesma realidade, que permanece idêntica através dos tempos” (PIEPER, 2007, p. 59).

A tradição é, precisamente, aquilo que não envelhece, que é eternamente novo, pois tem a originalidade da fonte, o frescor de um eterno começo (PIEPER, 2007).

⁷ Cirlene Martinez, indígena Nandeva-Guarani, mulher, mãe, professora concursada e atualmente diretora da Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo, autorizou a identificação de seu nome na pesquisa assim como sua entrevistada.

2.3 Ciência

A questão mais difícil de ser respondida ao se tratar da temática “Ciência” é a que se relaciona com a sua definição. Como definir ou conceituar Ciência?

Tomaremos como base os epistemólogos de destaque no século XX, Gaston Bachelard (1864-1962), Karl Popper (1902-1994), Thomas Kuhn (1922-1996), Imre Lakatos (1922-1974) e Paul Feyerabend (1924-1994).

Durante toda a história da humanidade, o conceito de Ciência vem sendo estudado, logo, faremos uma visita aos precursores para bebermos de seus conhecimentos e traremos alguns apontamentos sobre a temática em questão. Aristóteles, nascido em 384 a.C., em Estagira, na Grécia, foi discípulo de Platão, mas, diferente de seu mestre que focou seus estudos no mundo das ideias, como médico, Aristóteles estava mais interessado no mundo natural.

Desse modo, foi um dos precursores a introduzir a observação metódica da natureza, com descrições precisas do que observava. Ao tentar entender as causas dos fenômenos que observava, foi também responsável por introduzir a lógica, a Ciência. “A lógica não é uma ciência, mas o instrumento para a ciência” (CHAUI, 2000, p. 48).

No ano de 1564, em Pisa, na Itália, nascia Galileu Galilei, mais do que físico, astrônomo, “inventor” do telescópio, escritor etc., foi um dos responsáveis por introduzir ao método de observação de Aristóteles uma característica fundamental: a da experimentação metódica.

De acordo com Galileu, as hipóteses derivadas da observação precisariam ser testadas através de experimentos. Diversas teses físicas de Aristóteles, como a de que corpos com maior massa cairiam mais rápido, puderam, com isso, ser provadas falsas (MARICONDA, 2006).

Um ano após a morte de Galileu, 1643, nasce, no Reino Unido, Isaac Newton. Ao estudar os movimentos dos corpos, Newton conseguiu esquematizar suas observações e experimentos em um sistema de equações do qual poderiam ser retiradas conclusões exatas (MARTINS, 2012).

A partir da segunda metade do século XX, o modo de pensar a Ciência vem sendo amplamente discutido, modificando os trabalhos de pensadores que, em geral, discordavam entre si, mas suas filosofias tinham certas conformidades relativas à

crítica ao empirismo lógico. Isso levou a filosofia da Ciência a um outro patamar de desenvolvimento.

A Ciência é, em si, parte do conhecimento e da vida humana, e como tal merece destaque no campo da filosofia que lhe dedica uma de suas vertentes, a filosofia da Ciência. O estudo filosófico do trabalho científico é feito desde longa data e grandes nomes já dedicaram seu tempo e esforço a esta atividade.

Gaston Bachelard nasceu em 1884, na França, filho de uma modesta família, morreu em 1962. Bachelard é considerado um dos mais importantes filósofos contemporâneos e sua obra teve influência nas ideias de Foucault, Althusser e Lacan, entre outros.

O termo 'ciência' deriva do latim "Scientia" que significa aprender ou conhecer. O conhecimento, cientificamente falando, é resultado de uma profunda investigação que dá lugar à reflexão, com seus métodos próprios e com uma perfeita ideia da sistemática do real.

O ato de conhecimento é, portanto, uma ruptura com o passado porque o que vem primeiro não é o principal, não é o mais importante, não é o fundante: os primeiros princípios, as primeiras ideias e intuições, as primeiras observações, aquilo que é imediato, as experiências dos sentidos, a razão razoável do senso comum (BACHELARD, 2006, p. 145).

Karl Popper, que nasceu na Áustria em 1902, se dedicou ao pensamento do racionalismo crítico. Ao buscar responder o que é Ciência, formulou o Método Hipotético Dedutivo é um dos maiores pensadores da filosofia contemporânea.

Popper é o responsável por estabelecer o princípio da falseabilidade, segundo o qual uma teoria só é científica se for possível prová-la falsa. Ou seja, ela deve ser capaz de ser testada. O conhecimento científico é caracterizado pelo seu método: "a ciência é testável e criticável intersubjetivamente; sua eficácia resulta de um controle racional e objetivo que dispensa convicções subjetivas" (NEIVA, 1999, p. 84).

Para Popper (2007), a Ciência se desenvolve a partir de revoluções constantes, renovando-se permanentemente. O critério de falseabilidade está associado à ideia de movimentação e rupturas de paradigmas científicos, ao contrário do verificacionismo, que tem como princípio básico a ideia de verdade, portanto, algo que se estabiliza em determinado momento; o falseacionismo ou falibilismo não pressupõe uma verdade primeira, mas um enunciado seguido de uma contraprova ou de sua "falseação".

Segundo Popper (2007), a Ciência era entendida como uma atividade humana e na aceitação de que os erros deveriam ser criticados sistematicamente e frequentemente corrigidos. Isso, para o autor, representava a ideia de refutação da teoria entre a Ciência e a não Ciência e indicava o problema da demarcação ao demonstrar os critérios empíricos: da refutabilidade - para funcionar como solução ao separar as ciências; o problema da indução – que dista de um ponto de vista lógico pelas inferências dos enunciados universais (hipótese, teorias) e dos os enunciados singulares (descrição de resultados, observações ou experimentos), independentemente, de quantos possam ser.

Em suma, o pensamento de Popper (2007) integra alguns dos aspectos do racionalismo crítico, prioriza o conhecimento científico na construção do homem, sedimenta a vertente da teoria da refutabilidade em favor do discurso científico e dos tipos de conhecimentos que promovem a inovação do método científico.

Daí deriva a visão “epistemológica popperiana” em relação à demarcação do problema como fundamental na construção de uma metodologia racional crítica em oposição ao caráter subjetivo e especulativo de algumas teorias, visando rejeitar simultaneamente a lógica indutiva e a observação de dados sem fundamentação teórica e verificar o conhecimento em caráter provisório.

A ideia é a de que a Ciência ou o conhecimento científico se desenvolve a partir da busca e da tentativa de encontrar lacunas para falsear uma teoria. Nesse caso, os cientistas desenvolveriam teorias (métodos) cada vez mais consistentes e flexíveis, pois contariam com o princípio da incerteza e das mudanças de paradigmas. Tais mudanças seriam constantes.

Kuhn, um físico nascido nos Estados Unidos em 1922, traz a ideia de paradigmas e revoluções científicas. O entendimento de Ciência para Kuhn não é o acúmulo gradual de conhecimentos, mas a complexa relação entre teorias, dados e paradigmas. Assim, quando os historiadores se dedicam ao estudo de uma concepção ou teoria científica percebem que para a época eram tão científicas quanto as teorias e concepções que temos hoje:

Quanto mais cuidadosamente estudam, digamos, a dinâmica aristotélica, a química flogística ou a termodinâmica calórica, tanto mais certos tornam-se de que, como um todo, as concepções de natureza outrora correntes não eram nem menos científicas, nem menos o produto de idiossincrasias do que as atualmente em voga (KUHN, 1998, p. 21).

No entanto, Kuhn (1998) sinaliza que as revoluções científicas enfatizam a natureza acumulativa da Ciência e que o progresso em longo prazo não só compreende no arregimento de fatos e leis, mas também que, às vezes, o abandono de um paradigma se torna necessário, com a sua substituição por um novo incompatível com o anterior.

Os estudiosos da filosofia da ciência demonstram repetidamente que mais de uma construção teórica pode ser aplicada a um conjunto de dados determinados, qualquer que seja o caso considerado. A história da ciência indica que, sobretudo nos primeiros estágios de desenvolvimento de um novo paradigma, não é muito difícil inventar tais alternativas. Mas essa invenção de alternativas é precisamente o que os cientistas raro empreendem, exceto durante o período pré-paradigmático do desenvolvimento de sua ciência e em ocasiões muito especiais de sua evolução subsequente. Enquanto os instrumentos proporcionados por um paradigma continuam capazes de resolver os problemas que este define, a ciência move-se com maior rapidez e aprofunda-se ainda mais através da utilização confiante desses instrumentos. A razão é clara. Na manufatura, como na ciência - a produção de novos instrumentos é uma extravagância reservada para as ocasiões que a exigem. O significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos (KUHN, 2011, p. 105).

A partir disto, Kuhn (1998) faz a seguinte observação sobre a mudança de significado de alguns termos e o que isso representa:

[...] os copernicanos que negaram ao Sol seu título tradicional de “planeta” não estavam apenas aprendendo o que “planeta” significa ou o que era o Sol. Em lugar disso, estavam mudando o significado de “planeta”, a fim de que essa expressão continuasse sendo capaz de estabelecer distinções úteis num mundo no qual todos os corpos celestes, e não apenas o Sol, estavam sendo vistos de uma maneira diversa daquela na qual haviam sido vistos anteriormente (KUHN, 1998, p. 164).

Diante dessas observações, pode-se vislumbrar que é a Ciência que determina as regras ou modelos de paradigmas. No entanto, o autor defende que a mudança de paradigmas não é um processo racional, assim, esses são incomensuráveis, ou seja, incomparáveis. Reafirma Kuhn (2006):

Ciência normal significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior. Embora raramente na sua forma original, hoje em dia essas realizações são relatadas pelos manuais científicos elementares e avançados. Tais livros expõem o corpo da teoria aceita, ilustram muitas (ou todas) as suas aplicações bem sucedidas e comparam essas aplicações com observações e experiências exemplares (KUHN, 2006, p. 29).

Na obra “A Estrutura das Revoluções Científicas” Kuhn (2011), utiliza a história da Ciência para criar sua concepção de Ciência historicamente orientada. Elegendo os paradigmas como norteadores da comunidade científica, Kuhn (2011) divide a Ciência em períodos de Ciência normal e períodos de Ciência extraordinária que servem como referencial para as revoluções científicas e caracterizam sua visão de Ciência.

Kuhn (2011) conceituou a “ciência normal” tomando como base inúmeras realizações científicas, bem como as disciplinas dependentes de um paradigma dominante de metodologias. Ademais, o autor mostra uma concepção de Ciência “historicamente orientada” e influenciada por fatores econômicos, sociais e políticos para afirmar que a teoria aceita não é próxima da verdade, mas do paradigma ditado pela comunidade científica e não somente desenvolvido em função dos cientistas e de métodos científicos.

De acordo com Kuhn (1998, p. 69), o conhecimento de uma comunidade científica não depende exclusivamente da aprendizagem de regras ou metodologias abstratas, mas depende de um “conhecimento tácito” que deriva da própria prática.

Segundo Ponte et al (1997), as relações entre a Filosofia e a Matemática são estreitas desde a Antiguidade Clássica. Até o século XVIII as discussões filosóficas se davam em torno da questão da origem do conhecimento, pois acreditava-se que a origem – seja a razão ou a experiência – é quem garantia a verdade das afirmações matemáticas.

Lakatos nasceu em 9 de novembro de 1922, com o nome Imre (Avrum) de Lipschitz, em uma família judia da cidade de Debrecen, Hungria. Graduou-se em Matemática, Filosofia e Física, em 1944, na Universidade de Debrecen.

Para Lakatos, o desenvolvimento científico se dá na competição de programas rivais ou na evolução das teorias de um mesmo programa. Os fatores que influem neste progresso sempre são internos à teoria: problemas internos, fatores lógicos e a heurística própria da teoria.

Uma Ciência, para Lakatos, pode ser considerada como euclidiana, empírica ou quase empírica. É euclidiana quando é um sistema dedutivo e a verdade – considerada infalível – flui das premissas aos outros enunciados. Como exemplo, na geometria, a verdade infalível vem dos axiomas e é transmitida aos teoremas.

A Ciência empírica, é um sistema dedutivo no qual a falsidade dos resultados reflui para o restante do sistema pela regra do modus tollens⁸, mas, neste caso, a verdade é falível.

As verdades não são infalíveis, e seu fluxo não prova as conjecturas. Ao contrário, as verdades são falíveis e o que se busca é a corroboração do resto do sistema. Os enunciados básicos são explicados pelas conjecturas. O desenvolvimento de uma teoria quasi-empírica se dá a partir de problemas. As soluções (provisórias) para os problemas passam por testes (refutações) e reformulações. O veículo para o crescimento é a crítica, concorrência entre teorias, troca de problemas. Não há acumulação de verdades eternas. Para Lakatos, a Ciência Natural e a Matemática são quasi-empíricas. A diferença entre ambas está na natureza dos seus falseadores potenciais (CARDOSO, 1997, p. 83).

Para Lakatos (1978), o critério de Ciência funda-se em duas exigências principais: uma teoria que, para ser científica, deve estar imersa em um programa de pesquisa, e, em segundo lugar, este programa deve ser progressivo. Deixemos a Lakatos (1978) a palavra:

Pode-se compreender muito pouco do desenvolvimento da ciência quando nosso paradigma de uma porção de conhecimento científico é uma teoria isolada, como 'Todo cisne é branco', solta no ar, sem estar imersa em um grande programa de pesquisa. *Minha abordagem implica um novo critério de demarcação entre 'ciência madura', que consiste de programas de pesquisa, e 'ciência imatura', que consiste de uma colcha de retalhos de tentativas e erros ... A ciência madura consiste de programas de pesquisa nos quais são antecipados não apenas fatos novos, mas também novas teorias auxiliares; a ciência madura possui 'poder heurístico', em contraste com os processos banais de tentativa e erro.* Lembremos que na heurística positiva de um programa vigoroso há, desde o início, um esboço geral de como construir os cinturões protetores: esse poder heurístico gera a *autonomia da ciência teórica*. Essa exigência de crescimento contínuo [progressividade do programa] é minha reconstrução racional da exigência amplamente reconhecida de 'unidade' ou 'beleza' da ciência. Ela põe a descoberto a fraqueza de dois tipos de teorização aparentemente muito diferentes entre si. Primeiro, evidencia a fraqueza de programas que, como o marxismo ou o freudismo, são indubitavelmente 'unificados', e fornecem um plano geral do tipo de teorias auxiliares que irão utilizar para a absorção de anomalias, mas que invariavelmente criam suas teorias na esteira dos fatos, sem ao mesmo tempo anteciparem fatos novos. (Que fatos *novos* o marxismo *previu* desde, digamos, 1917?) Em segundo lugar, ela golpeia seqüências remendadas de ajustes 'empíricos' rasteiros e sem imaginação, tão frequentes, por exemplo, na psicologia social moderna. Tais ajustes podem, com o auxílio das chamadas 'técnicas estatísticas', produzir algumas predições 'novas', podendo mesmo evocar alguns fragmentos irrelevantes de verdade que

⁸ Modus Ponens (do latim, Modo de afirmar afirmando) é a inferência lógica que nos diz que se P é uma afirmação verdadeira e, simultaneamente, 'P implica q' é uma afirmação verdadeira, consequentemente q será uma afirmação verdadeira. Modus Tollens (do latim, Modo de negar negando) é a inferência que nos diz que se a afirmação 'P implica q' é verdadeira e, simultaneamente, q é uma afirmação falsa, consequentemente P será uma afirmação falsa.

encerrem. Semelhantes teorizações, todavia, não possuem nenhuma ideia unificadora, nenhum poder heurístico, nenhuma continuidade. Não indicam nenhum programa de pesquisa, e são, no seu todo, inúteis (LAKATOS, 1978, p. 175-176).

Para o autor, o objetivo da Ciência é propor a verdade por meio de metodologia de pesquisa utilizada nesses programas, fornecendo condições para se avaliar em que extensão existe a possibilidade de não haver fracassos na elaboração de novas hipóteses e reduzir as anomalias para que se multipliquem os fatores de sucesso.

Para Bachelard (1996), a nova Ciência faz constantemente xeque-mate à sua constituição do momento, superando-se num movimento dialético que vai combatendo o seu oposto ao mesmo tempo que o conserva.

Só existe um meio de avançar a ciência; é o de atacar a ciência já constituída, ou seja, mudar a sua constituição. A ciência faz-se sempre contra o erro: contra o conhecimento científico anterior presente na própria ciência, contra as intuições, contra o senso-comum (BACHELARD, 2006, p. 142).

Feyerabend nasceu em 1924, na cidade de Viena, formado em teatro, física e filosofia, estudou ainda outras áreas do conhecimento, como história e sociologia. Contudo, firmou seus estudos principalmente no ramo da filosofia da ciência, espaço esse que ficou marcado por suas obras: “Contra o método” (1975), “A ciência em uma sociedade livre” (1978) e “Adeus à razão” (1987).

Feyerabend torna-se o “filósofo peripatético” por excelência do mundo contemporâneo, não mais nos moldes de seus predecessores gregos, que caminhavam enquanto debatiam e ensinavam, mas em viagens transcontinentais, percorrendo os mais diversos países, universidades e saberes e participando ativamente das revoltas estudantis da década de 1960 (MOTTERLINI, 1999).

Em sua crítica, Feyerabend (2007) identifica o racionalismo com uma tradição que nasceu na Grécia e inicialmente substituiu os conceitos ricos e dependentes da situação, próprios da épica primitiva, por umas poucas ideias abstratas e independentes da situação, gerando, numa segunda etapa, estórias especiais, logo chamadas de provas ou argumentos, cuja trama não é imposta aos caracteres principais, mas segue-se de sua natureza.

Essa rede de pressupostos faz-se presente na concepção de conhecimento que Feyerabend (1977) oferece:

O conhecimento ... não é um gradual aproximar-se da verdade. É, antes, um oceano de alternativas mutuamente incompatíveis (e, talvez, até mesmo incomensuráveis), onde cada teoria singular, cada conto de fadas, cada mito que seja parte do todo força as demais partes a manterem articulação maior, fazendo com que todas concorram, através desse processo de competição, para o desenvolvimento de nossa consciência. Nada é jamais definitivo, nenhuma forma de ver pode ser omitida de uma explicação abrangente, refletindo-se na sua análise da ciência: A tarefa do cientista não é mais a de buscar a verdade ou a de louvar a Deus ou a de sistematizar observações ou a de aperfeiçoar previsões. Esses são apenas efeitos colaterais de uma atividade para a qual a sua atenção se dirige diretamente e que é tornar forte o argumento fraco, tal como disse o sofista, para, desse modo, garantir o movimento do todo (FEYERABEND, 1977, p. 40-41).

Feyerabend (1977) caracteriza a Ciência como um empreendimento essencialmente anárquico, mas é preciso entender a que ele se refere quando faz tal colocação. A História da Ciência está repleta de acidentes, conjecturas curiosas e justaposição de eventos que tornam possível entender a complexidade das mudanças feitas pelo homem e seu caráter imprevisível.

Tratar a História da Ciência por meio de regras estreitas e imutáveis é uma simplificação dos atores do meio em que o cientista trabalha. Tal cenário torna inaceitáveis as regras simples ou ingênuas que os metodólogos usam para explicar todo este 'labirinto de interações' e também uma História da Ciência de fatos nus, pois ela está repleta de ideias, interpretações, erros e assim por diante.

Para Feyerabend (2007), a Ciência não é absoluta, pois transita pelo campo da existência e não de critérios científicos, e tem valor subjetivo, já que possibilita definir as opções em conformidade com os objetivos a serem alcançados, e deve ser e ou estar adequada e sempre transformada.

Numa visão extrema, o autor delineia que a Ciência não tem características especiais que a tornem intrinsecamente superior a outros ramos do conhecimento, bem como não é absoluta, transita pelo campo da existência e não de critérios científicos, tem valor subjetivo, possibilita definir as opções em conformidade com os objetivos a serem alcançados, deve ser/estar adequada e sempre transformada.

[...] uma ausência de padrões 'objetivos' não significa menos trabalho; significa que os cientistas têm que checar todos os ingredientes de sua profissão e não apenas aqueles que filósofos e cientistas que aderem ao sistema consideram caracteristicamente científico. Assim, os cientistas já não podem dizer: já temos os métodos e padrões corretos de pesquisa – agora só precisamos aplicá-los (FEYERABEND, 2010, p. 337-338).

Freire-Maia (1998) diz que raramente os filósofos da Ciência se propõem a definir Ciência. Existem, segundo o autor, três motivos para essa recusa: o primeiro reside no fato de toda definição ser incompleta (sempre há algo que foi excluído ou algo que poderia ter sido incluído); o segundo, na própria complexidade do tema; e o terceiro, justamente na falta de acordo entre as definições.

Como alternativa, o autor propõe colocar “de lado” as fundamentações epistemológicas e, a partir do uso de princípios elementares, proceder a uma “tosca” definição de ciência que contemplaria um “[...] conjunto de descrições, interpretações, teorias, leis, modelos etc., visando ao conhecimento de uma parcela da realidade [...]”, através de uma “metodologia especial”, no caso, a metodologia científica (FREIRE-MAIA, 1998, p. 24).

A Ciência procura construir teorias que expliquem fenômenos que possam ser verificados e, sempre dentro do possível, sejam capazes de determinar que leis rejam o que chamamos previsibilidade.

Para Japiassu e Marcondes (1996), Ciência é um conjunto ordenado, sistematizado e organizado de conhecimento específico com características próprias no campo do ensino, nos planos de ensino, dos métodos, de formação e da matéria.

A Ciência não se reduz a experimentos, pelo contrário, é extremamente abrangente e complexa.

Segundo Morais (1988), a Ciência é “[...] mais do que uma instituição, é uma atividade. Podemos mesmo dizer que a ‘ciência’ é um conceito abstrato.” O que se conhece “concretamente”, continua o autor, são os cientistas e o resultado de seus trabalhos. “O cientista contemporâneo sabe bem que nada há de definitivo e indiscutível que tenha sido assentado por homens” (MORAIS, 1988, p. 24).

O experimento científico como critério de cientificidade é ponto fundamental para o desenvolvimento das ciências exatas e biológicas ou da natureza, mais bem representadas pela física e pela biologia (especialmente através de seus desdobramentos disciplinares nas últimas décadas do século XX).

A Ciência é o conhecimento claro e evidente de algo, fundado quer sobre princípios evidentes de demonstrações, quer sobre raciocínios experimentais, ou ainda sobre a análise das sociedades e dos fatos humanos.

Ao considerar ciência como um elemento do universo cultural, deve-se considerar que ela possui uma história. A produção do conhecimento científico está relacionada com os diversos momentos históricos do seu

surgimento, recebendo influências das instâncias econômicas, sociais, políticas, religiosas, entre outras, e também sobre elas exercendo a sua influência (PRETTO, 1996, p. 19).

Uma das características que mais marcaram o período moderno é a mudança na compreensão sobre a Ciência. Muito se fez, e continua a ser feito, para que o entendimento sobre a Ciência supere as formas tradicionais (FABIANI, 2006).

A Ciência, com lentes distintas, mobiliza conhecimentos para elaborar hipóteses, leis e modelos capazes de explicar determinado fenômeno que pode estar distante ou próximo, como os acontecimentos observáveis do cotidiano.

E, ainda, constituir-se de ocorrências que são vistas a olho nu ou daquelas que somente se mostram através de microscópios, telescópios e outros artefatos historicamente construídos para ampliar a abrangência de nossas observações.

Todavia, o pensamento científico não se limita ao palpável, já que previsões e especulações podem ser elaboradas mesmo sem a presença de um objeto concreto. Além disso, o processo de estabelecimento de determinada teoria sofre influências que vão desde os interesses intrínsecos e pessoais até as limitações dos recursos ou das exigências político-sociais. Configura-se, portanto, em uma construção humana. Como descreve Perrelli (2007):

Uma ciência aberta à visão de homem indiviso, capaz de construir conhecimento com o uso da razão aliada às emoções e à intuição, uma ciência que não separe matéria e espírito, razão e sensação, que acredite e abra espaços para o diálogo entre benzimentos, rezas e tecnologias de ponta (PERRELLI, 2007. p. 129).

Em qualquer época, nas mais diversas partes do planeta, o homem sempre se organizou em sociedade e se questionou sobre si e sobre o mundo que o rodeia. Cada grupo desenvolveu sua maneira particular de olhar e compreender o entorno, de organizar o espaço, construir sua moradia, marcar momentos.

Ao entendemos que o conceito de cultura e tradição cultural são os conhecimentos socialmente construído e a definição de Bachelard que “a ciência é um objeto construído socialmente, cujos critérios de cientificidade são coletivos e setoriais às diferentes ciências” (LOPES, 1996, p. 251), faremos o uso nesta pesquisa do conceito de ciências apresentado por Bachelard, considerando o conhecimento construído na comunidade Nandeva-Guarani.

3 O ÑANDEVA - GUARANI DA RESERVA PORTO LINDO, JAPORÃ - MS

“Temos nosso próprio tempo...”.

Renato Russo

Neste capítulo faremos um apanhado da história do povo Guarani e da formação das reservas indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, tratando com especificidade a reserva Porto Lindo de Japorã-MS.

Os trabalhos de Brand (1993; 1997; 2004), Melià (2008) e Cavalcante (2013) permitiram um olhar sobre a história do povo Guarani, buscando compreender os encontros, desencontros, confrontos e conflitos frente aos colonizadores, que se refletem nas relações que esse povo estabelece na atualidade com a sociedade local, regional e nacional.

O povo Guarani⁹ encontra-se espalhado em pequenos grupos pelo território nacional e demais países da América do Sul. No Paraguai, país que faz fronteira com o estado de Mato Grosso do Sul, os Guarani são conhecidos como Xiripá ou Avá. Já no Brasil, os índios Guarani estão distribuídos em três subgrupos: Ñandeva, Mbya e Kaiowá com um mais pouco de 50 mil pessoas. Grande parte dessa parcela se localiza no estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com os estudos de Brand (1997), em Mato Grosso do Sul, os Ñandeva (ou Nhandeva) são os únicos que se autodenominam Guarani.

É importante ter presente que a discussão sobre identidade guarani remete, diretamente, para a ideia de pertencimento e para as relações de parentesco – atualizadas por filiação e descendência, memória, comunicação. São Guarani aqueles que se assumem como descendentes e que são reconhecidos como tais, sendo que a ideia de cidadania guarani específica está associada ao conceito de pertencimento. Daí a importância da concepção de território como espaço de comunicação, com as suas marcas referidas e atualizadas pela memória (BRAND; COLMAN, 2010, p. 4).

⁹ Em Mato Grosso do Sul vivem os Kaiowá e os Guarani Ñandeva. É muito comum ouvir pessoas de vários meios sociais, incluindo a imprensa, acadêmicos e governos, referirem-se a estes grupos como sendo Guarani-Kaiowá, conotando a ideia de que os Guarani Ñandeva e os Kaiowá são um mesmo grupo étnico. No entanto, somente os Ñandeva é que se autodenominam como Guarani. De fato, o que se tem são dois grupos distintos que frequentemente, a contragosto, são tratados como se fossem um. A única exceção para isso está em seu uso político. Quando é politicamente interessante, como expressão de uma luta comum, as lideranças utilizam o designativo Guarani-Kaiowá (CAVALCANTE, 2013, p. 21).

3.1 Breve história dos Guarani no Mato Grosso do Sul

Historicamente, os Guarani¹⁰ e Kaiowá ocupavam, tradicionalmente, um amplo território, na região sul do atual estado de Mato Grosso do Sul, situado entre o rio Apa (Bela Vista), Serra de Maracaju, rio Brilhante, rio Ivinhema, rio Paraná, rio Iguatemi e fronteira com o Paraguai.

Optavam por estabelecer suas aldeias em áreas de mata e próximas a bons cursos de água. A aldeia¹¹, para o povo Guarani, é o espaço para a continuidade do seu modo de ser.

Cada aldeia era composta por um complexo de casas, roças e matas, mantendo historicamente características muito semelhantes, especialmente no que se refere à distribuição e à quantidade de famílias, organização sócio-econômica-política-religiosa. “Uma aldeia podia estar composta por uma ou várias famílias extensas” (BRAND, 1998, p. 24).

A principal característica histórica dos povos Guarani e Kaiowá, no estado de MS, é o seu ‘esparramo’¹² onde os índios Guarani e Kaiowá sofreram com inúmeras consequências, sendo a perda da terra, a destruição das aldeias e a desarticulação das famílias extensas e o confinamento¹³ em áreas de terra que não permitem mais a produção suficiente de alimentos, com as tecnologias disponíveis.

¹⁰ Apesar não haver consenso sobre quais seriam as principais características de cada subgrupo, Pereira (1999) organizou um quadro em que destaca algumas particularidades, em especial no que diz respeito à relação com o território, sendo os Kaiowá os que detêm uma noção mais precisa do território, ocupado por uma parentela ou conjunto de parentelas; os Nandeva por localizar-se por diversas áreas, como por exemplo nas áreas Kaiowá de Mato Grosso do Sul e Kaingang no sul do Brasil, não apresentam uma relação específica com o território; e os Mby’á que por construírem uma rota migratória bastante ampla, percorrida com certa regularidade por um conjunto de parentelas, dificultam a identificação deste grupo a um determinado território.

No Brasil, a situação dos Guarani Nandeva e dos Kaiowá sofre profundas alterações logo após a Guerra do Paraguai (1864-1870) – ou Grande Guerra, como é conhecida no Paraguai. Após essa guerra iniciou-se a ocupação sistemática do território guarani no sul do então estado do Mato Grosso, por diversas frentes de exploração econômica (MELIÀ, 2008, p. 10-11).

¹¹ A aldeia, *tekoha*, é o espaço legítimo para a realização dos rituais, cantos e danças, as liturgias que produzem a cosmogenia na vida Guarani (PEREIRA, 1995). É o espaço necessário para viver, plantar e se desenvolver. Este espaço provê a comunidade de elementos e matérias-primas necessários para a produção de seu artesanato típico. Superior a este *tekoha* seria apenas o lugar da imortalidade, a “Terra sem Males”, espaço onde a condição humana é abandonada para que, no homem, possa realizar-se a condição de um deus (PEREIRA, 1995; MELIÀ, 1987).

¹² O termo esparramo, segundo Brand, foi amplamente empregado pelos informantes indígenas para caracterizar o processo de destruição das aldeias e o desmantelamento das famílias extensas em função do desmatamento. É o processo de dispersão que precede o confinamento no interior das reservas (BRAND, 2001, p. 82).

¹³ Segundo Brand (1997), o confinamento dos Guarani e Kaiowá deu-se por diferentes fatores, em especial, em decorrência da perda de seus territórios tradicionais, provocando a falta de condições para

A progressiva perda territorial para as frentes de colonização que adentraram os territórios indígenas tradicionais e a demarcação das Reservas Indígenas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) provocou superpopulação, considerando-se o modo específico de vida e as relações que tradicionalmente esses indígenas mantêm com a natureza.

A organização social e política atual do povo Guarani é resultante dos processos sócio-histórico, político, cultural e econômico que se delinearam, ao longo dos séculos, na sua relação com outras sociedades indígenas, com os colonizadores e com o restante da sociedade não-indígena.

No ano de 1759, depois do Tratado de Madri, os colonizadores portugueses começaram a fazer as primeiras tentativas de ocupar a Província, com o objetivo de ‘povoar’ e também militarizar a região sul. Entretanto, as entradas realizadas durante o século XVIII tiveram pouco sucesso no quesito ‘povoamento’. Neste período, os povos identificados como possíveis ancestrais dos Guarani e Kaiowá por vezes figuravam, segundo as fontes, como aliados dos espanhóis e inimigos dos portugueses.

Taunay (2011), ao escrever sobre o forte de Iguatemi¹⁴ (construído na segunda metade do século XVIII), descreve os ataques efetuados por índios identificados como Kaiowá aliados dos espanhóis. Logo, quando o Barão de Antonina (1782-1875) enviou sua tropa para o sul do Mato Grosso, no século XIX, possivelmente já tinha conhecimento dos índios através dos relatos sobre o Forte de Iguatemi.

Segundo Barbosa (2011), o Barão de Antonina, uma espécie de encarregado especial do governo imperial para a colonização da fronteira e contenção dos índios tinha por incumbência povoar a fronteira e, como benefício, poderia produzir para si a demarcação de grandes dimensões de terra. Planejava também construir uma estrada que ligasse a província do Paraná à de Mato Grosso e se apossar de terras na região.

Sobre o Barão de Antonina, Barbosa pontua:

manterem seu modo de ser nos tekoha (aldeias) tradicionais, fazendo com que se aglutinassem dentro das reservas instaladas pelo SPI.

¹⁴ Em 1767, o Governo português criou o Forte Iguatemi (Povoação e Praça de Armas Nossa Senhora dos Prazeres e São Francisco de Paula do Iguatemi), elevado à categoria de vila em 1771, transformando-se no mais antigo povoado de Mato Grosso meridional e o primeiro passo para a ocupação do atual Mato Grosso do Sul. Este forte, segundo pesquisas efetuadas pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Relatório de registro de sítio arqueológico-etnográfico e histórico, 1987), localizava-se em território da atual aldeia Kaiowá Yvykuarusu/Paraguasu, às margens do Rio Iguatemi. Estes pesquisadores reportam-se a vários documentos históricos, indicando a presença de índios Kaiowá naquela região, já desde a fundação do Forte Iguatemi (BRAND, 1997, p. 52).

O Barão de Antonina iniciou suas atividades como comerciante de tropas e desde jovem se estabeleceu em território paranaense, onde também exerceu cargos políticos importantes antes da emancipação política da Província do Paraná em 1853. Foi Representante das Cortes de Lisboa (1821), Suplente do Conselho Geral da Província (1829) e Representante na Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo em três mandatos (entre 1835 a 1843). Com a criação da Província do Paraná, foi eleito o primeiro senador da mesma (1854-1875) e recebeu ainda o encargo oficial do presidente da Província do Paraná, Zacarias Góes e Vasconcelos, para fundar aldeamentos indígenas na província do Paraná. Sendo um dos maiores proprietários de terras do período, estabeleceu por ordem do governo imperial núcleos de catequese no vale do rio Paranapanema (BARBOSA, 2011, p. 123).

No início do século XIX ocorre a chegada das primeiras fazendas de gado nos campos de Vacaria, entre os Rios Brilhante e Vacaria, processo interrompido pela Guerra da Tríplice Aliança entre os anos de 1864 a 1870 e a subsequente exploração da erva mate.

De acordo com Brand (1997), com a guerra, partes que até então não estavam povoadas passaram a ser conhecidas. O sul da província recebeu muitos ex-combatentes brasileiros, como ocorreu com a Colônia Militar de Dourados. Depois da guerra, também retornaram antigos posseiros, que fugiram e se esconderam na medida em que as tropas paraguaias adentravam o sul do Mato Grosso.

A guerra do Paraguai, em 1864, alterou o isolamento de parte importante da atual região da Grande Dourados. Campestrini e Guimarães (1991) calculam que um total de 1.200 soldados paraguaios teriam circulado pela região do atual Mato Grosso do Sul, em 1866. Terminada a guerra, grande parte dos ex-combatentes, especialmente paraguaios, ficaram pela região e se tornaram mão-de-obra nos trabalhos da Cia Matte Larangeira, segundo testemunho dos informantes indígenas. Retornaram também os pecuaristas que haviam fugido durante o conflito (BRAND, 1997, p. 59).

Melià (2004) observa o quanto a guerra teve implicações para os Kaiowá e seus territórios. A guerra deu novo rumo à história dos Kaiowá ao produzir novas fronteiras e limites por cima dos territórios indígenas. Após a guerra, cada país seguiu suas políticas de colonização e adotou ações diferentes em relação à colonização dos índios, sendo a política brasileira muito mais eficaz no aldeamento dos índios.

Para os Guarani existe um acontecimento histórico que lhes era estranho, mas que mudou definitivamente o seu destino: a guerra de 70, ou a Tríplice Aliança, ou a Grande Guerra. Não os alcançou de fato, mas tocou algumas comunidades dos pais, mas abriu novas fronteiras e um centro de colonização, que com o tempo, embora não imediatamente, e às vezes até muito lentamente, faria novos objetos daqueles territórios quase esquecidos

os índios Guarani. Novos objetos da ganância e da exploração. Com o tempo, esse fato político será fortemente sentido no território Guarani (MELIÀ, 2004, p. 153)¹⁵.

Tudo isso ocorreu no período de um século. No século XX teve também a criação das reservas e as remoções forçadas dos Guarani e Kaiowá, a Marcha para o Oeste¹⁶ e a chegada de mais fazendas e mais remoções forçadas.

Posterior à chegada das frentes de colonização inicia-se o tempo da ocupação dos karaí (homem não índio) e a retirada forçada dos índios de suas terras, as expulsões, as transferências forçadas para as reservas, os conflitos para obtenção de recursos e a exploração da mão de obra indígena.

Inicia-se o tempo da escassez de terras, das matas e dos recursos materiais, ou, pelo menos, da dificuldade de acessar as poucas reservas de mata que restaram. A chegada das cercas e dos colonos é um marcador temporal importante e recorrente nas narrativas indígenas.

A chegada dos colonos a partir da década de 1830, a Guerra do Paraguai, a exploração da erva mate e a abertura das fazendas na década de 1940 (BRAND, 1997) foram um golpe violento nas práticas de mobilidade tradicional das famílias indígenas que viviam no sul de Mato Grosso.

O pós-guerra também foi marcado por uma série de conflitos causados pelo choque das frentes de colonização, que intencionavam ocupar o sul de Mato Grosso. Segundo Barbosa (2011), as duas últimas décadas do século XIX ficaram marcadas por embates entre os colonizadores que chegavam pleiteando formar posses.

A distância da capital, por conseguinte, do governador do Estado, dificultava a contenção e mediação dos conflitos localizados no extremo sul. Após a guerra, colonos vindos do sul, fugindo da Revolução Federalista (1893-1895) e de suas consequências, também tentaram fazer posses no sul da província de Mato Grosso.

¹⁵ Para los Guaraní hay un hecho histórico que les era ajeno, pero que modificó definitivamente su destino: la guerra del 70, o de la Triple Alianza, o la Guerra Grande. No llegó propiamente hasta ellos, rozó apenas algunas comunidades de los Pai, pero configuró novas fronteras y centro de colonización, que con el tiempo, aunque no inmediatamente, y a veces incluso muy lentamente, harían de esos territorios casi olvidados de los indios Guaraní nuevos objetos de codicia y explotación. Con el tiempo este hecho político se hará sentir fuertemente en la territorialidad guaraní (MELIÀ, 2004, p. 153).

¹⁶ O Presidente da República, Getúlio Vargas, com o projeto “marcha para o oeste”, iniciava a implantação da CAND (Colônia Agrícola Nacional de Dourados) em 1941, através do decreto-lei nº 3059, reservando uma área de 300 mil hectares para transformar em lotes, garantindo assim a união entre os brasileiros (COUTO, 2006, p. 39).

Esta tentativa dos sulistas parece não ter agradado o então ministro da guerra, Campos Sales (1841-1913). De acordo com Barbosa, o ministro preferiria ver o Mato Grosso cheio de paraguaios e bolivianos do que sulistas (BARBOSA, 2011).

Assim, a concessão de exploração da erva mate à Companhia Matte Larangeira teria sido estratégica, na medida em que ela impedia o estabelecimento dos colonos vindos do sul. A história da Cia Matte Larangeira se inicia justamente com a demarcação dos novos limites, definidos com o fim da Guerra do Paraguai.

Segundo Gressler e Swensson (1988), para a demarcação das fronteiras, foi criada uma comissão com representantes dos dois países, acompanhados por um contingente militar composto de 50 infantes e 10 cavalarianos e de uma equipe particular contratada para o abastecimento. Sobre os trabalhos demarcatórios os autores prosseguem:

Os trabalhos demarcatórios foram iniciados em 16 de agosto de 1872, nas cabeceiras do rio Apa, sendo-se a colocação de marcas de pedra e cal nas cabeceiras dos principais rios divisores e de postes nos pontos intermediários até Guaira, onde os trabalhos foram concluídos próximo à quinta queda, no dia 24 de outubro de 1872 (GRESSLER; SWENSSON, 1988, p. 25).

Depois da guerra, no ano de 1872, foram realizados os trabalhos de demarcação das fronteiras entre o Brasil e o Paraguai.

Tomaz de Larangeira veio do Rio Grande do Sul para o Mato Grosso depois de ter sido encarregado de trazer provimentos para a comitiva responsável pela demarcação das fronteiras. Aqui ele teria 'descoberto' a possibilidade de explorar ervais 'nativos' para exportação. Como pagamento dos serviços prestados durante a demarcação da fronteira, Tomaz de Larangeira recebeu três carros de boi que ele começou a usar para transportar a erva mate (CORREA FILHO, 2011).

Em 1882, ele consegue a primeira concessão do governo imperial para explorar oficialmente as terras do sul do estado de Mato Grosso atual MS.

Os conflitos se desdobraram em enfretamentos armados envolvendo posseiros sulistas e a empresa (VIETTA, 2007). A empresa, em muitos casos, promovia a anulação do título de posse e a remoção das famílias em áreas que tivessem ervais.

Por não ter tido a posse da terra, como também pela pressão que ela exercia sobre os posseiros, o historiador Antônio Brand (1997) defende a ideia de que, de certa forma, a companhia teria preservado os territórios indígenas, na medida em que desacelerava a titulação de novas posses.

Se a companhia teve pouco impacto sobre os territórios, o mesmo não pode ser afirmado no que se refere à mobilidade indígena. À época, muitos homens saíram para trabalhar nos ervais, promovendo o deslocamento de muitas famílias, ou parte delas, para os acampamentos de trabalhadores da companhia.

Ferreira (2007) explica que a mão-de-obra indígena era vista pela companhia como mais um recurso disponível nos ervais. Além disso, os Guarani e Kaiowá tinham uma longa experiência com o trabalho na erva. Mas, para a companhia, os índios não figuravam como pessoas, eram apenas parte da paisagem e mão-de-obra disponível.

[...] os índios eram vistos pelos empreendedores da erva como mais um recurso disponível para ser explorado. Sob a ótica dos prepostos da Cia. Matte, parece que era considerado legítimo apropriar-se da mão-de-obra indígena, da mesma maneira que se apropriavam de seus ervais nativos. Os índios eram, também, nativos e parece que foram percebidos como parte da natureza e não como homens portadores de cultura diferenciada. Incorporá-los aos trabalhos da erva poderia até ser percebido como uma contribuição para encaminhá-los no processo civilizador, forçando-os a se incluírem numa atividade econômica (FERREIRA, 2007, p. 56).

Mesmo havendo uma intensa participação da mão-de-obra indígena na extração da erva mate, a maior parte das pesquisas em história não tratou da presença dos indígenas na companhia. Os índios dividiam os trabalhos com os paraguaios, mas em algumas regiões, como Iguatemi, “a presença da mão-de-obra indígena equivalia a setenta e cinco por cento dos trabalhadores” (BRAND, 1997, p. 65).

Segundo Brand (1997), a Companhia tinha interesse em ocultar que grande parte dos trabalhadores eram índios, isto porque reconhecer a presença indígena na região era reconhecer que as terras não estavam desocupadas. O enfraquecimento da extração da erva na década de 1940 abriu espaço para o fortalecimento da agricultura e da criação de gado. As atividades agrícolas receberam novo impulso com a implantação das Colônias Agrícolas Nacionais durante o governo de Getúlio Vargas.

As colônias agrícolas foram produtos da Política Marcha para o Oeste que tentava promover a “unificação” do território nacional e estimular a produção rural no conhecido sertão do Brasil. Neste período, o presidente Getúlio Vargas promoveu uma política de povoamento do Centro Oeste e titulou terras indígenas consideradas como terras devolutas, isto resultou, mais diretamente, na transferência de muitos indígenas para as reservas criadas a partir da segunda década do século XX.

O Presidente da República, Getúlio Vargas, com o projeto “marcha para o oeste”, iniciava a implantação da CAND¹⁷ (Colônia Agrícola Nacional de Dourados) em 1941, através do Decreto-lei nº 3059, reservando uma área de 300 mil hectares para transformar em lotes, garantindo, assim, a união entre os brasileiros.

A CAND é implantada em pleno território Caiuá¹⁸ ignorando a presença indígena. O governo desapropriou a área desrespeitando as disposições legais que dizia que seriam honradas as ocupações anteriores eventualmente incidentes sobre a área.

Os Guarani e os Kaiowá que estavam na área buscaram manifestar-se de todas as formas possíveis, chegando a enviar uma liderança ao Rio de Janeiro, para falar com o presidente.

Um livro muito importante, do início da década de 1950, de autoria de Schaden, intitulado “Os aspectos fundamentais da cultura guarani”, narra pesquisa efetuada pelo autor e descreve o desespero dos Kaiowá nos anos de 1949 e 1950, com a chegada dos colonos, que simplesmente foram postos em cima da terra, praticamente em cima das casas dos índios.

A CAND foi uma instituição que causou impacto, de uma forma violenta e radical, sobre a história dos Kaiowá e Guarani. Brand (1997) afirma que, se houvesse um mínimo interesse político federal na época ou em períodos posteriores, esse problema estaria resolvido e não teria sido necessário os colonos e os indígenas passarem por esse longo processo de sofrimento e incerteza, e, tampouco os índios precisariam passar, por tantas situações de desrespeito.

Os conflitos sofridos pelo povo indígena do Mato Grosso do Sul são resultado da omissão das políticas públicas dos governos, especialmente o federal. Esse é o problema e não podemos esquecer que, desde a Constituição de 1934, já se defendia o direito à terra por parte dos indígenas – reiterado na Constituição de 1988. Mas os governos continuam se omitindo com relação a este tema.

¹⁷ A Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) situa-se no contexto da política de “marcha para o oeste”, tendo em vista ampliar as fronteiras agrícolas mediante a integração de novos espaços (BRAND, 2004).

¹⁸ Dialeto da língua GUARANI, para o qual se emprega, no Paraguai, a autodenominação Pai)-Tavyterã. A denominação comum no Brasil (Kaiowá) costuma aparecer grafada de diferentes formas: Kaiwá, Kayová, Caiuá. Segundo Melià, “os pai)-tavyterã podem ser identificados com os antigos itatins, dos quais se tem notícia desde os tempos da primeira entrada dos europeus no Paraguay [...]. Do tempo em que eram conhecidos como caaguá da selva ficou a denominação de kayová, ainda usada no Brasil. Sua autodenominação, no entanto, é a de pai)-tavyterã, com clara alusão ao seu modo de ser religioso: pai) seria o título com que os deuses e habitantes do paraíso saúdam e se dirigem a palavra, e tavyterã: os futuros habitantes do povoado do centro da terra” (MELIÀ, 1992, p. 247).

A CAND abrangia a parte central do estado e, quanto à parte sul, após o término da CIA Matte Laranjeira, na década de 1950, começam a chegar às fazendas de café e gado.

A instalação dos colonos em território indígena provocou, de imediato, problemas diversos e graves, pois questionou a presença indígena e impôs a sua transferência para outros espaços. A partir da década 1950, especialmente, acentua-se a instalação de empreendimentos agropecuários nos demais espaços ocupados pelos Kaiowá e Guaraní, ampliando o processo de desmatamento do território¹⁹. Parte significativa das aldeias é destruída a partir deste período, acentuando-se o processo de confinamento nas reservas. A introdução da soja, a partir da década de 1970, junto com a ampla mecanização da atividade agrícola em toda a região, dispensou a mão-de-obra indígena e provocou o fim das aldeias nos fundos das fazendas, onde os Kaiowá e Guaraní resistiam²⁰. Comprometeu a biodiversidade, substituindo os restos de mata, capoeiras e campos pela monocultura da soja (BRAND, 2004, p. 140).

Com a abertura das fazendas, os índios eram expulsos e, na maior parte das vezes, levados para as reservas. Algumas famílias, quando contatadas pelos novos proprietários das terras, se escondiam em áreas de mata e, em alguns casos, até conseguiam permanecer dentro da área, trabalhando para o fazendeiro.

A partir da década de 1980, com o desmatamento agressivo ocorrido no sul de MS (em 1977 o presidente Geisel cria o MS), foi excluída a possibilidade de se manterem escondidos dentro das matas. Outras famílias conseguiam permanecer nas fazendas enquanto prestavam serviços aos novos patrões, mas com o aumento dos conflitos fundiários, a partir da década de 1980, o destino final de muitas delas também foi as reservas.

¹⁹ Segundo João Martins, no município de Naviraí, as derrubadas ocorreram em 1953-54, até 1960, sendo as terras destinadas ao plantio de café. Na região de Nova América, em 1958, também em vista do plantio, que foi “fracassando” a partir de 1960, cedendo lugar ao “colonião”, planta exótica, e ao gado. Entre Amambaí e Ponta Porã, o desmatamento teria ocorrido, segundo este informante, durante a década de 1960 (BRAND, 2004, p. 146).

²⁰ A liberação de terras, após a criação do Território Federal, provoca uma corrida às mesmas, muito bem descrita por LENHARO (1986a) e FOWERAKER (1982). É um processo de grande violência e desorganização. Segundo FOWERAKER (1981, p. 56), “a violência, a lei e a burocracia se complementam para mediar a luta pela terra na fronteira”. A própria Constituição Estadual é alterada para favorecer interesses específicos de políticos e grupos econômicos do Rio Grande do Sul, São Paulo e da própria Cia Matte Laranjeira, na aquisição de terras na região, permitindo pessoas físicas comprarem até 10 mil ha, quando o limite anterior era de apenas 500 ha. (Idem, p. 150). A especulação e a corrupção foram de tal monta que, segundo FOWERAKER (1981, p. 163), o próprio departamento de terras do estado de Mato Grosso foi fechado por três vezes: em 1950, 1961 e 1966 (BRAND, 2004, p. 146).

Com o objetivo de povoar o sul da, então, Província do Mato Grosso, chegam, no início do século XIX, exploradores a fim de fazer posses e abrir as primeiras fazendas de gado.

Na medida que esse processo de uso do solo avançava, aumentava o número de índios nas reservas. Se olharmos a população das reservas, vamos ficar muito surpresos com o fato de ainda haver reservas, porque pesquisas mostram que, em uma reserva como a de Jacareí/Japorã, entre 1950 e 1960, havia apenas entre 80 a 100 índios. Em 2005, nessa reserva habitam mais de 4000 (quatro mil) índios, segundo a FUNAI²¹ (COUTO, 2006, p. 41).

A parte sul do Mato Grosso do Sul e leste do Paraguai, hoje confundida com os territórios de Kaiowá e Nandeva, permaneceu isenta de intensos processos de colonização até o início do século XX e serviu de “refúgio” para as populações guarani em discussão.

Da última década do século XIX às duas primeiras décadas do século XX, grande parte dos territórios Guarani se tornou alvo de produção exploradora de chá mate, não de colonização, promovida por grandes empresas que detinham o monopólio desse produto na região que inclui os atuais Paraná, Mato Grosso do Sul, norte da Argentina e leste do Paraguai.

Com poderes para impedir a entrada e permanência de colonos ou competidores (ALMEIDA, 1991), o arrendamento contribuiu para manter as áreas sob controle dessas empresas, livres de colonos até as décadas de 1920 e 1930. As florestas foram em grande parte conservadas e nelas os Guarani viveram.

Ao contrário disso, o SPI trabalhou na remoção forçada de muitas famílias indígenas e os Kaiowá e Guarani foram uns dos primeiros grupos a sofrer a ação sistemática de aldeamento promovido pelo órgão.

Em relação ao Mato Grosso do Sul, a atuação do SPI não tardou a se efetivar. Entre os anos de 1915 e 1928 foram criadas oito reservas indígenas no sul do estado e destinadas aos Guarani e Kaiowá.

²¹ Em 1967 foi extinto o Serviço de Proteção ao Indígena (SPI), que havia sido criado em 1910 com o objetivo de proteger os índios das crueldades e violências da expansão nacional e integrá-los ao conjunto da sociedade brasileira. Além de estar submerso em corrupção, este órgão não servia aos objetivos do regime militar. Em seu lugar, foi criada a Fundação Nacional do Indígena (FUNAI), cujo quadro dirigente expressa a militarização da questão indígena, por ser composta de elementos oriundos dos órgãos de segurança e informação. As comunidades indígenas e suas lideranças passam a viver sob forte controle (CARVALHO, 2002, p. 142).

Em 1915 o SPI criou a reserva Benjamin Constant, localizada no município de Amambai. A reserva foi instituída a partir do Decreto Estadual nº 404, de 10 de setembro de 1915. Ela foi estabelecida com uma área de 3.600 ha, padrão estabelecido pelo SPI. Entretanto, a área sofre a primeira redução antes mesmo de ser medida, ficando com 2.429 ha, sendo o resto dela titulada a particulares (Idem). A segunda área a ser criada foi em 1917, a partir do Decreto Estadual nº 401 de 03 de setembro do ano corrente. Criada em Dourados, o Posto Indígena Francisco Horta foi destinado para a Colônia de índios de Dourados (Brand, 1997, p.111). A terceira área foi em Caarapó, denominada de Tey Kuê, no ano de 1924, com uma extensão de 3.750 ha. Em 1927, Pimentel Barbosa, servidor do Posto Indígena Francisco Horta, apresentou uma proposta para criar mais cinco áreas indígenas, sendo elas Porto Sassoró, à margem direita do rio Yjui, Porto Lindo, localizado na margem direita do Rio Iguatemi, Pirajuy, na linha de fronteira com o Paraguai, e por fim, Ramada e Limão Verde (BRAND, 1997, p. 111).

Embora o SPI previa, desde seu decreto de formação, que as reservas deveriam ser criadas em áreas já ocupadas pelos índios, não foi o que aconteceu no estado de Mato Grosso do Sul.

Conforme aponta Brand (1997), Limão Verde, Ramada e Caarapó não eram aldeias tradicionais, os indígenas foram levados (forçados) para estas localidades, porque a localização destas reservas²² (Limão Verde, Ramada e Caarapó) coincidia com as regiões onde tinham maior concentração de ervais explorados com mão-de-obra indígena pela Companhia Cia Matte Larangeira.

Depois de instituídos os primeiros postos indígenas, atualmente conhecidos como “reservas indígenas”, cabia ao SPI o trabalho de colocar os índios para dentro dos limites das áreas recém-criadas. Atualmente, o termo “Reserva Indígena” aponta para as atuais condições e dificuldades que os Guarani e Kaiowá encontram dentro destas áreas.

Até o início do século XX, os padrões de moradia dos Guarani e Kaiowá eram muito diferentes dos padrões possíveis dentro das reservas. O SPI criou um modelo de assentamento e de sociabilidade que não condiziam com as práticas anteriores de ocupação do espaço. Atualmente, estas áreas estão superpovoadas e o contingente de conflitos figura acima das médias nacionais. A historiadora Rosely Pacheco

²² Entendo por reservas oito pequenas extensões de terra que o Governo Federal reconheceu, entre os anos de 1915 e 1928, para usufruto dos Kaiowá e guarani, perfazendo em total de 18.124 ha, com o objetivo de confirmar os diversos núcleos populacionais dispersos em amplo território ao sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul. Essas reservas, demarcadas sob a orientação do Serviço de Proteção aos Índios, SPI, constituíram importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e consequente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não-indígenas (BRAND, 1997, p. 62).

descreve sobre os métodos utilizados pelos fazendeiros, com o auxílio do SPI, que muitas vezes se encarregava pela remoção para a retirada dos índios.

Além do descalabro muitas vezes ocorrido quanto à titulação de determinadas áreas, o método, na maioria das vezes, utilizado pelos fazendeiros para expropriarem os índios de suas terras tradicionais foi praticamente o mesmo em toda a região. Primeiro, eram feitas advertências. Depois, ameaças e, por fim, ocorria a expulsão. Os índios eram deixados nas margens de rodovias, próximos às reservas já demarcadas. Imediatamente, os fazendeiros queimavam as casas da aldeia e passavam o arado na terra para eliminar os vestígios da ocupação tradicional indígena (PACHECO, 2004, p. 42).

Conduzir os índios aos postos indígenas foi a maneira encontrada para liberar as terras para a exploração econômica, de tal forma que a resistência era tomada como uma recusa à ordem, um ato subversivo, digno de punição.

Uma forma de puni-los passou a ser negar-lhes o acesso a recursos oferecidos pelo estado, destinados apenas aos indígenas reservados. Aqueles que recusavam a permanência na reserva eram considerados ‘desaldeados’, não recebendo assistência por parte do estado. Almeida (2001) apresenta as concepções de índios “aldeados” e desaldeados expostas da seguinte forma:

Índios “aldeados” eram aqueles que viviam nos Postos, nos quais deveriam receber assistência oficial em saúde e educação e apoio em programas econômicos. Nesta área, teriam a “proteção” do estado e a garantia do usufruto das terras demarcadas, “trabalhando, plantando, e cuidando dos filhos”, como argumentavam os administradores do SPI. [...] Os “desaldeados”, por sua vez, vivem fora das unidades administrativas, não recebem assistência do governo e os funcionários da FUNAI não se sentem responsáveis por eles (ALMEIDA, 2001, p. 23).

A transferência dos Guarani para dentro das reservas demarcadas acarretou profundas transformações para a vida destas comunidades que tiveram seus espaços bruscamente reorganizados, não respeitando os padrões tradicionais existentes até aquele momento no interior de seus tekoha (o tekoha é uma expressão nativa da língua guarani que demarca uma noção de mundo que pode ser exemplificada da seguinte forma: o prefixo Teko expressa um modo de vida, uma forma de ser e fazer-se humanamente, enquanto, o sufixo Ha dá sentido de lugar, indica a ação em que o modo de vida Guarani e Kaiowa pode e é realizado).

Houve profundas mudanças na economia, por meio da imposição do trabalho assalariado como forma de subsistência, e alterações no sistema de chefias, com o

surgimento e fortalecimento da figura do “capitão”, “acarretando na deterioração da saúde e aumento da violência interna” (BRAND, 1997, p. 123).

Os grupos que foram para a reserva encontraram uma realidade que não se afinava ao modo de organização tradicional. As reservas foram estabelecidas pelo SPI sem nenhuma preocupação sobre como, os indígenas garantiriam a própria existência, tanto física quanto cultural.

Os Guarani nunca tinham vivido, segundo seus costumes, organizados em um pequeno território, nas chamadas aldeias. A reserva foi construída pelo discurso oficial e no sul de Mato Grosso do sul implementada, a partir da atuação do SPI, como sendo “o lugar do índio” (CRESPE, 2009). Brand (1997) relata como os índios foram deslocados para as reservas:

Como havia muitos índios na região, e muitos deles recusavam-se a se deslocarem para a reserva, os fazendeiros recorriam à força, à violência e às ameaças, como é possível observar em relatório de funcionários do próprio SPI. O ofício nº 2, de outubro de 1949, redigido por um funcionário no Posto Indígena Benjamin Constant e encaminhado para o chefe da I.R 5º contém a seguinte afirmação: Agora estes índios foram de lá expulsos com toda a violência, por um grupo de civilizados, todos armados a armas cumpridas (fuzis e mosquetões), alegando eles que ditas terras estão reservadas para uma colônia agrícola (não sei se isto é exato) [...] (BRAND, 1997, p. 98).

Mas isto começa a mudar nas décadas de 1970 e 1980, pois, com o desmatamento, muitas áreas de mata na região desapareceram, reduzindo os lugares onde os índios pudessem permanecer escondidos.

Essa situação intensifica os conflitos entre índios e fazendeiros, aumentam os despejos dos indígenas e, conseqüentemente, o inchaço populacional das reservas.

E, ainda nesta década, com o desenvolvimento da cultura da soja e da cana e da conseqüente implementação da agricultura extensiva, as reservas apresentaram enorme crescimento demográfico. Neste período, muitos indígenas foram levados para os Postos Indígenas pelos próprios fazendeiros, como esclarece Almeida:

No fim de 1970, contudo, em função da posse da terra, começaram a ser detectados sensíveis e significativos conflitos entre indígenas e fazendeiros, originados nos “despejos” de índios nos PIs realizados por fazendeiros com anuência da FUNAI. Em todos os casos de expulsão observados a partir de 1978, invariavelmente como um reflexo condicionado, foi de aceitar como naturais esses traslados, compulsórios e não raro violentos, de “índios de fazendas”, ou “desaldeados” para os Postos Indígenas. [...] No início dos anos 1980, houve na região uma onda de boatos. Dizia-se que todas as terras nas quais houvessem índios seriam demarcadas pela FUNAI. A reação dos fazendeiros não se fez esperar, provocando uma franca e visível ampliação

do fluxo de grupos familiares expulsos e um consequente inchaço populacional nos PIs [...] (ALMEIDA, 2001, p. 25).

Segundo dados do Instituto Socioambiental, a partir de censo realizado em 2008, teriam 31.000 Guarani e Kaiowá vivendo no MS. Já os Guarani teriam uma população de 13.000 pessoas espalhadas em outros estados do Brasil, como São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A população atual Guarani e Kaiowá no MS está dividida em diversas áreas com situações fundiárias diversas. Com as reservas cercadas intensifica-se o cerco contra os Guarani e Kaiowá. Com elas, e dentro delas, os índios passam a ser reduzidos a pequenos espaços. Antônio Brand (1997) denominou esse processo como confinamento²³, termo muito difundido em pesquisas entre pesquisadores que trabalham com os Guarani e Kaiowá no sul do MS.

Existem as áreas reservadas, como as áreas criadas pelo SPI entre os anos de 1915 e 1928, bem como existem áreas que foram homologadas e registradas, áreas homologadas e não registradas, terras declaradas e não homologadas, áreas identificadas com relatório aprovado pela FUNAI, mas em fase de contestação, áreas que atualmente estão sendo identificadas e outras para serem identificadas.

Muitas destas demandas foram organizadas através da Aty Guasu²⁴ entendido pelas lideranças indígenas como uma grande assembleia dos Guarani e dos Kaiowá com a participação de Ñandesy²⁵ (mulheres), Ñanderu (homens), algo fundamental

²³ Para Brand (2004), por 'confinamento' entende-se aqui o processo histórico que se seguiu à demarcação das reservas pelo SPI (Serviço de Proteção Indígena), de ocupação do território por frentes não-indígenas, forçando a transferência dessa população para dentro dos espaços definidos pelo Estado para a posse indígena. Indica, portanto, o processo de progressiva passagem de um território indígena amplo, fundamental para a viabilização da sua organização social, para espaços exíguos, demarcados a partir de referenciais externos, definidos tendo como perspectiva a integração dessa população, prevendo-se sua progressiva transformação em pequenos produtores ou assalariados a serviço dos empreendimentos econômicos regionais (BRAND, 2004, p. 146).

²⁴ Aty Guasu é a participação das crianças em todos os espaços de discussão política e religiosa. Sua importância é demonstrada da seguinte forma, principalmente pelos Ñanderu e Ñandesy: "criança fica com a família, participa de tudo", "aprender sobre o que é ser indígena de verdade"; "aprender com os velhos como reza de verdade"; "tem que saber da luta nossa"; "saber da nossa luta para retoma nossa terra", "a criança que não participa não sabe da cultura"; "se não passar a cultura, perde a cultura..." (dados de pesquisa de campo). Deste modo, a importância das crianças nas Aty Guasu esclarece nosso entendimento de que os saberes-fazeres dos modos de ser e estar Guarani e Kaiowa se constrói pela sua prática (em aproximação a consideração de Benites, 2013).

²⁵ Ñandesy (para as mulheres), Ñanderu (para os homens) e/ou Xamã (utilizado tanto para homens como para mulheres) são aqueles que detêm o conhecimento do universo Guarani e Kaiowa. Pereira (2004) a trabalhar com a denominação de Xamã considera que são aqueles que tudo enxergam e podem dizer o que está certo e o que não está. Também tem o poder de desvendar o futuro, quebrar os feitiços e, fundamentalmente, é aquele que consegue falar com Ñandejará e/ou Ñanderuvussu (Deus grande).

para a manifestação de e a manutenção do ñande reko “nosso modo de ser e de viver”, ou seja, o modo indígena Guarani e Kaiowá (BENITES, 2013, p. 24).

O Aty Guasu reúne lideranças de diversas áreas indígenas e situações fundiárias diferentes. Cada área tem um representante oficial, mas outras pessoas também participam do desenvolvimento das discussões, realizada com periodicidade, a grande reunião é organizada para discutir as dificuldades enfrentadas pelos Guarani e Kaiowá atuais e são realizadas em diferentes terras indígenas. Nessas reuniões comparecem rezadores, professores, representantes de mulheres e jovens, representantes de instituições do estado, como SESAI, FUNAI e MPF, representantes do CIMI, e pesquisadores das universidades localizadas no estado e fora dele. Por meio da Aty Guasu, os índios organizam suas ações e promovem o debate sobre a demarcação de seus territórios tradicionais. Entretanto, mesmo com as reservas e as cercas, os Guarani e Kaiowá vêm agindo no sentido de manter certa mobilidade espacial e escapar ao confinamento proposto pelo SPI.

Com a instalação dos colonos e a distribuição dos lotes, inicia-se o desmatamento, para a formação de lavouras e pastagens, com esse movimento os indígenas da região do Sul de Mato Grosso do Sul são empurrados em reservas, causando vários problemas os Guarani.

Os Guarani são marcados pela escassez das terras, conseqüentemente, a escassez de tudo que se produz nela. Com o desmatamento, muitos bichos e plantas desapareceram e os recursos de caça, pesca e coleta fica a cada dia mais insuficiente. A perda das terras, matas, rios anunciam, para os Guarani, um tempo de desequilíbrio cosmológico, social e conseqüentemente, espiritual como afirma Cavalcante (2013):

Os problemas de ordem espiritual, já que o mato era a morada de diversos seres celestes que possuem cada qual o seu *jára* (dono), o equilíbrio das relações entre os humanos e estes seres foi afetado pela devastação ambiental, o que pode ser o motivo de vários problemas enfrentados pelos Kaiowa na atualidade, inclusive o motivo de várias doenças (CAVALCANTE, 2013, p. 168).

Outro problema que é apontado acontece na estrutura política do povo Guarani, o sistema antigo de liderança, a figurava-se no chefe da parentela o *hi'u* ou *tamõi* (avô) de cada família extensa e é também o rezador.

Com a escassez de terra e tudo que provinha dela a estrutura política também sofre mudanças, com a proximidade das famílias extensas acabou levando os

indígenas deste novo tekoha terem um único líder, que possa reunir várias famílias extensas, articula-se em torno da figura de um prestigiado líder político ou religioso. Esse líder tem a capacidade de reunir em torno de si um significativo número de núcleos residenciais de parentelas (PEREIRA, 2004).

Segundo Brand (2004), para agravar ainda mais a situação, o SPI instituiu a figura do “capitão”:

Para os Kaiowá e Guaraní do Mato Grosso do Sul, as reservas significaram o seu confinamento, que desrespeitou a sua organização social ao juntar numa mesma área famílias extensas diversas, ou seja, reunir numa mesma reserva diversas aldeias, antes autônomas. Desconsiderando as lideranças religiosas, os tekohauvicha (líderes religiosos), o SPI introduziu a figura do “capitão” como líder máximo em cada reserva, atribuindo-lhe o papel de interlocutor exclusivo entre o Estado e a comunidade indígena. Eram escolhidos, pelo órgão oficial, como capitães exatamente aqueles índios já mais próximos e integrados no contexto regional (BRAND, 2004, p. 3).

A função do capitão é decisiva nas questões jurídicas e políticas da aldeia e de seus membros, atuando diretamente nas relações internas e externas junto aos não-índios, assim como junto ao chefe do posto da FUNAI e em outras situações.

Como mencionado acima, com as reservas delimitadas e controladas pelo encarregado do posto, ainda restava encarregar uma figura indígena para auxiliar no controle da população reservada. Para isso foi instituída a figura do capitão, uma espécie de intermediário entre os índios removidos para as reservas e o encarregado do posto.

O capitão passa a concentrar um poder até então desconhecido pelos Guaraní. Até então era o chefe de parentela quem organizava seu grupo, não havendo uma centralização do poder político, como passa a acontecer dentro das reservas. Entre os inconvenientes da figura do capitão, o mais sério remete à natureza de sua liderança que, na maioria das vezes, não se sintoniza com o ideal da liderança tradicional exercida pelo avô (tamõi), chefe da família extensa. Isto porque o poder do capitão assentava-se em critérios políticos estabelecidos de fora para dentro, enquanto o poder do chefe de parentela fundamenta-se nos princípios cosmológicos.

O ideal para o pai da família extensa, ou ainda o chefe da parentela, é que ele seja calmo e sereno e capaz de solucionar os problemas internos sem fazer uso da violência. O chefe da família extensa exercia a liderança pautada na religiosidade e adquiria seu prestígio apenas depois de conseguir formar uma grande família, com

muitos netos. Ele detinha (e detém) o conhecimento de sua cultura, do tipo de comportamento ideal para a reprodução da mesma, ele reza, ensina e organiza.

Entretanto, o alcance de sua liderança está, na maioria das vezes, circunscrito a sua família extensa e fica evidente apenas em situações de conflitos ou durante rituais religiosos. Um chefe podia conseguir prestígio para fora dos limites da família extensa apenas quando seu poder religioso fosse reconhecido por outras famílias extensas, se tornando um tekoaruvicha (equivalente a líder do *tekoha*).

Entretanto, o poder do tekoaruvicha não anulava o poder dos chefes de parentelas locais, “já a liderança política do capitão, instituída pelo SPI, detinha a função de manter a ordem e a disciplina, segundo a Portaria Interna do SPI nº 04/9ºDR/81” (BRAND, 1997, p. 227). Os capitães começam, a partir disso, a ter uma concentração de poder que não condiz com a atuação das lideranças tradicionais. Os capitães, por sua vez, estavam preocupados com os processos educacionais de formação da pessoa e buscavam prestígio através da reza, da oratória e do convencimento. Com uma forma de atuação diferente das lideranças tradicionais, muitos capitães passaram a atuar dentro das reservas como uma espécie de polícia indígena, fazendo uso de uma postura agressiva e recorrendo à violência como forma de punição.

Esta postura contraria o que os Guarani e os Kaiowá esperavam em relação à liderança, conforme explica Brand (1997):

Se a autoridade dos líderes tradicionais estava apoiada no prestígio adquiridos através da oratória e do convencimento, sem poder coercitivo, e na capacidade de serviço aos moradores do tekoha, em que sua própria parentagem constituía significativa parcela da população, os capitães passaram a adquirir um poder coercitivo, e este vinha de suas relações fora da comunidade, especialmente com o órgão oficial (BRAND, 1997, p. 233).

Há pouco tempo a FUNAI deixou, ao menos oficialmente, de interferir na escolha de capitães. O comunicado, via telex, nº 94, de 9 outubro de 1990 orientou os servidores da fundação a pararem de interferir na não mais interferir na escolha de capitães (BRAND, 2004). Ainda mais recente, data de 15 de maio de 2008 a Portaria nº 491 do presidente da FUNAI, ela versa principalmente sobre segurança pública em terras indígenas. Tal portaria pode ser considerada como a proibição definitiva da interferência da FUNAI na escolha dos capitães (CAVALCANTE, 2013).

Atualmente, a liderança tradicional também é denominada como “cacique”, conforme expõe o indígena Gonçalves, citado por Brand (2001, p. 71): “o cacique mesmo que mandava ali [...]. Naquela época não existia também esse chefe de posto, não existia o lugar, o lugar do capitão, era o cacique mesmo”.

O poder das lideranças tradicionais se fundamentava em três elementos complementares: “[...] sua capacidade de falar, convencer e construir consensos internos (sua fala só tinha força enquanto manifestação deste consenso construído), tamanho de sua família extensa (parentes) e sua generosidade” (BRAND, 2001, p. 71).

Dois figuras importantes na organização das tribos são o pajé e o cacique. O pajé é o sacerdote da tribo, pois conhece todos os rituais e recebe as mensagens dos deuses. Ele também é o curandeiro, pois conhece todos os chás e ervas para curar doenças. Ele que faz o ritual da pajelança, onde evoca os deuses da floresta e dos ancestrais para ajudar na cura. O cacique, também importante na vida tribal, faz o papel de chefe, pois organiza e orienta os índios, na hierarquia indígena o cacique definido como o caçador, a pessoa que corre atrás dos direitos relacionados aos índios.

O Cacique na Reserva Porto Lindo é escolhido por voto secreto, sendo realizado uma Aty Guasu e os interessados a concorrer a cacique apresenta seu nome e o nome do seu vice, e candidatura deve ser registrada na FUNAI, faz-se uma campanha eleitoral apresentado suas propostas para a comunidade e após um período de um mês é realizado a votação, o período de mandato de cacique é de 4 (quatro) anos, neste período o cacique é responsável pela comunidade no campo espiritual, econômico, social e política.

O primeiro é o direito a existir, que corresponde o direito à vida. Nesse caso, não se trata da vida individual de cada pessoa (é claro que cada indivíduo tem direito à vida), mas do direito a existência como grupo, isto é, a viver segundo seus usos, costumes e tradições, a viver segundo sua própria ordem (SOUZA FILHO, 2019, p. 89).

O cacique é o responsável pela busca dos direitos de comunidade em especial a luta pelo território indígena, um direito de uso exclusivo das terras que originalmente os indígenas ocupam e na prática, não está garantido. Os indígenas estão em constante luta pela retomada de seu território e para tornar essa luta mais apreciativa os indígenas realizaram várias Aty Guasu na década de 90, os Guarani discutiram nos

encontros e chegaram ao entendimento de que a noção de tekoharã²⁶ apresentava uma visão mais positiva que a noção de retomada, referida muitas vezes pela sociedade não indígena como invasão e marcadas por intenso conflito, daí a denominação área de conflito.

O uso do termo tekoharã indica, por sua vez, que se trata de terras indígenas as que eles reivindicam e que elas devem tornar a ser tekoha novamente. O tekoharã teria uma conotação mais positiva e mais próxima aos ideais guarani e kaiowá do bem viver. Aponta também para a tentativa de recuperar a possibilidade de viver o ñande reko, isto é, viver de acordo com o sistema kaiowá e reelaborar as formas de viver anteriores à chegada das ondas de colonização.

Tal termo foi cunhado a partir da presença de professores indígenas e de lideranças tradicionais que percebem a luta pela terra como um dever dos Guarani Ñandeva e Kaiowá de produzir um futuro melhor. E quando falam em futuro, eles falam sobre as crianças e sobre um tempo e um lugar onde as crianças possam crescer e viver bem.

As crianças estão por todos os lugares nas áreas indígenas, são sempre muitas nas aldeias e nos outros assentamentos. Acompanham os adultos nos movimentos, passeatas e retomadas e desde bem pequenas conhecem a violência a que estão submetidos. Os adultos se sentem inconformados com as condições de existências das crianças atuais e se questionam com frequência sobre o futuro delas. Elas, em meios às outras motivações, são fonte de força para as mobilizações dos Guarani. As crianças aparecem com frequência nos discursos dos adultos, que apontam a preocupação sobre os lugares onde eles poderão viver e como eles viverão no futuro se não houver a demarcação das terras indígenas.

Segundo Pereira (2012) em campo, ouvia-se com frequência as falas que diziam que luta pela terra não é para eles, mas pelas crianças. Afinal, como elas poderão crescer neste mundo? Em meio a tantos conflitos étnicos e jurídicos, os Guarani têm consciência de que o processo de identificação de suas áreas levará anos e muitos adultos não poderão desfrutar da terra recuperada. A luta é para as crianças, são elas quem deverão usufruir das terras demarcadas.

²⁶ Para Pereira (2012), a expressão áreas em conflitos traz uma conotação pejorativa, contrapondo-se a organização socioterritorial Guarani e Kaiowa que tem como campo mítico a reprodução do Teko Porã e/ou Ñande Reko – Bem Viver. Estas duas palavras na língua guarani são inerentes ao modo de ser e viver Guarani e Kaiowa, como elenca uma Ñandesy Kaiowa: “Teko Porã é o jeito de ser Kaiowa.

Pereira (2012), nos fala sobre a mudança e os conflitos nas reivindicações de território indígenas:

A mudança na denominação dos territórios em reivindicação - de áreas de conflito para tekoharã, remete ao amadurecimento na percepção desses espaços, ou seja, "áreas de conflito" é um rótulo que recebe uma conotação negativa, pois, na cosmologia kaiowá e guarani, o conflito tem implicações morais associadas ao teko vai, o modo imperfeito de ser. Por outro lado, "tekoharã" expressa uma conotação positiva, aponta para o futuro, para um espaço de construção de relações mais harmônicas. Assim, tekoharã indica o espaço destinado a reabrigar a comunidade que ali já vivia, de acordo com seus usos, costumes e tradições, onde poderá realizar o teko porã, o modo correto de ser (PEREIRA, 2012, p. 134).

Em relação à língua guarani, dois são os povos guarani falantes contemporâneos em Mato Grosso do Sul: O Kaiowá e o Guarani, este denominado geralmente Ñandéva na literatura histórico-antropológica. O Guarani pertence à família linguística tupi-guarani, junto com muitos outros grupos do Paraguai, do sul e litoral do Brasil, do norte argentino e da Bolívia. Segundo Chamorro (1999):

A consciência e o sentimento étnico dos Guarani (Ñandéva) de Mato Grosso do Sul também extrapolam as fronteiras administrativas e políticas convencionais instituídas pelos Estados. Eles formam uma única etnia com as populações que, entre outros nomes, se chamam (Ava) Guarani e (Ava) Chiripa, em outros estados brasileiros, na Argentina e no Paraguai. Entre os povos indígenas guarani falantes, são os Guarani os que mantêm relações mais estreitas, inclusive de parentesco, com os Mbya do sul e do litoral do Brasil (CHAMORRO, 1999 p. 293).

De acordo com Chamorro (2008), o território, para o indígena, tem a ver com o seu espaço existencial, onde vive ou tenta viver plenamente a sua cultura, desenvolvendo a sua política, os seus meios econômicos, culturais e religiosos.

[...] Não se pode, pois, falar da terra guarani como um dado fixo e imutável; ela nasce, vive e morre como os próprios indígenas, que nela entram, a ocupam e a trabalham. A terra origina ciclos que não são simplesmente econômicos, mas sócio-políticos e religiosos [...] (CHAMORRO, 2008, p. 42).

Não é apenas o lugar que serve para morar, plantar roças, caçar e pescar e é também o espaço da construção de redes e laços de parentescos. É o local onde estão constantemente revivendo os seus costumes, enfatizando aspectos importantes da sua cultura.

É onde o mundo natural está carregado de significações, que influencia diretamente nas relações sociais; é nesse espaço físico que são tramados os fios da rede de significados que dão sustentações à vida.

Os símbolos que confirmam sua cosmovisão, os usos e costumes que desenham as particularidades e especificidades da sua cultura. Por outro lado, “o território assume os aspectos da construção social e cultural do povo que ocupa” (MACHADO, 2013, p. 42).

Nesse sentido, podemos pensar os etnoterritórios, não apenas como espaços geográficos, mas como lugares de relações, onde os grupos sociais negociam, agenciam situações. Não existe uma fronteira geográfica para estabelecer os etnoterritórios, mas existem espaços carregados de significações das coletividades indígenas.

3.2 A reserva Porto Lindo

O estado de Mato Grosso do Sul, segundo dados da FUNAI, tem uma população indígena de mais de 73.000 pessoas divididas em população urbana e população rural. Os povos indígenas no Mato Grosso do Sul se dividem nas etnias Atikum, Kadiwéu, Guató, Kinikinaua, Kamba, Ofaié, Xiquitano, Terena, Kaiowá e Guarani (também conhecidos como Ñandeva).

A porção sul do estado, conhecido também como cone-sul (devido ao formato de cone que aparece no mapa), é habitado atualmente por grupos Guarani, Kaiowá e Terena, sendo estas duas primeiras etnias de maior número populacional.

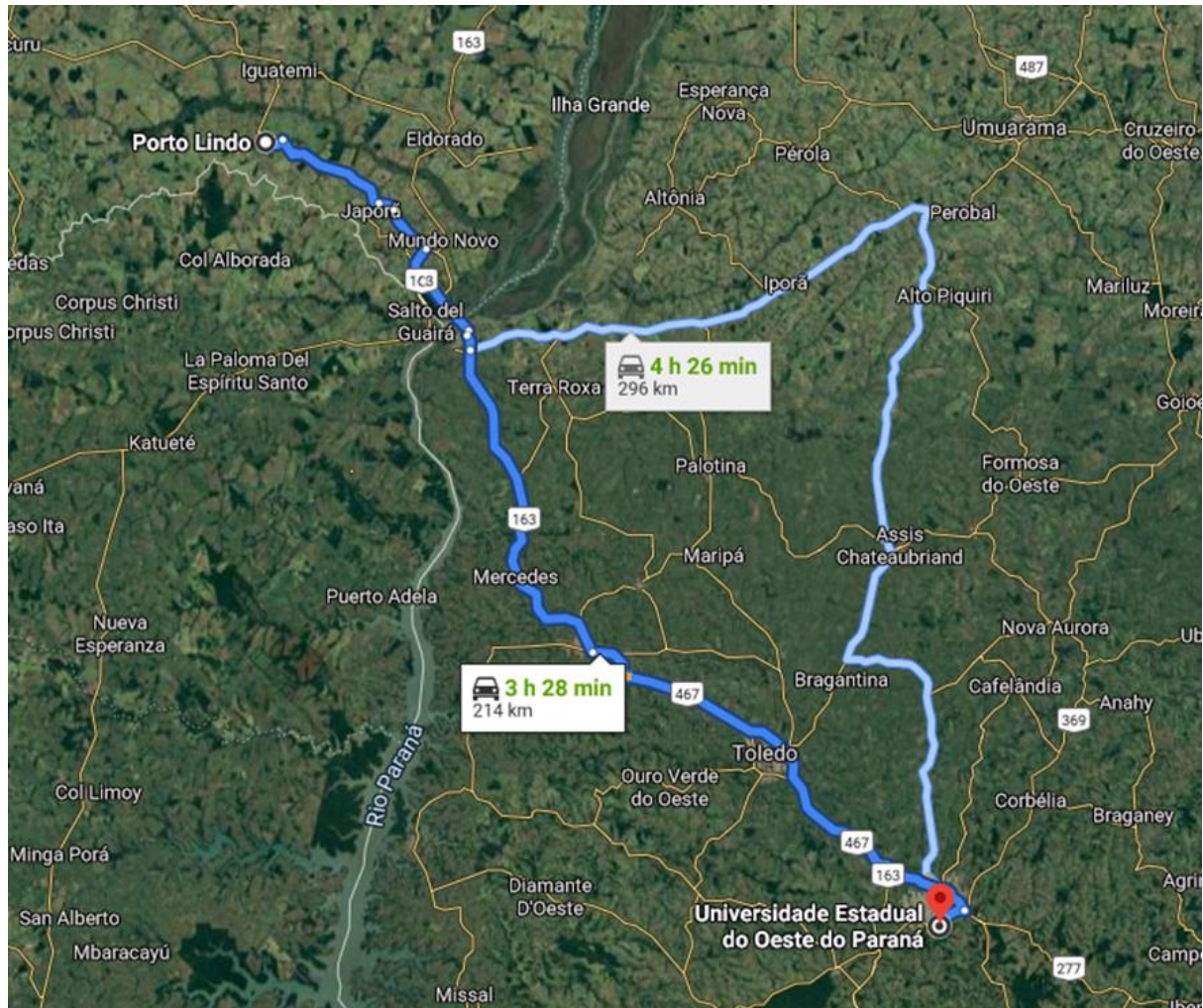
Figura 2 – Mapa da Região Sul do Mato Grosso do Sul – Conhecida como Cone-sul.



Fonte: Garbin; Silva; Olival (2006, p. 16).

O Município de Japorã situa-se na região Sul de Mato Grosso do Sul, com Latitude (S): 23 53'22 "e Longitude (W): 54 24'24", pertencendo à Microrregião Geográfica de Iguatemi – MRG-11 e à Mesorregião Sudoeste de MS, conhecida como Região Cone Sul. A pesquisa foi realizada na Terra Indígena Porto Lindo, no Município de Japorã, localizada a aproximadamente 484 quilômetros da capital do Estado de Mato Grosso do Sul.

Figura 3 – Mapa que demonstra a distância da Reserva Porto Lindo/Japorã/MS a Cidade de Cascavel PR



Fonte: Google Earth.

A Terra Indígena localizada no município de Japorã é composta por uma reserva denominada Porto Lindo e a retomada de território batizado de Yvy Katu. Segundo Couto, 2006, a reserva foi criada no dia 14 de novembro de 1928, quando o governo do Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul, em virtude de desmembramento ocorrido em 1977), através do Decreto nº 835, cria a Terra Indígena Porto Lindo. À época, a reserva Porto Lindo era habitada, de forma marcante, pelos Ñandeva que, aos poucos, foram sendo empurrados para dentro da reserva, pois a Matte Laranjeira, os produtores rurais, os fazendeiros de gado e o processo político de criação de municípios foram encurralando-os. Iniciou-se o processo de extração de madeiras e assoreamento dos rios, dificultando a pesca e extinguindo a caça, deixando sem alimentos os indígenas. Mas, a ironia e o absurdo maior de toda essa situação foi o fato de que os indígenas atuaram como mão-de-obra em todas as etapas que

culminaram na espoliação de seus territórios (BRAND, 1997; LANDA 2005; MELIA, 2004). De acordo com Landa (2005),

Pimentel Barbosa escolheu uma área de 3600ha, conforme consta no seu relatório de 1927 cujos limites eram “a Nascente pelo córrego denominado ‘Porto Lindo’, pequeno arroio que desemboca próximo do porto deste nome; ao Norte pelo rio Iguatemy; ao poente pelo Córrego Guasory; e ao Sul com terra devolutas” (MONTEIRO, 2000, p. 85 *apud* LANDA, 2005, p. 79).

O tempo passou com a mudança de governos e nas legislações e, então, em 1988 foi homologada a superfície de 1.648 ha, conforme Decreto nº 302, de 29.10.91

Em 1988, sob vigência do convênio entre a FUNAI e TERRASUL, foi avientada uma superfície de 1648 ha. Foi homologada pelo Decreto nº 302, de 29.10.91, com superfície de 1.648 ha e perímetro de 18 km e atualmente está registrada no CRI da Comarca de Mundo Novo em 1993 e na D-SPU/MS em 1994 (LANDA, 2005, p. 109).

Segundo Couto (2006), através da história da missão Caiuá²⁷ no estado de MS pode-se conhecer a comunidade Nandeva-Guarani, pois os missionários começam a trabalhar em 1928 no estado com a população indígena e testemunham a formação das reservas no sul do estado de MS.

Couto (2006) descreve o depoimento do reverendo Rubens Carneiro que relata como conheceu os indígenas Nandeva-Guarani no ano 1960, quando chega à reserva Porto Lindo no ano de 1960.

Quando chegamos lá havia apenas oitenta pessoas, era um grupo de oitenta pessoas, quando eu vim para Dourados, em 1976 a aldeia já contava com um número aproximadamente de mil e quinhentos indígenas, que fenômeno foi este? Os indígenas viviam espalhados por fazendas trabalhando, etc. Quando nós chegamos lá e começamos a dar a eles alguma assistência educacional, assistência de saúde, assistência de sentar com eles para

²⁷ A Missão Evangélica Presbiteriana, mais conhecida como Missão Caiuá, iniciou suas atividades na Reserva de Dourados, em 1928, ano em que se concluiu a demarcação das reservas. Seu trabalho de evangelização estende-se e se apóia em dois suportes: o atendimento à saúde e o ensino escolar. Considerando o quadro vivenciado pelos Kaiowá e Guarani, na época, a missão tornou-se o único local disponível para qualquer tipo de assistência. A assistência à saúde atraiu muitos índios para os trabalhos realizados pela missão. O hospital e a distribuição de remédios sempre foram vistos pelos fiéis como parte de uma relação de troca. Neste sentido, também se insere a escolarização, visando instrumentalizar especialmente as crianças para a leitura e para o estudo bíblico. Inicialmente voltada para o atendimento à saúde e posteriormente para o ensino fundamental, a Missão Caiuá, na década de 1930, constrói uma extensão em Amambaí, nos anos 50, lança as bases para o trabalho em Caarapó. No decorrer da década de 1960, se instala junto às reservas mais ao sul: Sessoró (Tacuru), Porto Lindo (Jacareí/Japorã) e Takuapery (Cel. Sapucaia). Embora sem dispor de sedes, também atende áreas menores, como Panambizinho, Campestre (Antônio João), Limão Verde (Amambaí), Jaguari (Aral Moreira), Guimbé e Rancho Jacaré (Laguna Caarapã), (VIETTA, 2003, p. 112-113).

conviver com eles, conversar com eles e orientar o trabalho que eles tinham que fazer na sua própria reserva e etc., esta notícia correu e o resultado foi que os indígenas começaram a retornar a sua aldeia e começaram a ter alguma assistência e algum cuidado por alguém que poderia fazer alguma coisa por eles (COUTO, 2006, p. 44).

Hoje, a Reserva Porto Lindo tem uma população estimada em 5.500 indígenas, distribuídas em 1.170 famílias vivendo em 3.029 de hectares de terras legalmente demarcadas desde 1991 através do decreto 307 de 30/10/1991.

Em resumo, o Nandeva/Guarani que está na Terra Indígena Porto Lindo/Jakarey hoje não é o mesmo aos do início do século XIX, nem do século XVI. As convergências estão naquelas características que estes apresentam e que aqueles apresentavam, segundo a bibliografia que nos chega do período, pois fatores como os interlocutores com quem contataram, a transformação do ambiente natural, a perda do território tradicional, e o devir histórico, fez *[sic]* com que vários aspectos culturais, sociais e religiosos tenham se transformado ou mesmo desaparecido, mas isto não os impede de reconhecerem-se enquanto “Guarani” (LANDA, 2005, p. 66).

O município de Japorã tem uma população de 10 mil pessoas, aproximadamente, e está dividida em área urbana, rural e reserva indígena Porto Lindo. O acesso dos indígenas à cidade é feito através do ônibus da prefeitura que se desloca diariamente até a aldeia para o transporte de alunos para a escola em Jacareí; muitos indígenas utilizam taxi, outros fazem o percurso à pé, de bicicleta, a cavalo ou de motocicleta e, ainda, o comércio em época de pagamento, desloca ônibus para a reserva para o transporte dos indígenas virem a cidade fazerem suas compras nas cidades de Japorã e Iguatemi.

O município de Iguatemi é mais próximo geograficamente, pois só 12 km separam a aldeia do núcleo da cidade, por esta razão representa um polo de atração para toda a comunidade.

A população do município de Iguatemi é de 15 mil habitantes aproximadamente, com uma economia baseada na agricultura e criação de gado. Para chegar a este local, podem deslocar-se à pé, às vezes toda a família, tornando muito comum o trânsito de índios na estrada de terra que liga os dois municípios.

No entorno da reserva Porto Lindo estão os assentamentos Tagros e Indianópolis, fazendas, sítios e o distrito Jacareí.

Localizado a 30 km da sede do município de Japorã, e a 5km da reserva Porto Lindo, o distrito de Jacareí tem uma população em torno de 580 pessoas, que vive da atividade agropecuária e do comércio local.

Neste distrito chamado Jacareí existem vários comércios de gêneros alimentícios, bares, de vestuário, farmácia, material de construção, posto de gasolina, todos de pequeno porte, que os indígenas frequentam. Entre os serviços públicos, está a Escola José de Alencar, que oferece ensino fundamental e médio, o posto de saúde, centro de convivência da terceira idade, campo de futebol, miniginásio coberto, centro de educação infantil, polícia militar e o clube do laço.

Todos os demais serviços devem ser procurados em Japorã ou no município de Iguatemi.

O acesso ao rio Iguatemi, onde ainda os Ñandeva costumam pescar, deve ser feito pela estrada que liga ao município de Iguatemi. Alguns proprietários servem-se da mão-de-obra indígena em algumas tarefas, outros não permitem a entrada destes nas suas terras, impedindo-os mesmo de coletar madeira para o fogo, e existe aqueles que mantêm um relacionamento bastante amigável com eles.

O limite norte é a estrada estadual MS-386 por onde transitam dezenas de carros e caminhões diariamente e neste ano de 2020 iniciou-se a pavimentação asfáltica ligando os municípios de Iguatemi a Japorã. Nesta mesma estrada está localizada a Missão Evangélica Presbiteriana. Foi com os missionários presbiterianos que se inicia processo educacional da reserva.

Como já mencionado, os indígenas estabelecem com o território relações de poder, políticas e sociais, além de ser o local onde se estabelecem trocas culturais e simbólicas, com grande apego e forte relação com o espaço vivido.

Pode se entender que, o território indígena está vinculado ao seu tekoha, ou seja, modo como os Guarani estabelecem suas relações sociais e territoriais, marcadas por estreita ligação com o espaço físico ocupado, conseqüentemente, com a natureza.

Segundo Conradi (2007), o tekoha é um espaço controlado pela comunidade indígena, de forma que agentes externos não têm o poder de decidir sobre a ocupação da terra.

O tekoha, lugar que os Guarani ocupam e realizam suas relações sociais, espirituais e de sobrevivência, é elemento fundamental para o desenvolvimento do modo de ser Guarani. Nesse contexto, os núcleos e as relações familiares são traços tradicionais e importantes da cultura Guarani.

Susnik (1979 *apud* BRAND, 1993) compreende o núcleo familiar como:

[...] sendo a célula básica comunitária dos Guarani [...] cada te'yy-oga (casa grande) dos Guarani podia abrigar de 10 a 60 famílias [...], com seus fogos e camas. A casa grande abrigava uma família extensa, que representava a unidade socioeconômica básica, com suas roças, áreas de caça e pescaria, delimitadas por rios e outros acidentes geográficos (SUSNIK, 1979, p. 80 *apud* BRAND, 1993, p. 81).

É possível observar, portanto, que a estrutura familiar Guarani é composta por famílias extensas, que são unidades de produção e consumo, onde os homens tinham a função da limpeza do terreno, e as mulheres a do plantio, colheita e transporte dos produtos.

De acordo com Gadelha (1980), na casa grande, composta por várias famílias de mesmo grau de parentesco, há a presença do chefe (cacique), logo, quanto maior sua família, maior também o seu prestígio.

Nesse sentido, cada chefe é dono de uma casa da aldeia, com mulheres e filhos que, por sua vez, ao se casarem, constituíam família aumentando, assim, o prestígio do chefe principal devido à ampliação do ramo inicial da família, algumas características importantes e tradicionais da história Guarani, marcadas por fortes relações com o território, seu tekoha, a partir do qual realizam todas as suas relações sociais, espirituais e de sobrevivência, por meio de uma estrutura familiar marcada por famílias extensas.

As transformações estão ocorrendo em todos os lugares e não poderia ser diferente na reserva Porto Lindo, contudo, hoje ainda encontramos algumas casas no modelo tradicional com material encontrados na natureza como o sapé, pau-a-pique, a argila. As casas, ou módulos, com poucos metros quadrados (em geral de 12 a 16), reduzida altura (2 a 2,40 m) com paredes de pau-a-pique, sem janelas, porta estreita e baixa, de chão batido e cobertura de sapé ou madeira.

Figura 4 – Foto de algumas casas da reserva Porto Lindo



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Com o desmatamento e os recursos vegetais cada dia mais restritos, os indígenas passam a fazer uso de materiais industrializados, mas, mesmo usando material industrializado não deixaram de manifestar seu modo de vida, que pode ser percebido na arquitetura de algumas casas com suas particularidades como casas sem janelas, apenas com portas, a disposição dos módulos, a disposição da cozinha que sempre se apresenta separada do corpo da casa. O cacique Roberto Carlos descreve com maestria como a reserva Porto Lindo vem se estruturando sua arquitetura ao longo do tempo.

Com a descoberta do Brasil ela mudou bastante, a paz né todo momento, então assim mudou a nossa vida, mudou da Paz, uma tortura, tortura psicológica, tortura trabalhista, acabou com tudo, acabou tudo que a gente tinha e hoje não tem natureza, não tem quase nada para sobreviver da natureza, porque o indígena não tinha acesso dinheiro, não tinha acesso à escola, não tinha acesso as coisas daqui de fora, por isso era Deus deu o conhecimento para nós tradicionalmente pra gente sobreviver na natureza. A natureza oferece material de construção tradicional, vestes, talheres né, coisas que se usa, cada povo, cada ser humano conforme as suas coisas, seus pertences e todos os pertencem vinha da natureza sem exigir dinheiro, material de construção, a gente tinha que estocar, açougue não tinha, então com essas mudanças acabou o sapé, acabou as madeiras, acabou o cipó, hoje no lugar do cipó veio o prego, no lugar de Sapé veio o Eternit, veio lajotas no lugar da madeira, então muitas coisas se mudou, então isso para nós é ruim a nossa a nossa alma sente entristecido com isso, e o que mudou, as pessoas conseguiram sobre a realidade de um dia para outro é muito difícil você mudar, por exemplo você sair dessa riqueza tradicional onde você tinha tudo principalmente a paz, felicidade, de repente você é cercado e você fica encurralado em um pedaço de reserva, você não vê claridão, você vê um nada! De repente você tem tudo e amanhece com nada. Aí você não fala

português, você não tem estudo, você não tem emprego, você não tem profissão, você não tem nada, muitas pessoas morreram, de sofrimento, de fome, sem saber o que fazer. Hoje estamos começando, estamos iniciando nossa vida neste mundo moderno. Primeiro estudar, segundo se formar, ter um emprego, ter um salário para oferecer uma vida digna pra família, o que não se exigia da gente na natureza, porque ali a nossa escola era diferenciada. Porque que na época da chuva não chovia, não se molhava as pessoas, não tinham médico, não tinha hospital, todo tipo de atendimento era feito, outro caminho também, o caminho da aliança, do bem viver com os brancos, isso tem que ter, eu não posso mais viver isolado da sociedade não índia, eu tenho que estar aberto a sociedade não índia, falar da minha situação para que as pessoas possam me ajudar, também vou ajudar os não índio, então nós temos que ser parceiro, andar juntos, então outro caminho que nós precisamos estamos melhorando estamos começando melhorar, o caminho da política o caminho do Poder. Hoje, assumir um poder na comunidade, assumir o poder na Câmara, assumir o poder na administração, assumir um poder no estado, no governo, sentar com os governantes, então isso melhora a vida das pessoas e eu ficar isolado isso só piora minha situação. Levar a nova realidade para dentro e trazer a realidade dos índios para fora da Aldeia, então isso ajuda a melhorar a situação, o que também judia da população indígena eu não conhecimento das pessoas, do poder público, da gestão pública estaduais, por não saber como ajudar o índio, saber o que realmente o indígena quer! Então o indígena quer estar livre, quer se sentir em paz, quer trabalhar, quer condição para comer, não pensa em riqueza, acumular dinheiro, bens, então o que a gente tem hoje a gente como hoje, amanhã pertence a Deus. É isso que as pessoas precisam conhecer melhor a alma indígena (MARTINS, 2021). (Sic).

Hoje, na reserva Porto Lindo Yvy Katu existem 5 (cinco) escolas, todas de alvenaria que atendem mais de 2000 alunos da educação infantil, pré-escola, ensino fundamental, anos iniciais e finais, cujos professores, em sua maioria, são indígenas.

Figura 5 – Foto da Escola Municipal Mbo'éhao Tekoha Guarani Polo





Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Figura 6 – Quadra coberta da Escola Municipal Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Figura 7 – Escola Extensão Teko Marangatu (Bom viver).



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Figura 8 – Escola Extensão Mbo´ehao Arandu Porã (Sabedoria Tradicional).





Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Figura 9 – Escola Extensão Chamoi Po'i (Joaquim Martins).



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

A reserva Porto Lindo é primeira aldeia indígena do Brasil a inaugurar uma Universidade, isso aconteceu em 07 de abril de 2015 e iniciou com os cursos de graduação em Ciências Sociais e especialização em Administração Pública pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e graduação em Pedagogia e especialização em tecnologia em gestão de recursos humanos pela Faculdade de

Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados (FACED/UFGD). Os cursos são oferecidos na modalidade à distância (EaD) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), no polo do município de Japorã -MS, localizado na aldeia Porto Lindo.

Figura 10 – Universidade Aberta do Brasil parceria com UEMS e UFGD



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Na questão da saúde, a população indígena conta com 2 (dois) postos de saúde, e cada núcleo de família extensa é atendida por uma agente de saúde indígena municipal. Uma grande parte da comunidade possui energia elétrica e a água é fornecida por 2 (dois) poços artesianos.

A escola, que é o campo de pesquisa deste trabalho, é onde acontecem todos os eventos importantes da reserva. Lá, a população se reúne para encontros de cunho político, para festividades, a divulgação dos projetos e programas que estão ou que irão acontecer na comunidade.

No entorno da escola, existe um posto de saúde, o escritório do cacique, um campo de futebol e o escritório da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), assim, os indígenas contam com dois postos de saúde e recebem atendimentos diários de médicos e dentistas.

Figura 11 – Escritório do Cacique área externa



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Figura 12 – Escritório do Cacique área interna, atendimento a comunidade indígena e não indígena.



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Figura 13 – Posto de Saúde



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Figura 14 – Cemitérios na Reserva Porto Lindo



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

O comércio também chegou na comunidade indígena. São pequenos estabelecimentos instalados nas residências às margens das principais ruas da aldeia, na maioria, mercadinhos que vendem produtos como bebidas, cigarros e alguns produtos alimentícios; existe também o comércio de produtos importados tipo “feira do Paraguai” e, que são comercializados produtos eletrônicos, alimentos como bolachas e doces, além de cigarro, e não é difícil de encontrar até gasolina paraguaia.

Figura 15 – Bar e conveniência, loja de roupa, sorveteria





Fonte: Fonte: Arquivo pessoal (2020).

O modo de subsistência da maioria dos membros da comunidade indígena é de origem agrícola e com o auxílio do poder público municipal, por meio de servidores da comunidade lotados na secretaria de agricultura, realizam a preparação do solo, plantio e colheita das áreas maiores, assim, o cultivo familiar fica restrito às áreas das residências.

Figura 16 – Horta na Reserva Porto Lindo



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Figura 17 – Indígenas Nandeva-Guarani colhendo mandioca.



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Figura 18 – Colhendo capim para a cobertura da casa de reza.



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

A proximidade com cidade é, também, fator determinante para os problemas culturais, já que causa entre os indígenas, o sentimento da oportunidade de outra forma de vida, principalmente entre os mais jovens, mas que resulta em maior discriminação e exclusão social, já que, de maneira geral, a sociedade não índia é fortemente marcada por uma carga de preconceito sobre essas populações.

Em relação às “Casas de rezas” tradicionais, fica difícil apresentarmos informações precisas, pois cada núcleo de família extensa pode ter seu rezador e seu local de reza, a casa na foto 12 é comum à maioria da comunidade, localizada próximo a Escola Municipal Mbo´ehao Tekoha Guarani Polo.

Figura 19 – Casa de reza





Fonte: Arquivo pessoal (2020).

A Missão Presbiteriana ou Missão Caiuá, trabalho esse que se iniciou em 1928 no estado de MS, tinha como missão evangelizar os indígenas. No ano de 1964, os reverendos Rubens Carneiro e Benedito Troquez, da Igreja Presbiteriana do Brasil, chegam à reserva Porto Lindo.

A igreja comprou um terreno nas proximidades da reserva e como contaram em entrevistas, começaram o trabalho, no primeiro momento, de construção de casas (barracos), e da igreja. Após estabelecidos, iniciaram o trabalho com os indígenas com atendimentos à saúde e, como relataram, existiam índios feridos de mordidas de cobras, mulheres com problemas no parto, e muitos casos de tuberculose. O processo educacional inicia-se na comunidade indígena Ñandeva pelos missionários, visando instrumentalizar especialmente as crianças para a leitura e para o estudo bíblico.

Figura 20 – Escola Extensão Dr. Nelson de Araújo





Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Anos se passaram e mais grupos evangélicos se aproximaram da comunidade indígena, e hoje existem aproximadamente 14 (quatorze) denominações religiosas dentro da reserva.

A proximidade com a sociedade não índia gerou limites de expressão cultural e espiritual, tendo em vista que os Guarani situam suas vidas em um espaço essencialmente místico-religioso, de difícil compreensão pelo não índio, levando os indígenas a esconderem seus rituais e aspectos culturais, como suas danças, por exemplo, perdendo ainda mais seus princípios tradicionais.

Toda a molecada de hoje estão aprendendo o negócio da dança do estrangeiro, dos negócios que vem do rádio, internet, e os próprios nossos parentes que veem esses negócios dos brancos [...] a molecada de hoje, quer viver só coisa do branco [...] tem nós que queremos mostrar nossa cultura, ai tem vinte que quer mostrar a cultura nossa, mas ai já tem quarenta que não quer mostrar (Professor Rogerio Dias, 2020). (Sic).

Observamos, dessa maneira, que a inserção da cultura não índia está desestimulando entre os indígenas, principalmente entre os mais jovens, a

aprendizagem e a continuidade dos costumes indígenas, como as rezas e danças, por exemplo.

Desestimulada, as Casas Grande, que era capaz de abrigar inúmeras famílias sob o mesmo teto, hoje são quase que inexistentes na reserva.

As cerimônias espirituais e culturais também estão fragilizadas, já que ocorreu fragmentação familiar aliadas à diluição das referências espirituais e políticas em função das novas estruturas de poder instituídas externamente, como a figura do capitão, que atua na forma de líder maior, acarretando a perda de identidade do cacique, que historicamente desempenhava a função de chefe, organizando e orientando os índios, e do pajé, que desempenhava o papel de sacerdote.

4 AS BASES CONCEITUAIS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

“Antes que o homem aqui chegasse,
as Terras Brasileiras eram habitadas e amadas
por mais de 3 milhões de índios
proprietários felizes da Terra Brasilis.
Pois todo dia era dia de índio,
todo dia era dia de índio”.

Jorge Ben

Este capítulo tem por objetivo apresentar a trajetória concisa da questão indígena no Brasil tomando como referência os 20 (vinte) anos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei 9394/96, e pontuar aspectos do Estatuto do Indígena e da Constituição de 1988 como legislações contemporâneas que direcionam a nova visão sobre a população indígena e a forma de tratamento educacional que a lei lhe atribui.

A educação escolar indígena, fruto de muita luta dos povos indígenas e dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, foi construída em um árduo processo dialético, os movimentos sociais, as instituições de ensino e a participação efetiva dos intelectuais e pesquisadores dessa temática.

4.1 A educação para os índios pensada por não índios

Como a educação escolar indígena se estruturou ao longo da história? Grupioni (2005) resumiu como era concebido o sentido de escola para os povos indígenas, desde o processo de colonização no país até a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988:

Num primeiro momento, a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais. A ideia de integração firmou-se na política indigenista brasileira, desde o período Colonial até o final dos anos 1980. A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporar os índios à sociedade nacional. Ao tornarem-se brasileiros, tinham de abandonar sua própria identidade (GRUPIONI, 2005, p. 41).

Para entendermos a educação escolar indígena, vamos entender como tudo começou...

Devido ao “engano” de Pedro Álvares de Cabral, por pensar ter chegado às índias, a população que aqui encontra recebe a denominação de indígena. O primeiro apontamento sobre os habitantes desta terra, feito por Pero Vaz de Caminha, na Carta do Descobrimento, e enviado ao rei de Portugal, e que revela a visão do europeu sobre os habitantes da nova terra.

E, pois, Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio por tanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da sua salvação. E prezará a Deus que com pouco trabalho seja assim (CAMINHA, 2002, p. 66).

Devido ao embate cultural fez-se necessária a educação religiosa deste povo, pois consideravam-nos bárbaros, mas passíveis de conversão/salvação. Em 1549, portanto, chegam os jesuítas e dão início à catequese e à construção dos primeiros prédios escolares, por ordem de D. João III que queria povoar terras e converter os indígenas ao catolicismo.

O ensino catequético, no entanto, negava as diferenças, visando a aculturação²⁸, a assimilação dos/as índios/as à cultura europeia, cristã, o que, muitas vezes, só era possível com a apropriação da língua indígena por parte dos jesuítas. De acordo com Brandão (1986),

Um indígena civilizado é um indígena que foi civilizado por um branco civilizador. O artifício do domínio – aquilo que é real sob os disfarces dos «encontros de povos e culturas diferentes» – é o trabalho de tornar o outro mais igual a mim para colocá-lo melhor a meu serviço (BRANDÃO, 1986, p. 8).

Em meados do século XVII, sob a influência do padre Antônio Vieira, ampliaram-se as ações escolares e consolidou-se o modelo escolar, cujo principal objetivo era a conversão ao cristianismo e a preparação para o trabalho. Devido à grande quantidade de tribos e a diversidade de línguas aqui existentes, como apontam os registros dos cronistas que por aqui passaram, a forma de ensinar as tradições

²⁸ De acordo com Thomaz (1995), a ideia de aculturação surgiu no século XIX sob a égide do Evolucionismo Cultural, que considerava que diante do avanço da civilização ocidental, as «culturas exóticas» (aparentemente) perdiam sua especificidade cultural e transformavam-se, num sentido compreendido como de evolução. Ou seja, aculturação é a «perda da cultura de um dado grupo quando em contato com outro tecnologicamente superior» (p. 439) e que acarreta a sua mudança. Cultura, nesse caso, é tida, «por um lado, como patrimônio tecnológico de uma determinada sociedade, e por outro a ideia de “tradição”, que, supostamente, tenderia a manter as diferentes sociedades paradas no tempo» (THOMAZ, 1995, p. 439).

eram semelhantes entre as tribos, posto que as novas gerações aprendiam com os mais velhos, desenvolvendo técnicas de sobrevivência. De acordo com Caldeira (1997):

A grande população indígena original apresentava algumas características comuns. Em milhares de anos de contato com as florestas e os cerrados, os índios aprenderam a conviver com a natureza tropical. Domesticaram plantas e espécies animais. Descobriram um método para o preparo da mandioca. Praticaram a cultura do algodão, produziram pigmentos e usaram ervas medicinais. Cada grupo desenvolveu a seu modo técnicas de sobrevivência adaptadas à natureza comum que o cercava (CALDEIRA, 1997, p. 10).

Neste primeiro momento a educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega.

O plano inicia-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado pelo Ratio Studiorum (SAVIANI, 2007, p. 43).

Na proposta da educação indígena, seguindo orientações da Corte, religião e política se misturam e as leis impostas para a educação dos índios, nesse momento eram as leis ditadas pelo governo português, que visava aos interesses políticos e religiosos do europeu. De acordo com Ribeiro (1981), há diferenças marcantes na educação do indígena e da população branca.

O plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem à Europa (RIBEIRO, 1981, p. 27).

Os Jesuítas foram os responsáveis pela implementação da educação cristã dos índios em terras brasileiras e, durante a sua estadia de 210 anos no Brasil, doutrinararam os índios, acreditando no seu poder de fé e salvação das almas.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, que não concordava com o tratamento dado aos índios pelos jesuítas, foram fechadas 36 missões e seminários, 17 colégios e, ainda, as escolas elementares. O novo sistema aplicado ao ensino brasileiro fez com que a cultura indígena perdesse ainda mais a sua identidade, pois os padrões educacionais propostos tinham como modelo a cultura europeia:

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi a de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis (RIBEIRO, 1981, p. 37).

Em 1808, novas mudanças políticas sociais e econômicas ocorreram em terras brasileiras, com a vinda da Família Real para a sua colônia brasileira. No que tange ao índio, este continuou sendo visto como um bruto da terra que não merece receber educação. Os rituais indígenas são considerados profanos e as condições de vida não melhoraram, continuando, pois, a população indígena à margem da sociedade.

A política indigenista praticada pelo Império foi, em contraste com a colonial, bastante omissa, seguindo, em linhas gerais, o espírito do antigo diretório pombalino (1755), que previa a integração dos índios à civilização, concedendo-lhes o foro de vassallos livres e estimulando sua inserção no mercado de trabalho, o que resultou, na prática, em forte exploração da mão-de-obra nativa nas áreas de fronteira (VAINFAS, 2002, p. 367).

Com a independência do Brasil, em 1822, alguns valores se modificam em relação à cultura e à identidade nacional. As forças liberais que atuaram no processo que proclamou a Independência tomaram consciência da necessidade de definir uma política indigenista para o Império.

O documento mais significativo desse período foi o projeto elaborado por José Bonifácio e Silva, apresentado na Assembleia Geral Constituinte em 1823²⁹. José Bonifácio acreditava que, se fosse mudado o método de atração, o indígena poderia interessar-se pacificamente à sociedade brasileira. Nesse sentido, propôs que o relacionamento entre estado e populações indígenas fosse orientado por quatro princípios básicos: justiça como meio de assegurar que as terras dos índios fossem comparadas e não esbulhadas -, brandura, constância e sofrimento para cativar seus sentimentos e pregar-lhes a fé cristã (GAGLIARDI, 1989, p. 30).

²⁹ Parte de um movimento intelectual que teve início no México, visando a valorizar e a defender as nações indígenas.

No entanto, apesar do documento e dos esforços destes liberais, a população indígena continuou à margem da sociedade brasileira. Com o início da Nova República, os direitos do indígena passaram a ser discutidos e começam a se modificar e a se fortalecer a partir da proclamação da República, período que se caracterizou pela busca de novos ideais políticos, inspirados pelo positivismo.

As ideias positivistas que se instalam no país colaboraram para uma nova forma de ver o indígena como pessoa, que merece ter sua cultura respeitada, e para isso, algumas de suas terras deveriam ser preservadas. A defesa dos direitos indígenas não era um acontecimento recente do discurso dos positivistas. Já por ocasião da primeira Constituição republicana, em 1890, eles apresentam um esboço de Constituição onde indicam o tipo de relacionamento que deveria ser dotado em relação às populações indígenas, uma vez que se constituíam em parte integrante da emergente República. Seguindo os ensinamentos do Mestre, acreditavam que esses povos fetichistas ainda viviam no período da infância da evolução do espírito humano, merecendo, portanto, um tratamento adequado, para que pudessem evoluir do estágio em que se encontravam para o atual, com a ajuda dos missionários positivistas (GAGLIARDI, 1989, p. 55).

Pelo Decreto nº 8072, de 20/07/1910, o Presidente Nilo Peçanha criou o serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (Decreto 8072/10) vinculados ao Ministério da Agricultura, em 1910, e que permanece até 1934, quando passa ao Ministério da Guerra, e em 1939 volta para o Ministério da Agricultura. Lima (1995, p. 120) diz que “esse órgão tinha a tutela dos nativos, que eram um estrato social concebido como transitório, futuramente incorporáveis à categoria dos trabalhadores nacionais”. Tommasino (2000) descreve:

De 1910 a 1966, a ênfase das atividades centrou-se na profissionalização indígena. Neste período, temos também a formação de intérpretes em língua indígena, caracterizados na figura da língua, servindo à política integracionista representada pela Comissão Rondon. A origem de reservas indígenas foi instituída pelo SPI e tinha dois objetivos bem definidos: “confinar os índios e espaços físicos restritos e controlados e liberar terras para colonização; e integrar os índios à sociedade nacional, através de projetos de agricultura e de educação formal, ministrada por leigos nas escolas das reservas” (TOMMASINO, 2000, p. 5).

Em 1914, foi alterado o Decreto nº 8072, e a localização dos trabalhadores nacionais não era mais função da SPI. De acordo com Ribeiro (1996), a SPI sofreu redução de 60% em seu orçamento com a saída do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. De serviço autônomo, passou “à mera seção subordinada ao Ministério

do Trabalho, que passou a designar seus melhores servidores para outras tarefas tidas como mais importantes” (RIBEIRO, 1996, p. 164).

A Fundação Nacional do Índigena (FUNAI), criada em 1967 para substituir o SPI que foi extinto e o Ato Adicional nº 1, reafirma a incorporação dos nativos à comunhão Nacional. A FUNAI assume como oficial o modelo de educação “bilíngüe” [sic] proposto pelo Summer Institute of Linguistics – SIL (instalado no Brasil em 1956).

Este trabalho feito em parceria entre a FUNAI e o SIL tinha como objetivo codificar as línguas e, a partir daí, ensiná-las nas escolas. Nesta época de Regime Militar, a FUNAI e o SIL elaboram normas para a Educação dos grupos indígenas regulados pela Portaria 75 de 1972. A formação de linguistas missionários do Summer Institute of Linguistic, em aliança com instituições científicas, marca a entrada das missões evangélicas em áreas indígenas voltadas à tradução do novo testamento. Os objetivos do SIL nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas (SILVA; AZEVEDO, 2004, p. 151).

Em dezembro de 1973 foi aprovado o Estatuto do Índio, às vésperas do início da abertura política, período em que transformações políticas ocorriam e discussões em todas as áreas e em todas as classes sociais vão se firmando, a respeito do rumo econômico que se destina ao Brasil e também à questão indígena. O Estatuto do Índio, nos artigos 47º a 52º aborda a questão educacional e a sua organização social, conforme se lê no documento:

Da Educação, Cultura e Saúde Art.47º É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de exploração. Art.48º Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País. Art.49º A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem, e em português, salvaguardado o uso da primeira. Art.50º A educação do indígena será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais. Art.51º A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, se possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal. Art.52º Será proporcionada ao indígena a formação profissional adequada, de acordo com seu grau de culturação (BRASIL, 1973, p. 11).

No Estatuto do Índigena de 1937, o governo mostra-se responsável pela proteção do índio, buscando manter as suas tradições e, com isso, dar uma identidade brasileira à cultura que se implementa no novo discurso político.

Nos artigos 47, 48, 49, 50, 51 e 52, são tratadas as questões relacionadas à educação que mencionam todo o apoio ao ensino básico na língua nacional, porém

com o direito ao exercício do aprendizado na língua da aldeia onde vive, ficando garantido ao indígena o acesso à educação em todos os níveis, buscando, assim, organizar e respeitar suas tradições. Já o Art. 44 garante que toda a riqueza do solo das áreas indígenas será por eles explorada. Salientando que a questão cultural e de identidade não devem se distanciar do cotidiano da população indígena.

O ano de 1988, período pós-ditadura militar, é significativo para as mudanças políticas e culturais do Brasil, momento que culminou com a Constituição Federativa do Brasil, preservando os direitos indígenas e, no tocante ao item educação, esses direitos estão expressos nos artigos 210, 215 e 231:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II - produção, promoção e difusão de bens culturais;

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV - democratização do acesso aos bens de cultura;

V - valorização da diversidade étnica e regional.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

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

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º (BRASIL, 1988, p. 73).

O Artigo 210 determina: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. É importante notar que o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, ainda que seja “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Em relação à cultura, cabe ao Estado proteger as manifestações da cultura, o que está expresso no Artigo 215, que garante a todos “o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional”. O Título VII - artigo 231 assim expressa que ficam reconhecidas as organizações indígenas, costumes, línguas e tradições, e o direito às terras que ocupam, ficando para a União demarcá-las, garantindo a proteção de seus bens.

O ano de 1991 foi um ano de grande relevância para a o desenvolvimento das políticas educacionais indígenas em âmbito nacional, posto que nesse momento surgem decretos tratando dos direitos indígenas, normatizados pela Constituição de 1988 e pela união de grupos interessados na causa indígena. Em comparação com o Artigo 210, da Constituição de 1988, que fazia referência a conteúdos mínimos para o ensino fundamental, o Artigo 26, da Lei 9.394 abre a possibilidade de uma complementação no currículo escolar, de acordo com as diversidades regionais.

A língua utilizada para a educação básica continua sendo a língua portuguesa e, da mesma forma que a Constituição de 1988, o parágrafo terceiro, do Artigo 32 assegura a possibilidade de as comunidades indígenas utilizarem as línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Esse processo de desenvolvimento da língua

portuguesa e da língua materna é retomado no Artigo 78, quando há referência sobre a oferta de educação escolar bilíngue.

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

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, p. 25).

Os avanços dos direitos humanos e as mudanças sociais trazem novas demandas para o sistema educacional. O Cacique Roberto Carlos Martins destaca a importância da escola para a comunidade Nandeva-Guarani:

A escola veio aperfeiçoar os conhecimentos dos indígenas, não só os indígenas, acho que o ser humano ele já vem pronto, ele já vem com a sua formação, ele já vem formado, nasce o corpo, o mais importante da alma, do corpo é alma, então a alma ela já vem pronta, ela já tem um caminho a seguir, mas o corpo precisa se adequar com a realidade da terra. Para você ser visto, para você ser valorizado você precisa da escola, você precisa do papel, o papel não é o conhecimento indígena, ela não tem importância para nós, para nós tem importância o conhecimento espiritual que a pessoa que traz, ela já vem formada, ela já vem pronta, porque as orientações que dos nossos idosos, pessoas que nos orienta passa, eles fazem uma pergunta para nós, “o criador de tudo que hoje temos até que série ele estudou?” Qual foi a formação daquele homem que fez tudo isso, que fez a nós, e se ele com o sopro dele, deu a oportunidade de eu falar, de eu andar, já não precisava ter esse papel, eu já tenho conhecimento espiritual, mas perante os olhos do mundo, da terra precisa do documento, do papel de certificado, do diploma de Formação (MARTINS, 2021). (Sic).

A escola ainda é a principal instituição formal de ensino, consagrada como espaço central de socialização da pessoa, bem como de aquisição dos conhecimentos tidos como relevantes para inserção do sujeito no mundo, para o “exercício da cidadania” e para a “qualificação do trabalho”, conforme estabelecido na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

A escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, pode vir a ser hoje um instrumental decisivo na reconstrução e afirmação das identidades sociais, políticas e culturais? Pressupondo-se essa possibilidade, qual é o papel dos novos agentes político-culturais que surgem nessa nova situação educativa: os professores indígenas? Quais são os saberes necessários à sua nova

prática pedagógica? Onde e como adquiri-los? Como e por quem são formados os educadores indígenas? (CAVALCANTE, 2003, p. 22).

Como destaca Baniwa (2006), a estrutura escolar edificada nas comunidades indígenas tem uma concepção alicerçada na antiga escola colonizadora e branqueadora de quase 500 anos.

[...] os povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia, estão em franca recuperação do orgulho e da autoestima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país (BANIWA, 2006, p. 29).

Essa organização educacional, contudo, não atende à realidade das aldeias, não respeita as diferenças sociais e culturais desse povo que, ao longo de sua historicidade, tem lutado para conquistar direitos e assegurar os adquiridos, como é a questão da educação escolar diferenciada.

4.2 Bases legais da educação escolar indígena

D'Angelis (2012), ao elaborar uma proposta de periodização para a história da educação escolar indígena no Brasil, distinguiu e nomeou três períodos: Escola de Catequese (meados do século XVI a meados do século XVIII), Escolas de “Primeiras Letras” e Projeto Civilizador (meados do século XVIII a meados do século XIX) e Ensino Bilíngue (da década de 1970 até o século XXI).

No percurso da história brasileira verificamos que a temática indígena veio galgando espaço e importância, com avanços significativos no tocante a um marco de políticas públicas e de uma legislação que visa assegurar o modus de vida e organização dos povos indígenas.

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação, pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas (AZEVEDO, 2004, p. 56).

Diversos são os documentos que norteiam as políticas educacionais para as comunidades indígenas, tais como a Constituição Federativa do Brasil (1988); as Diretrizes para Política Nacional da Educação Escolar Indígena (1994); a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), a Portaria Ministerial nº 559/91; Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI, 1998); o Plano Nacional de Direitos Humanos (2003); e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

A Constituição Federal de 1988 dispõe sobre a educação indígena, oferecendo a garantia do ensino escolar indígena na modalidade bilíngue. No art. 210, parágrafo 2º, afirma que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

O Ensino Fundamental, referido na Constituição de 1988, recebe regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), de 20 de dezembro de 1996. No Capítulo II - Da Educação Básica, que trata das Disposições Gerais, prescreve no Artigo 26:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

A questão da língua, problema com que se deparou Anchieta nas suas ações de catequese, é discutida em vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), pode ser sintetizada nos seguintes aspectos: a importância da recuperação da memória histórica do indígena e a integração do indígena na sociedade nacional.

Para tal, faz-se necessário o conhecimento da língua portuguesa, por parte dos índios, e da língua nativa, por parte dos professores, assim como o conhecimento das respectivas culturas. Busca-se, desta forma, corrigir os passos implantados no passado da colonização, quando apenas os não-índios tinham acesso à cultura.

As populações indígenas distinguem a educação indígena da educação escolar: a educação indígena é responsável pela aquisição das tradições, costumes e saberes específicos da comunidade, da etnia a qual o indivíduo pertence; já a educação escolar complementa os conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não indígenas. Além disso, a formação da consciência da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, a promoção de suas culturas e a apropriação das estruturas da sociedade não indígena, e a aquisição de novos conhecimentos úteis para a melhoria da condição de vida dos índios fazem parte das pautas relativas à educação escolar indígena (GONÇALVES; MELLO, 2009, p. 2).

O Decreto Presidencial nº 26, de 1991, atribuiu ao MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino. Essa tarefa foi, nas três décadas anteriores, atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional do Indígena– FUNAI³⁰.

Nesse mesmo sentido, a Portaria Interministerial nº 559/1991 reconheceu que o modelo de educação tradicional desvalorizava a cultura indígena e necessitava de mudanças voltadas para um novo espaço de aprendizagem, quando declarou:

Deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico que o objetivo dessa ação intergovernamental é garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentam-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, língua, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber (BRASIL, 1991, p. 3).

Conforme define a legislação nacional, a Educação Escolar Indígena tem direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. A educação é um dever do Estado e é garantida para todos os brasileiros, sejam eles natos ou naturalizados.

De acordo com D'Angelis (2012, p. 24), “finalmente, esse período é marcado também por um conjunto de investimentos, nunca antes feito, em formação de professores indígenas, e o surgimento de um forte movimento e organizações desses professores”. A escola indígena passa a ser protagonizada pelos povos indígenas como um espaço privilegiado para o fortalecimento de seus projetos societários de presente e de futuro.

³⁰ Fundação Nacional do Indígena– FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal.

Nessa perspectiva, a Constituição da República Federativa do Brasil se fundamentou na concepção da educação como um direito para todos, sendo dever, não somente da família, mas também do Estado, a promoção do pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho (BRASIL, 1988).

Esse cenário de mudanças e novas demandas sociais evidenciou a necessidade de construção de escolas nas áreas indígenas para atender essa população, através do incentivo da Política Educacional da Fundação Nacional do Índigena (FUNAI), que se fundamentou nos programas de Desenvolvimento Comunitário (PDC), respaldado pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Porém, o modelo funcional destas escolas diverge da realidade e necessidade das diferentes comunidades indígenas (BRASIL, 2007).

A história da escolarização indígena no Brasil, de acordo com Capacla (1995), mostra-nos que, ao longo dos cinco séculos, desde a criação da primeira escola para índios/as, a concessão de Escola Indígena nem sempre foi pautada por questões hoje consideradas relevantes, como diferença, diversidade, identidade, autonomia.

A mobilização dos povos indígenas, desde a década de 1970, resultou na fase da escola diferenciada e refletiu diretamente nas políticas e ações do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal em 1988; e na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN em 1996, além de legislação referente à escolarização indígena.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20/12/1996, no seu art. 78, trata da oferta do ensino regular para os povos indígenas:

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

- I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- I – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

No art. 79, a LDB dispõe sobre o desenvolvimento dos programas educacionais indígenas:

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

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

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional da Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

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

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

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

No ano de 2002, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental, lançou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas (RCNEI), com objetivo de “apresentar pela primeira vez, no país, idéias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2002, p. 7). Assim,

O reconhecimento da multiplicidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos sociais (FLEURI, 2003, p. 23).

O RCNEI contém os princípios, os fundamentos gerais e as orientações para subsidiar os professores no dia a dia de sua escola e sugestões que poderão ser acatadas pelos técnicos e dirigentes dos sistemas municipais e estaduais de ensino na definição de políticas para a educação escolar indígena

Vale destacar que Silva (1981; 2004), Baniwa (2006), Grupioni (2006), e outros continuam com teorias válidas e utilizadas nas discussões que se referem à temática indígena e, mais especificamente, educação escolar indígena. Temáticas estas que requerem muita sensibilidade por parte do pesquisador para que se perceba a dificuldade daquele que apresenta um modo de vida diferente, uma cultura, uma religião, política, e uma educação que precisa ser tratada de forma igual, mas a partir

de suas diferenças. Ademais, é um tema que envolve áreas de conhecimento diferentes, como a História, Antropologia, Direito e a Educação de forma geral

Ainda, de acordo com Silva (1981, p. 323), a “Educação para índio” estaria orientada “[...] por uma postura básica ou crença de que o indígena vai/deve desaparecer da sociedade ou a crença de que ele vai/deve sobreviver”. Este é um tipo de processo educacional que, acredita-se, deve ser evitado, pois recai sobre elaboração de estereótipos e regimes de memória resultados do modelo formal, etnocêntrico, progressista, religioso, assimilacionista, hierarquizador e individualista.

Segundo Baniwa (2006), o fato é que para a Educação Indígena não há um modelo único, nem pode haver. A população indígena é plural e diversa, por isso necessita de um espaço de ensino-aprendizagem com práticas culturais, que envolva suas diferentes formas de conceber o mundo e necessidades cotidianas, pois os povos indígenas acreditam que não se pode separar a escola das particularidades do seu povo.

As mudanças só se tornaram possíveis porque os próprios homens e mulheres indígenas perceberam e demonstraram que a estrutura educacional da escola convencional não era o modelo adequado para suas comunidades. Assim, podemos afirmar que assegurar o respeito aos valores culturais, ao uso da língua materna e aos processos próprios de aprendizagem foi um passo muito importante na história da educação dos povos etnicamente diferenciados (BANIWA, 2006, p. 162).

Menezes e Bergamashi (2009), ao analisarem as instituições escolares do povo Guarani e suas tradições, evidenciaram como as formas educativas – que não são exclusivamente escolares – deste grupo étnico de indígenas se contrapõem ao pragmatismo que acompanha a escola formal.

De acordo com as autoras, a escola não-indígena vem buscando a valorização de práticas tradicionais, depreciadas, mantendo relações com o mundo não-indígena caracterizado em um saber parcelado, fragmentado que, além de colocar o conhecimento ocidental como único, elegeu a escola como espaço e tempo únicos de educação.

Nessa perspectiva, Menezes e Bargamashi (2009) revelaram que, para os Guarani, a educação é pensada de forma que se modifica e se reinventa a todo momento, e que a escola não é um espaço de saberes absolutos, mas, sim, um espaço de associação de preceitos e práticas responsáveis pela confecção da pessoa humana.

Para os Guarani, a escola auxilia na forma de aprendizado, mas não é seu único espaço. É preciso, por exemplo: respeitar as pessoas mais velhas, pois são mais sábias; acompanhar as crianças em seus afazeres diários, deixando-as ter curiosidade para desenvolver seu próprio processo de aprendizagem individual; e permitir as brincadeiras e danças, pois transmitem ensinamentos importantes da educação tradicional.

Nesse sentido, verificamos que a escola pensada pelo povo Guarani constituiu-se a partir de processos próprios de aprendizagem, processos estes que foram garantidos pela Portaria Interministerial nº 559/1991, que ainda trouxe outras inovações importantes, permitindo uma maior participação na elaboração e permanência do próprio grupo étnico na escola Indígena e observando que o direito de igualdade dos povos indígenas a uma escola de qualidade está assegurado a partir das diferenças culturais.

Outro ponto importante que merece ser destacado se refere à composição do corpo docente das escolas indígenas, que de acordo com a determinação expressa no art. 7º, §2 da Portaria Interministerial nº 559/1991 deve ser constituído, preferencialmente, por professores indígenas, e somente na falta destes, as atividades docentes poderão ser exercidas por professores não índios (BRASIL, 1991).

A Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559 de 16/04/1991, reforçando as disposições da Constituição Federal de 1988, trata da garantia de oferta da educação escolar indígena de qualidade, laica e diferenciada; do ensino bilíngue; da criação de órgãos normativos para o acompanhamento e desenvolvimento da educação indígena; dos recursos financeiros; da formação de professores capacitados; do reconhecimento das instituições escolares; da garantia de continuação dos estudos em escolas comuns quando este não for oferecido nas escolas indígenas; da garantia de acesso ao material didático; da isonomia salarial entre professores índios e não índios; e da determinação da revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, a ser divulgada nas redes de ensino (BRASIL, 1991).

Assim, a Resolução CNE/CEB nº 002/1999 institui as diretrizes curriculares para a formação de professores indígenas para Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade normal, em nível médio (BRASIL, 1999a).

A Resolução CNE/CEB nº 003/1999 fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, determinando a localização, a clientela exclusivamente indígena, o ensino bilíngue e a autonomia das escolas indígenas na sua organização; o respeito pelas particularidades culturais de cada comunidade indígena na organização do ensino; a formação específica para os professores; e as competências de cada entidade governamental sobre a educação indígena (BRASIL, 1999b).

Ainda, estabelece as diretrizes para a escola indígena, mantendo o ensino bilíngue, propondo uma escola diferenciada e de qualidade, atribuindo o papel da docência preferencialmente aos docentes índios e prevendo formação adequada a estes professores; traçando objetivos e metas para a educação indígena, que incluíam a atribuição da responsabilidade legal sobre a educação indígena aos Estados e municípios, sob o financiamento do Ministério da Educação (BRASIL, 2001).

A Lei nº 10.645 de 10/03/2008 veio modificar a lei nº 10.639/03, que incluía a temática História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, e instituiu a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo nacional, juntamente com a história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2008).

Por fim, o Decreto nº 6.861 de 27/05/2009 define a organização do sistema educacional indígena no território nacional, determinando a participação da comunidade indígena na organização do sistema de ensino, respeitando sua territorialidade, suas necessidades e especificidades; definindo os objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009).

A Resolução CNE nº 05/2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica na Educação Escolar Indígena, salienta que o respeito à

territorialidade indígena, às suas línguas maternas e organização própria devem ser considerados na sua organização.

Salienta, ainda, que sua criação será por atendimento a demandas apresentadas por eles ou com sua anuência, respeitadas suas representações (BRASIL, 2012). No Art. 4º da Resolução do CNE nº 05/2012 apresenta-se elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;
- IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade. Parágrafo único: A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, 2012).

A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação e, dentro do PNE, trata da educação indígena como modalidade de ensino, fazendo, primeiramente, um diagnóstico do histórico da educação indígena, marcada pela negação dos direitos e da cultura indígena, a fim de fazer com que os índios assimilassem a cultura e os costumes que não eram deles.

- Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.
- § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:
- I - assegurem a articulação das políticas educacionais com a demais políticas sociais, particularmente as culturais;
 - II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (BRASIL, 2014).

A adoção das diretrizes curriculares para a educação nacional indígena em todo o território brasileiro propôs disponibilizar, em 10 anos, o Ensino Fundamental Indígena, correspondente ao ensino de 1º ao 5º ano, em todo o território nacional, ampliando gradativamente a oferta do ensino escolar indígena de 6º ao 9º ano, seja nas escolas indígenas ou pela integralização dos alunos índios às escolas comuns,

fortalecer o ensino escolar indígena no país, criar a categoria educação indígena para garantir os direitos à educação diferenciada nesta categoria, assegurar autonomia às escolas indígenas, entre várias outras metas, que tratavam principalmente da regulamentação do ensino escolar indígena.

Desta forma, os princípios estabelecidos para a escola indígena pretendem promover este direito de haver especificidade na educação escolar destes povos. No entanto, entre a letra da lei e a realidade há um descaso denunciado pelos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2018. O referido censo apresenta dados que mostram um retrato da educação escolar indígena no Brasil.

Segundo o censo escolar de 2018, no Brasil há 3.345 escolas indígenas, foram registradas 255.888 matrículas de estudantes, que contam com 22.590 professores (BRASIL, 2019).

Atualmente, 1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares; 1.027 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino. Do total de escolas, 1.539 são estaduais distribuídas em 26 unidades federativas. Outras 1.806 são escolas municipais e estão em 203 municípios. Ao todo, 3.288 escolas estão localizadas em área rural e 57 escolas em área urbana. Além disso, 1.970 escolas não possuem água filtrada, 1.076 não possuem energia elétrica e 1.634 escolas não possuem esgoto sanitário. São 3.077 escolas sem biblioteca, 3.083 sem banda larga e 1.546 que não utilizam material didático específico. E, apesar de 2.417 escolas não informar a língua indígena adotada, 3.345 unidades escolares utilizam linguagem indígena. **Perfil** – Das 255.888 matrículas registradas nas escolas indígenas do país, 5.365 são em creches, enquanto outras 27.053 estão matriculadas na pré-escola. No ensino fundamental está concentrado o maior número de estudantes – 174.422 – e no ensino médio são 26.878. Além disso, 21.891 estão matriculados na educação de jovens e adultos e 279 se inscreveram em cursos de educação profissional (BRASIL, 2019).

O Decreto nº 6.861, de 27 de Maio de 2009 dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em Territórios Etnoeducacionais (TEE's). Este documento é um dos mais novos e revolucionários elaborados até hoje no campo da Educação Escolar Indígena (EEI). Este determina a participação da comunidade indígena na organização do sistema de ensino, respeitando sua territorialidade, suas necessidades e especificidades; definindo os objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009).

A Resolução CNE nº 05/2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica na Educação Escolar Indígena, salienta que o respeito à territorialidade indígena, às suas línguas maternas e organização própria devem ser considerados na sua organização. Salienta, ainda, que sua criação será por atendimento a demandas apresentadas por eles ou com sua anuência, respeitadas suas representações (BRASIL, 2012).

Fazendo a análise desses resultados. Luciano (2015) afirma que:

[...] ainda persistem velhos problemas e desafios em todas as frentes da política indigenista [...] A insegurança territorial fragiliza a permanência das famílias indígenas, principalmente dos jovens, em suas terras, e estimula o êxodo para os centros urbanos. A ausência da oferta de ensino médio nas aldeias reforça o êxodo quando jovens e suas famílias saem em busca de oportunidades nas cidades (LUCIANO, 2015, p. 50).

Ferreira (2001), em diagnóstico sobre a história da educação escolar indígena no Brasil, resume a referida educação em quatro fases:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal (FERREIRA, 2001, p. 72).

Em meio às discussões sobre estas questões, durante o ano de 2013 ocorreu no Estado de Mato Grosso do Sul, 4 encontros alternados para a Elaboração dos Fundamentos Legais e Normativos da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul, realizados, nos meses de abril, maio, junho e agosto, com vários profissionais envolvidos com a temática indígena e, com embasamento nas políticas públicas específicas para a educação escolar indígena, que envolveu aproximadamente 1000 profissionais da área.

A coordenação dos grupos de trabalho ficou sob a responsabilidade de consultores indígenas e não indígenas membros das universidades do Estado que trabalham com a temática indígena em suas pesquisas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

O objetivo do grupo de trabalho foi de tornar a educação escolar indígena um projeto orgânico, articulado e sequenciado da Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades, garantindo as especificidades dos processos educativos indígenas no Estado.

Os encontros deste grupo de trabalho resultaram na publicação das Resoluções nº 2960 e nº 2961 que definiram as diretrizes para a educação escolar indígena dos territórios etnoeducacionais dos Povos do Pantanal e Cone Sul, respectivamente; com peculiaridades das oito etnias indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul.

O projeto teve financiamento do governo federal por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, e execução orçamentária de Mato Grosso do Sul por meio da SED, sobre responsabilidade técnica, administrativa e pedagógica do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul (CEFPI) e participação dos 29 municípios em que há comunidades com escolas indígenas das redes estadual e municipais de ensino.

Indígenas e não indígenas (professores, coordenadores, diretores, gestores municipais, caciques e lideranças indígenas) envolvidos direta e indiretamente com a educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul tiveram participação decisiva para o andamento da proposta. As diretrizes foram elaboradas com a participação de diferentes atores de diferentes etnias, entre eles professores, coordenadores pedagógicos, gestores e técnicos pedagógicos com competência e assim garantir a legitimidade do processo.

Sem dúvida, essa tão ansiada publicação marca a questão da diferença, num espaço onde poucos indígenas e não indígenas podem sequer opinar. E, nesse momento, essas diretrizes legitimam as nossas discussões enquanto cidadãos de direito, que desejamos produzir sentidos e significados interculturais. Esse documento produzido com autonomia e protagonismo, não é apenas um papel, mas as vozes de ancestrais, antepassados e anciãos

que se ecoa, nos anais da história de indígenas e não indígenas desse Estado. Ele afirma que, com a publicação, Mato Grosso do Sul legitima o direito a diferença, em uma relação harmônica e respeitosa com os povos indígenas e sua educação escolar (SEIZER, 2016, p. 115).

As Resoluções nº 2.960/2015 e 2.961/2015 definem Diretrizes para a Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional (TEE) Povos do Pantanal e do Cone Sul em conformidade com a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente nos artigos. 78 e 79, 26-A, § 4º do art. 26, § 3º do art. 32, bem como no Decreto nº 6.861/2009, e a Resolução nº 05 de 22 de junho de 2012, com fundamento no Parecer nº 02/2015 da Comissão Gestora dos TEE'S Cone Sul e Povos do Pantanal, e que apontam que:

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto n. 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 59).

A Resolução/SED nº 2.960 e nº 2.961, de 27 de abril de 2015 apresentam os objetivos para a educação indígena do estado de MS, assim como os princípios da educação escolar, a organização da educação, o projeto pedagógico das escolas indígenas, os currículos da educação escolar indígena, a avaliação, a formação e a profissionalização dos professores indígenas, a ação colaborativa para a garantia da educação escolar indígena, as competências constitucionais e legais no exercício do regime de colaboração dos territórios etnoeducacionais.

Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica do Território Etnoeducacional Cone Sul, oferecida em instituições próprias.

Parágrafo único. Estas Diretrizes estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do multilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 59).

A complexidade destas questões se dá porque o Estado de Mato Grosso do Sul é constituído por uma área territorial que atinge uma extensão de 357.145,4 km² que se estende até as fronteiras internacionais com as Repúblicas do Paraguai e da

Bolívia na sua parte sul e sudoeste do Estado, onde é banhado pela bacia do Rio Paraguai. Na fronteira leste e norte/nordeste é banhado pela bacia do Rio Paraná e seus afluentes, fazendo aí divisa com cinco estados brasileiros: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso.

A regionalização que contempla condições geográficas de proximidade, tendo como referência a interdependência intrarregional, parte do reagrupamento das 09 (nove) Regiões de Planejamento que contemplam os 79 (setenta e nove) municípios atualmente existentes.

Figura 21 – Regiões de planejamento do estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: <http://www.semagro.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2017/06/estudo_dimensao_territorial_2015.pdf>

A Resolução/SED nº 2.961, de 27 de abril de 2015 contempla as regiões do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e Cone Sul:

Art. 26º. O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal deve se constituir nos espaços institucionais em que os entes cooperados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuarão as ações de promoção da Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 59).

[...]

Art. 26. O Território Etnoeducacional Cone Sul deve se constituir nos espaços institucionais em que os entes cooperados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuarão as ações de promoção da Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 63).

Segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, a terceira região com maior concentração de indígenas é a região Centro-Oeste. Sendo que o estado do Mato Grosso do Sul concentra 56% da população da região. Ficando atrás apenas das regiões Norte e Nordeste.

Ainda de acordo com dados do censo do IBGE (2010), a população brasileira soma 190.755.799 milhões de pessoas. Sendo que 817.963 mil são indígenas, representando 305 diferentes etnias. Foram registradas no país 274 línguas indígenas.

Em Mato Grosso do Sul, segundo a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS), a população indígena soma 80.459 habitantes, presentes em 29 municípios. Representados por 08 etnias: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató.

O Mato Grosso do Sul divide-se em 79 municípios e cada um tem autonomia para aceitar ou não a parceria com a Secretaria Estadual de Educação no que se refere ao atendimento às comunidades indígenas.

No estado, há dois territórios etnoeducacionais, o TEE Povos do Pantanal que são as etnias dos Terena, Guató, Kinikinao, Kadiwéu, Ofaié e Atikum, e no Cone Sul as etnias Guarani/Kaiowá. Juntos, os etnoterritórios somam 83.434 pessoas indígenas (BRASIL, 2019).

A política dos TEE's chama a atenção pela organização da educação escolar indígena a partir da territorialidade dos povos indígenas. Diante disso, podemos refletir

sobre o que é território indígena e como se dá a territorialidade dos coletivos étnicos. Para Amado (2014):

Os elementos que marcam a territorialidade indígena são os vínculos afetivos com o seu território, esse sentimento de pertença de um com o outro (relação indígena e terra mãe) explica o sentido de dar a sua vida pela sua terra. O uso social que dá ao território numa lógica contrária do sentido capitalista que vê o território como mercadoria. E a forma de proteger o seu território. O sentimento de retomar o que é seu ante a constante exploração ilimitada de sua “mãe terra”. Essas estratégias de territorialização indígena é reforçada pela memória coletiva que guarda a histórica (des)territorialização promovida pela “conduta territorial” estatal (AMADO, 2014, p. 67).

Cada povo indígena tem uma maneira de se organizar espacial, social e culturalmente, remete a uma infinidade de possibilidades de concepção do que é a vida, do que é a terra, do que é o território.

O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal não é um lugar ou território geográfico, é um espaço de relações que perpassa municípios, estado, união, instituições, entidades e sujeitos educacionais em relação. Vale ressaltar que a política educacional dos Etnoterritórios é mais abrangente que a divisão política administrativa distribuída em Estado e município, a divisão política administrativa propõe autonomia relativa aos estados e municípios, a política dos TEE's propõe uma agenda de ações para cada membro pactuante em benefício da Educação Escolar Indígena e, conseqüentemente, das Escolas Indígenas.

Dentre as ações, pode ser destacada no âmbito das universidades a formação de professores/as indígenas em cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, no Estado temos duas licenciaturas indígenas: a Teko Arandu para os Guarani e Kaiowá e a Povos do Pantanal para os Terena, Kinikinau, Guató, Kadiwéu, Ofaié e Atikum (MOURA; MILITÃO, 2019).

Ao definir um TEE, se levam em conta as cosmografias dos povos indígenas, principalmente o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele (LITTLE, 2002). No caso dos Guarani e Kaiowá, a definição do Etnoterritório Cone Sul, é possível associar a configuração espacial produzida aos moldes do Tekoha, anterior à expansão das fronteiras brasileiras.

[...] apresento o significado de tekoha, a partir da etimologia da palavra. *Teko* significa modo de ser e *ha* é um indicativo de lugar. Assim, o uso mais comum do termo é para se referir a um lugar onde se viveu, se vive ou se pode viver o teko, o modo de ser kaiowá. Este modo de ser não pode ser de qualquer jeito; muito pelo contrário, o modo de ser que os Kaiowá e os Guarani se

referem é o bom modo de ser (modo reto, certo), chamado de *teko porã* (CRESPE, 2015, p. 25).

O Enoterritório Cone Sul que está desenhado recobre todos os municípios nos quais há territórios Guarani e Kaiowá, assim, a divisão não é a da divisão político administrativa do Estado. É muito mais abrangente. Nesse sentido, podemos pensar os etnoterritórios não apenas como espaços geográficos, mas como lugares de relações, onde os grupos sociais negociam, agenciam situações. Neles, os sujeitos sociais buscam estabelecer diálogos que favoreçam a construção de uma educação escolar indígena, com estados e municípios. Não existe uma fronteira geográfica para estabelecer os etnoterritórios, mas existem espaços carregados de significações das coletividades indígenas.

Após este breve panorama a respeito das leis, decretos e legislações que consolidaram o direito educacional às comunidades indígenas, é possível afirmar que a Constituição de 1988 foi um marco de conquista ao povo indígena do Brasil, enquanto concretização do direito à educação na RCNEI de 2002.

Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como único lugar de aprendizagem. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea. (BRASIL, 2002, p. 23).

Os avanços nas políticas de educação indígena são inegáveis, no entanto, há que se avançar também na construção e na ampliação de experiências que possibilitem a passagem da condição de marginalizado (tutelado) para emancipado.

5 CULTURA INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS

“Ciência é tudo o que praticamos: tomar banho cedo para não envelhecer, não ficar com os cabelos brancos, ficar forte e melhorar os anticorpos. É a prática do dia a dia.”

Raul Brazão Baniwa

A década de 1960 marca o início da implantação da primeira escola para os indígenas da Reserva Porto Lindo. A Igreja Presbiteriana enviou dois missionários para evangelizar a comunidade e, como foi dito pelos missionários Rubens e Troques, a forma de aproximação foi através da assistência à saúde, pois era uma época em que muitos estavam sofrendo com a tuberculose. Assim, a educação, a partir da escola para as crianças indígenas, aproximou os missionários dos indígenas e, por esse motivo, tanto a escola missionária quanto a Igreja Presbiteriana fazem parte da vivência de muitos indígenas até os dias atuais (COUTO, 2006).

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil, como já foi descrito no Capítulo 4, inicia-se com a colonização, em meados do século XVI, promovida por missionários jesuítas e instituída por instrumentos oficiais, como as Cartas Régias e os Regimentos. Entre os séculos XVI e XVIII, é praticamente impossível separar a atividade escolar do projeto de catequese missionária (LUCIANO, 2006).

Em 1822, o panorama da educação escolar indígena, em seus aspectos gerais, permaneceu inalterado. Nesse sentido, o Projeto Constitucional, elaborado logo após a declaração da Independência, propôs explicitamente a criação de “estabelecimentos para a Catequese e civilização dos índios”.

Com a Constituição de 1834, a educação escolar, isto é, “a catequese e a civilização do indígena” foi atribuída às Assembleias Provinciais, a fim de que fosse promovida cumulativamente com as Assembleias e os Governos Gerais, e permaneceu assim até o início do século XX.

No século passado, foi criado o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio por meio do decreto legislativo nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, e os assuntos indígenas – sobretudo, a educação escolar – passaram a ser atribuições do Ministério da Agricultura e, em 1910, é criado um órgão especialmente dedicado à questão, o Serviço de Proteção ao Indígena (SPI). Diante desse novo quadro jurídico-

administrativo, surgem, pouco a pouco, as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal.

Com promulgação da Constituição de 1934, a segunda constituição do período republicano brasileiro, o poder de legislar sobre assuntos indígenas fica exclusivo da União, o que consolidou um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só foi significativamente alterado em 1991. Em 1950, deu-se início às primeiras propostas de implantação de um modelo de educação bilíngue para os povos indígenas: a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 26 de junho de 1957. Vale ressaltar alguns princípios definidos pela Convenção 107 da OIT:

1. A universalização do direito à educação formal aos povos indígenas (art. 21).
2. A consideração de realidades sociais, econômicas e culturais específicas e diferenciadas (art. 22).
3. A prescrição de modelos de alfabetização em língua materna e de educação bilíngue (art. 23).
4. A incorporação pelo ensino primário de conhecimentos gerais e aptidões tornados necessários pelo contato (art. 24).
5. O combate ao preconceito contra os povos indígenas nos diversos setores da comunidade nacional, através da adoção de medidas educativas (art. 25).
6. O reconhecimento oficial das línguas indígenas como instrumentos de comunicação com essas minorias (art. 26).

Diante desse cenário, as 66 escolas indígenas organizadas pelo SPI até 1954 (LUCIANO, 2006), assim como as inúmeras escolas missionárias, passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais dessa “incorporação” prevista em lei, período marcado pela negação à diferença cultural. Nesse momento, as escolas do SPI caracterizavam-se fundamentalmente por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando noções de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes (LUCIANO, 2006).

A partir dos anos 70, o documento elaborado na Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT/1957) passa a recomendar os novos parâmetros da educação escolar indígena, às agendas reivindicatórias das organizações indigenistas tanto não-governamentais como ao movimento indígena. Porém, a partir da Constituição brasileira de 1988, foram, finalmente, estes absorvidos pelo arcabouço jurídico brasileiro.

Nesse cenário, em 1969, em pleno regime militar, o Ato Institucional nº 1 reafirmou de forma explícita a necessidade de “incorporação dos silvícolas à

comunhão nacional” (Art. 8). Nesse ano, o governo federal cria a Fundação Nacional do Indígena (FUNAI), órgão sucessor do SPI, com a explícita missão de acelerar o processo de integração dos índios.

Em 1973, sob a influência da convenção nº 107/OIT na política indigenista, o documento menciona explicitamente a alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertencem” (art. 49). Entretanto, deixa implícita a ideia de um bilinguismo meramente instrumental, sem nenhum interesse pela valorização das culturas indígenas, o que se percebe ainda hoje em muitas comunidades.

Com o período chamado de Redemocratização, entre os anos 1975 a 1985, novos dispositivos jurídicos e administrativos foram elaborados sobre a educação escolar indígena. Essa prática retomou cada vez mais os princípios formulados pela Convenção 107 da OIT, tais como:

Em primeiro lugar, convém evocar a Constituição Federal de 1988 que, além do disposto no artigo 231 – que reconhece aos índios “...sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam...” – estabelece ainda que:

Art. 210 § 2 – O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 § 1 – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base (LDB), a educação escolar indígena passou a contar com os seguintes instrumentos como aporte para uma educação diferenciada:

a) O Decreto nº 26 de 1991, que transfere da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena, e aos estados e municípios a sua execução.

b) As “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” publicadas pelo MEC em 1994.

c) A Lei 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. d) Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena.

e) Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação.

f) Criação em 2004 da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) vinculada ao Ministério da Educação, composta por 10 representantes de organizações de professores indígenas, quatro representantes de organizações indígenas regionais e a representação indígena no Conselho Nacional de Educação.

g) Decreto Presidencial 5.051 de 2004 que promulga a Convenção 169 da OIT.

Sabe-se, nesse sentido, que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) é o instrumento jurídico mais importante da educação brasileira atual. Vale destacar alguns dos seus aspectos relativos à educação escolar indígena, o que reafirma, em suma, a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas atribuindo à União o encargo do apoio técnico e financeiro a estados e a municípios para o desenvolvimento de ações no campo da educação escolar indígena, com a garantia de incorporação de “currículos e programas específicos” e a publicação sistemática de “material didático específico e diferenciado (Art. 79).

Contudo, os efeitos a nível nacional são ainda tímidos no panorama atual das comunidades indígenas. Um dos efeitos imediatos desses novos instrumentos jurídicos na esfera administrativa corresponde à criação de escolas indígenas, de núcleos, de divisões e de conselhos estaduais e municipais de educação escolar indígena em todas as regiões do país. Isso foi caracterizado como um passo significativo, mas ainda longe de ser o ideal, como apresenta o professor indígena Marcio Rocha (2020):

[...] o material que eles mandam pra nós e a gente tem de fazer de acordo com aquele referencial curricular, tem que fazer o planejamento de acordo com o documento que a secretaria de educação do município envia, temos que trabalhar em cima disso, mas sempre tentando fazer comparação da nossa cultura parte do significado da cultura (ROCHA, 2020). (Sic).

O processo de escolarização dos Nandeva-Guarani na Reserva Porto Lindo inicia-se na década de 60 e, nas décadas seguintes, essa população ganha força tanto em número de habitantes que parte de aproximadamente 80 (oitenta) indivíduos para 5.000 (cinco mil) nos dias atuais (IBGE, 2019), esse aumento pode ser explicado, segundo o Cacique Roberto Carlos Martins, pela vinda de indígenas do Paraguai, por casamento entre indígenas de outras localidades e também o aumento de natalidade, quanto em força política, no caso políticas públicas. No ano de 2013, a Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'éhao Tekoha Guarani Polo torna-se uma escola indígena.

O Cacique Roberto Carlos, entrevistado nesta pesquisa, descreve como o processo de escolarização na comunidade Nandeva-Guarani está ocorrendo e quais as deficiências quanto a preservação da identidade cultural de sua comunidade.

A escola vem para aperfeiçoar, só que ela também tira um pouco, porque a escola quem estudou o planejamento escolar! quem manda? E o Estado, e o Ministério da Educação, Brasília, Estados e municípios. O Cacique não interfere, não tem esse poder, não tem porque é um poder maior, que tá ligado a vários órgãos, principalmente o Ministério da Educação, onde tira, se fosse valorizar mesmo a tradição um modo de ser indígena, na escola tinha que ter dança, pintura, artesanato, comidas tradicionais, a merenda escolar lá, quem conversou com a comunidade indígena de como seria a merenda! Existe nutricionista indígena? Porque aqui nesse mundo aqui fora nós temos vários médicos, várias pessoas, e dentro da Comunidade também tem! nós temos médicos, parteiras, nutricionistas tudo no conhecimento tradicional, mas por não ter um diploma eles não são reconhecidos. Então esse conhecimento, por exemplo, a “xixa” muitas crianças adoram tomar “xixa”, “xixa” não é bebida alcoólica, ela é um suco, ela fortalece. A mandioca assada, batata assada se vai falar de uma boa alimentação e qualidade tá ali, então ninguém se preocupa com ele então muda muito e muda para mudar o indígena para capitalista, dinheiro, ganância e isso o próprio indígena acaba discriminando o próximo índio, outro tem mais outro não tem nada, ou aquele que não tem nada, sofre e com sofrimento daquele lá o outro que tem um pouquinho mais ganha. Então traz um pensamento muito negativo para várias pessoas, muda o pensamento. Então eu sempre falo isso pra todos “a desgraça de alguém é a riqueza de outro”. A nossa desgraça hoje, o nosso sofrimento, tem tanta gente vivendo em cima da nossa desgraça. Então, que nem a falta de terra como é que uma criança na escola hoje nesse momento agora, como é que uma criança lá na escola vai estudar sendo que ela tá sendo ameaçada por uma lei, a cabecinha dela não sabe se amanhã ela vai estar viva, se ela vai a casinha dela, se ela vai ter aquele terreirinho dela, qual destino, então é uma violência psicológica muito grande, como ela vai aprender na sala de aula, com é que vai prestar atenção, se eu estou sendo ameaçado, encurralado, e não é só com os indígenas, é com todos. Por exemplo: um japonês que aprendeu a forma de ser, ele é brasileiro, mas o jeito de ser, a alma é de japonês! Então, brasileiro quer virar todo mundo brasileiro da forma do Brasil, a maioria enfia na gente, quer aplicar igual a uma vacina, “não eu penso assim, tem que ser assim e vai ser assim”. As pessoas não conseguem assim, porque nasceram diferentes, e por não ser assim, não são aceitos, sofrem perseguição, derramamento de sangue e morte (MARTINS, 2021). (Sic).

Nesse sentido, pode-se afirmar que, embora os instrumentos à disposição sejam inegavelmente mais adequados que os do passado, os desafios atuais da educação escolar indígena na Reserva Porto Lindo giram em torno de duas grandes questões: primeiramente, a implementação de programas adequados baseados em metodologias específicas de aprendizagem, por meio de pesquisas; e, segundo, os interesses e as demandas das comunidades e dos alunos devem ser priorizados. Isso, necessariamente, inclui a capacitação de recursos humanos e garantias de autonomia dos projetos educacionais, escolares ou não, tendo em vista as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas.

5.1 O ensino na Escola Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHAO TEKHA

A história do ensino de Ciências no Brasil é recente. Tratando-se do âmbito legal, somente a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 4.024/61, instituiu-se que as aulas de Ciências seriam ministradas nas duas últimas séries do curso ginásial. Com a LDB 5692/71, o ensino passou a ter caráter obrigatório nas primeiras séries.

Em 1996, foi aprovada uma nova LDB, nº 9.394/96, e, no ano seguinte, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ambos os documentos orientavam que a escola tinha papel de formar alunos capazes de exercer plenamente seus direitos e deveres na atual sociedade.

Ao longo dos anos, foram elaboradas diferentes políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, e fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), de 2013. O mais recente documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, que define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica em conformidade com a LDB.

O objetivo principal do ensino de Ciências é, conforme a BNCC (2018), proporcionar aos alunos o contato com processos, práticas e procedimentos da investigação científica para que eles sejam capazes de intervir na sociedade e compreender as transformações do mundo pelo ser humano.

A BNCC é estruturada a partir das competências e habilidades, onde a competência é definida como “a mobilização de conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 8).

No âmbito da área de Ciências da natureza, isso estaria voltado para as proposições curriculares, que destacam a formação dos estudantes através do conhecimento de conteúdos de caráter específico relacionado às tecnologias e aos novos modos de operacionalização em que se encontram atualmente.

As disciplinas e conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (2018) asseguram às escolas indígenas receberem um tratamento mais atrelado ao

contexto cultural de cada povo. Assim, a escola indígena precisa dialogar entre os elementos do currículo nacional e as especificidades do seu dia a dia.

Segundo o Censo Escolar de 2015, existem 3.085 escolas indígenas no Brasil, com um total de 285 mil estudantes e 20 mil professores que atendem cerca de 305 etnias e que falam 274 línguas diferentes. O direito à educação escolar indígenas encontra-se garantido pelas legislações em vigor, favorece sobremaneira a sua organização, diferenciações entre as diversas práticas pedagógicas, pois, “[...] somos uma sociedade plural, multiétnica e plurilíngue, que as culturas indígenas são patrimônios cultural da nação brasileira” (GUIMARÃES, 2006, p. 18), com base na sua diversidade cultural, uma vez que:

[...] a escola deve dar um tratamento aos valores, saberes e conhecimentos tradicionais, às práticas sociais de cada cultura e garantir o acesso de conhecimentos e tecnologias a sociedade nacional relevante para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional (GUIMARÃES, 2006, p. 20).

Entretanto, as comunidades indígenas têm vivenciado problemas de todas as ordens, gerados, sobretudo, pelo contato com a sociedade envolvente. Não são raros, por exemplo, os problemas relacionados à drástica redução de suas terras, o que comprometeu severamente a biodiversidade e, em decorrência disso, o comprometimento das condições de sobrevivência. É possível perceber alguns destes problemas que a comunidade Nandeva-Guarani vem sofrendo na narrativa da senhora Hara (2021):

Em primeiro lugar, falou que não existe essa volta pra trás, porque hoje já evoluiu muita coisa e já tem muita gente, na época era mais pouco e já era difícil pra dominar, imagina hoje, a pessoa estuda, outro quer ser mais do outro, outro quer ser melhor, outro já é político, outro já é polícia, outro já é crente, outro é rezador, outro já bebe pinga, então a cachaça já começa a dividir muita coisa. Por que ninguém tomava pinga. Antes se ia acontecer um Geroki, um encontro de reza para fazer batismo das crianças, por exemplo lá em Japorã ou lá no Carioca (vila rural que fica cerca de 20 quilômetros da Aldeia) seja a distância que for e tem que ir todo mundo, e lá é todo mundo fazia vaquinha, levava um porco, ou galinha ou outra coisa pra almoçar ali, mas a criança não tinha fome por causa do espírito que ia receber ali (HARA, 2021). (Sic).

Nesse sentido, de acordo com o RCNEI, o ensino de Ciências deve contribuir para a “[...] compreensão das profundas mudanças que o mundo sofreu, nos últimos séculos com o advento da produção industrial e agrícola de bens de consumo e

serviços, que se utilizam da tecnologia científica crescentemente sofisticada” (BRASIL, 1998, p. 255).

De acordo com Zabala (1998), é na escola, a partir das relações estabelecidas, das experiências vividas, que se constroem as condições e os vínculos necessários para se definir concepções a respeito de si mesmo e dos outros.

Assim, o RCNEI se diferencia significativamente da proposta de ensino de Ciências prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais para as escolas não indígenas, na medida em que, sob a designação do componente curricular “ciências naturais” preveem tanto um ensino referenciado na Ciência ocidental como também ensino dos conhecimentos específicos de cada povo indígena. Os conteúdos listados ao ensino fundamental são: Os seres humanos e o meio ambiente; O corpo humano e a saúde; Atividades produtivas e relações sociais; A terra no espaço.

De acordo com RCNEI (BRASIL, 1998), as sociedades indígenas possuem um conhecimento minucioso do meio natural e reconhecem não somente a diversidade biológica (variedade de espécies da fauna e da flora), como também a diversidade ecológica (variedade de ecossistemas). A discussão atual sobre biodiversidade passa pelo respeito e pelo reconhecimento da existência de sociedades diversas e diferenciadas, como as indígenas. Assim, a temática “seres humanos e o meio ambiente” tem os seguintes objetivos: Identificar o que são recursos naturais (renováveis e não-renováveis); Identificar os conceitos e práticas tradicionais de utilização dos recursos naturais; Conhecer os recursos hídricos do território indígena e saber usá-los de forma adequada; Conhecer os efeitos do fogo sobre as plantas, o homem, os animais e o solo; Conhecer a importância do ar para os seres vivos; Conhecer os diversos tipos de solo e sua utilização; Conhecer os efeitos do uso de fertilizantes e inseticidas sobre o solo, as plantas, os animais e o homem; Conhecer organismos decompositores e sua importância na fertilidade do solo; Saber como são obtidos e trabalhados os metais; Conhecer as diferentes relações entre água, solo, substâncias e seres vivos; Identificar as consequências da degradação ambiental; Conhecer as formas e técnicas de aproveitamento equilibrado do meio ambiente; Identificar e formar opinião sobre os pontos positivos e negativos na relação da sua sociedade com o meio ambiente.

O RCNEI (BRASIL, 1998) apresenta a unidade temática “O corpo humano e a saúde”, a qual vincula-se aos seguintes objetivos: identificar, valorizar, conhecer o corpo humano; falar dos aspectos sociais e fisiológicos que um indivíduo, em uma

determinada sociedade, considerada necessários para o seu pleno desenvolvimento; identificar e valorizar as formas de bem-estar físico, mental e espiritual do indivíduo e de sua sociedade.

Além disso, o RCNEI (BRASIL, 1998) traz o tema “Atividades produtivas e relações sociais” faz-se necessário para o reconhecimento dos sistemas de aproveitamento da natureza, visto que, na maioria das sociedades atuais, estão submetidos à lógica do capital (maior lucro em menos tempo possível), o que tem gerado diversos problemas ambientais. Hoje, essas mesmas sociedades refletem sobre a necessidade de definir um outro estilo de desenvolvimento, capaz de integrar de forma diferente a natureza com as suas necessidades, evitando a degradação dos recursos e a própria destruição da possibilidade da existência humana. Apresenta como principais objetivos: identificar, descrever e explicar as criações técnicas presentes nas máquinas, ferramentas e utensílios empregados pela sua comunidade; conhecer as fontes de energia existentes; Identificar os princípios básicos da eletricidade e do magnetismo; identificar diferentes tipos de atividades econômicas; identificar os recursos imprescindíveis ao bem estar econômico e cultural; identificar, localizar e dimensionar as práticas de uso e manejo dos recursos naturais; conhecer e avaliar os diferentes interesses econômicos sobre os recursos naturais; identificar os impactos das novas atividades econômicas sobre a organização social de seu povo.

Na sequência, há a unidade temática “A terra no espaço” (BRASIL, 1998), em que é apresentada a relação entre a origem do conhecimento científico no Ocidente com a observação que os antigos povos europeus faziam do céu e os registros que fizeram daquelas observações. Além disso, todos os mitos e histórias criados pelas diversas culturas se relacionam de alguma maneira com o aspecto que o céu tinha para cada uma daquelas populações e as mudanças que eram percebidas. Constam como objetivos: conhecer e valorizar as explicações de seu povo sobre o céu e seus fenômenos; conhecer outras explicações sobre o céu e seus fenômenos; conhecer o sistema solar; identificar a relação entre o movimento dos astros (sol, lua, terra) e as medidas de tempo (dia, ano, fases da lua, estações do ano).

O currículo de Ciências é um norteador ao professor, pois, como relata a Senhora Martinez (2020), *“a cultura sempre fica junto com a escola e como nós somos indígenas, também não podemos deixar de lado, a gente está sempre ensinando coisa da cultura envolvendo a língua principalmente”*.

Logo, o papel do professor que atua nas escolas indígenas, mesmo aqueles que são da sua própria cultura, tem um exaustivo trabalho pedagógico a desenvolver na escola. As temáticas trazidas pelo RCNEI (BRASIL, 1998) são temas sugestivos para o debate com os professores que atuam em escolas indígenas sendo articuladores com as vivências e experiências dos alunos e formação. Pois, em contato direto com o ambiente, os alunos podem expressar seus conhecimentos acerca dos que se sabem do tipo levantamento prévio da realidade social.

Nesse sentido, os professores pesquisados ressaltam a importância de a escola estar articulada às necessidades de sua comunidade, com grande ênfase nos conhecimentos próprios do que costumam chamar de sua cultura e sua tradição, mas sem negar a importância do acesso a outros conhecimentos, inclusive vendo, nessa articulação, o grande propósito da existência da escola.

A senhora Martinez (2021), relatou a importância da família e escola apresentarem os conhecimentos tradicionais de seu modo de vida, para o reconhecimento da identidade Nandeva-Guarani.

Agora mesmo estamos numa situação que tem luta pela demarcação de terras, daí a mãe e a escola tem que preparar o filho ou a filha pra esse tipo de acontecimento. Ele tem que ter conhecimento pra e defender o lugar que está a cultura, somos Guarani morador da aldeia Porto Lindo. Procuramos sempre manter muitas coisas que está sendo esquecido, as rezas, as danças. Procuramos sempre buscar o conhecimento da cultura pra poder informar um pouco de tudo sobre esse conhecimento, os mais velhos que tem essa cultura, eles têm muito conhecimento e a gente vai repassando para os mais jovens (MARTINEZ, 2021). (Sic).

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas é a realização da interculturalidade:

A interculturalidade deve ser o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em 'valorizar' ou mesmo ressuscitar 'conteúdos' de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a interrelação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história (BRASIL, 1994, p. 11).

Portanto, a educação escolar deve fazer a articulação da sociedade indígena e a não indígena, pois como relatou a aluna C. S. M. *“os mais velhos falam que a cultura*

nossa é diferente dos não-indígenas e quanto mais se encontram mais a cultura aumenta". A educação escolar deve, pois, fazer a articulação da sociedade indígena e a não indígena, para que estes tenham acesso às informações e tecnologias modernas e tenham assegurada a liberdade de escolher o que eles querem adotar e o que não querem, bem como a definição de seu currículo que deve considerar "[...] o conhecimento da prática cultural do grupo a que a escola se destina, já que essas práticas é que definem determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas, que são determinantes no processo de desenvolvimento do indivíduo" (BRASIL, 1994, p. 13).

A escola é um espaço que deve fortalecer o conhecimento cultural e também o conhecimento científico. Da mesma forma, para os alunos, há a compreensão de que a escola tem sua importância. Para o aluno (J. B.), *"os velhos dizem vai para a escola do não indígena para aprender para falar português e aprender tudo"*.

No depoimento da Senhora Geisa Martins, fica claro esse sentimento de aprender a ler e escrever em português:

A professora ensina ao aluno a mesma coisa que a mãe ensina ao filho, no lugar da mãe a escola ensina a educação. A escola é bom ensina as crianças ler e escreve quem não sabe ensina ele vai aprendendo aos poucos mas aprende. Eu estudei só até os doze anos de idade. Tenho nove filhos, estão todos estudando, eles não estudam querem aprende português (MARTINS 2021). (sic.)

A escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. A escola é um instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos. O ensino de Ciências naturais para os indígenas está vinculado às vivências do cotidiano, estando diretamente relacionado com a valorização dos saberes, com a revitalização de sua cultura, pois os povos indígenas estão lutando por uma educação escolar diferenciada e específica, que propicie aos seus jovens o acesso à ciência do não indígena, mas, ao mesmo tempo, reforce os laços culturais entre o indígena e seu povo.

5.1.1 Panorama do ensino de Ciências para a comunidade indígena

“Na cultura indígena tá acontecendo uma transformação”

Professor Rocha

Os indígenas da etnia Nandeva-Guarani sofreram e vem sofrendo com as transformações na comunidade o qual os obriga a assimilar e socializar a cultura dos colonizadores. Para o professor Rocha, a falta de interesse dos jovens nos rituais tradicionais, os momentos de conversa entre os anciões e os índios mais jovens sobre o modo de vida e os conhecimentos tradicionais do seu povo estão cada vez mais raros. Segundo o professor, os jovens preferem ouvir músicas do não índio, fazer uso do celular, redes sociais etc., e isso está dificultando o indígena jovem a aprender sobre sua própria cultura.

Cabe destacar, nesse sentido, que o conhecimento tradicional é definido como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração. Mas, a comunidade indígena vem perdendo esse costume conforme descreve o professor Marcio Rocha “[...] *hoje em dia é mais dificilmente de ver os indígenas ao redor da fogueira conversando*”. Ele ainda destaca que as conversas citadas são substituídas por momentos solitários com o aparelho celular, relegando os momentos de interação dos mais jovens com os mais idosos.

A distribuição e transmissão desses conhecimentos tornam-se fragmentadas, pois estão condicionadas a fatores como gênero, idade e, principalmente, experiência vivida pelo indivíduo. Povos ou comunidades tradicionais são sociedades que vivem em associação direta com seu habitat natural, por séculos ou até milênios, e, por conta disso, possuem vasta experiência na utilização e conservação da diversidade biológica (POSEY, 1992).

Segundo Rodrigues (2005), o conhecimento parece estar em constante mudança e adaptação. Sendo assim, a manutenção desses conhecimentos está vinculada à realidade local no tempo e no espaço, sendo elaborado e reelaborado a partir de experiências presentes e do entendimento da reordenação das mudanças contínuas dos significados que se apresentam.

Os saberes coletivos da comunidade sobre o conhecimento cultural, a partir de suas vivências, estão amplamente ligados às formas de pensar, sentir e agir. Logo, como afirmou o Dias (2020), “*o indígena e a natureza estão muito ligados*”.

Nesse contexto, uma constante preocupação dos professores indígenas na escola Mbo'ehao Tekoha Polo está no uso da língua Guarani, pois acreditam que o uso da língua é uma forma de manter a cultura presente no dia a dia da comunidade. O professor Marcio Rocha (2020) expressa sentimento de preocupação, alegando que:

[...] nossa língua vai acabando, nosso direito também vai desvalorizando esta parte, vai enfraquecendo, pelo que eu estudei, estou fazendo mestrado em linguística eu entendi, os linguistas tem medo que daqui 40 ou 50 anos aqui no estado o guarani seja tudo misturado que está, vai perdendo a identidade (ROCHA, 2020). (sic.)

Ao passo que as preocupações com a perda da cultura que os identifica, é perceptível, também, o entusiasmo do indígena Nandeva-Guarani na busca por autonomia e que esta passa pela educação. Para o professor Marcio Rocha “*o único a caminho é a escola*”. Para ele, vale a pena o esforço na tentativa de conquistar seus ideais, cujo princípios tratam de uma educação escolar que reflita a vontade coletiva de todo o povo.

Nesse cenário, a escola indígena é uma reivindicação da comunidade. A organização e estruturação curricular deveria ficar sob a responsabilidade das lideranças em conformidade com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999) de modo a atender sua comunidade para fins de preservar sua cultura.

O ensino na Reserva Porto Lindo, na Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo, possui quatro extensões: uma na região do Alfredo, Mbo'ehao Arandu Porã (Sabedoria Tradicional); uma na região do Posto 02, Teko Marangatu (Bom viver); uma na região da missão (Dr. Nelson de Araújo); e uma na região do Bentinho, Chamoï Po'i (Joaquim Martins).

A população dessas extensões, em sua maioria, está em nível social vulnerável, e há disparidade econômica, em que grande parte apresenta uma renda insuficiente. Os alunos são provenientes, em sua maioria, de famílias economicamente vulneráveis, trabalhadores rurais, servidores públicos municipais,

empregadas domésticas, boias frias e trabalhadores em indústrias fora do município. Além disso, muitas famílias estão inseridas em programas sociais como a Bolsa Família, que exigem a frequência regular dos filhos na escola.

As formas de lazer da comunidade limitam-se a jogos de futebol de campo aos domingos, banhos de riachos e córregos, rodas de tereré entre amigos e familiares. O acesso aos meios de comunicação se dá, principalmente, através do rádio, televisão, pois o acesso à internet ainda é muito restrito. Quanto à religião, existe a prática da religião tradicional - jeroxy – e profanos – guachire – e também existem denominações evangélicas, pentecostais e neopentecostais.

Apesar do estado e município oferecerem o acesso gratuito ao ensino, há ainda muitas pessoas analfabetas ou com nível de escolaridade incompleto. Atualmente, o número de estudantes que concluem o ensino médio e dão continuidade aos estudos no ensino superior é pequeno, insatisfatório, assim como nas escolas dos não-índios, uma realidade nacional.

A organização da Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo faz-se por meio de um conjunto de normas que visam garantir os registros do acesso, da permanência e da progressão nos estudos, bem como da regularidade da vida escolar do aluno, abrangendo: Requerimento da matrícula, Portaria, Diário de Classe, Ata Descritiva, Parecer Descritivo, Mapa Colecionador de Canhoto, Guia de Transferência, Ata de Resultados Finais, Histórico escolar, Ficha de acompanhamento, Boletim e Declaração.

A Escola atendeu, em 2020, cerca de 1.200 estudantes distribuídos em quatro escolas extensões, localizadas em diferentes regiões da aldeia. A organização da Escola Polo e extensões apresenta um atendimento de segunda a sexta, das 7h às 11h20 no período matutino. No período vespertino, o atendimento é entre 12h40 às 17h, com duração de tempo de 50 minutos por aula.

As salas estão organizadas de acordo com as matrículas realizadas para o ano letivo e são realizadas na escola pelo secretário escolar. A estrutura física da escola Polo é composta por: sala de leitura, usada conforme a demanda do aluno/professor para pesquisas; um laboratório de informática, o qual é, na maior parte, utilizado pelos docentes para alimentar o sistema BDS (diário online) e, quando há agendamento por parte dos professores, é cedida para formatações de documentos e pesquisas junto com os alunos; uma quadra poliesportiva usada para atividades de educação física, ensaios da banda de percussão, e é aberta nos finais de semana para a comunidade.

Assim como na grande maioria das escolas brasileiras, a inexistência de laboratório de ciências é fato. Neste caso específico, o ensino de Ciências, aliado às crenças culturais produziram, tanto o respeito aos costumes indígenas como o conhecimento científico e a utilização deste na melhoria das condições de vida da comunidade.

Além disso, escola Polo é composta por: 01 sala de direção com banheiro, 01 sala de coordenação, 01 sala de secretaria, 01 sala de professores com banheiro, 01 sala de leitura, 01 sala de tecnologia, 01 almoxarifado, 01 cozinha, 09 salas de aula, 05 banheiros, 01 quadra poliesportiva e 01 sala de reforço com banheiro.

Atualmente, a escola atende da Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino. Ademais, dispõe de uma equipe de trabalho composta por 85 (oitenta e cinco) integrantes, entre professores, coordenação pedagógica, direção, vigia e equipe técnica administrativa.

Em relação ao corpo docente, a escola conta com professores indígenas e não indígenas, sendo que, nos anos iniciais da alfabetização, 95% dos professores são indígenas pertencentes à comunidade. A direção administrativa e pedagógica é centralizada na Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo; no entanto, a coordenação pedagógica está presente em todas as extensões.

Acerca da organização, no início do ano letivo, são lotados os professores efetivos e, na sequência, são convocados os professores temporários para preencher as vagas em déficit. A escola oferece café da manhã para os alunos do período matutino e refeição para os alunos dos dois períodos no intervalo. A escola polo e as extensões funcionam com a seguinte estrutura administrativa e pedagógica:

- Direção: 01
- Direção adjunta: 01
- Coordenação pedagógica: 08
- Secretário de escola: 01
- Auxiliar de secretaria: 01
- Corpo docente efetivos: 30
- Corpo docente temporário, Polo e extensões: Aproximadamente 38
- Faxineira: 16
- Merendeira: 11

- Zelador: 01
- Vigia: 09
- Auxiliar de serviços diversos: 05

Para o deslocamento dos estudantes até as escolas, são disponibilizados ônibus escolares com respectivos monitores para assegurar a segurança das crianças em todo trajeto. Os monitores dos ônibus têm função exclusiva, fato que, na avaliação do diretor Rogerio Dias, “garante a qualidade do atendimento”.

Quanto à formação inicial dos professores indígenas da Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo’ehao Tekoha Guarani Polo, o quadro é diversificado: todos os professores têm o Ensino Médio completo, no entanto, nem todos tiveram formação específica como o Magistério Indígena “Ara Verá”,³¹ ofertado pela Secretaria de Estado de Educação desde 1999. Muitos fizeram Ensino Médio nas escolas da cidade e, posteriormente, complementação pedagógica para magistério.

Há alguns professores formados em nível superior e outros são acadêmicos da Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”³² ou “modo sábio de viver”, curso ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) desde 2006, especificamente para as etnias Guarani e Kaiowá. O curso acontece em regime de alternância e habilita em quatro áreas do conhecimento, a saber: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da natureza.

Há aqueles que fizeram ou fazem o curso superior em Pedagogia e outros cursos de licenciatura em instituições públicas ou privadas da região.

A novidade em relação à formação inicial foi a inauguração, em 2015, do polo de Educação a Distância (EAD), da UFGD através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O primeiro curso superior ofertado foi o curso de Pedagogia, que disponibilizou 40 vagas, sendo 20 para indígenas e 20 para a população não indígena da região.

³¹ Veronice Rossato, jornalista e professora do Magistério Indígena “Ara Verá” (espaço - tempo iluminado). O Espaço foi criado especialmente para atender a Formação de Professores Guarani e Kaiowá, pauta do movimento indígena Guarani e Kaiowá que há muito lutavam para que esse direito fosse atendido. O Curso aconteceu em parcerias com municípios e apoiado pelo MEC, UCDB, UFGD, FUNAI e FUNASA. Disponível em: <http://www.douradosnews.com.br/arquivo/professora-escreve-sobre-10-anos-do-curso-ara-vera-63663fd1814e45bbd485214d6a8e9341>. Acesso em: jun. 2021.

³² Apresentação do curso Licenciatura no sítio da Universidade Federal da Grande Dourados, disponível em: http://portal.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena. Acesso em: jun. 2021.

A Ação Saberes Indígenas³³ está inserida no contexto da formação de professores, à medida que objetiva como mencionado anteriormente, contribuir com formação continuada de professores especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental, período da alfabetização.

Para tanto, as instituições de ensino superior, em parceria com estados, municípios e escolas, constroem agendas para que sejam viabilizadas as formações.

A escola indígena se caracteriza por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios da comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural.

Então, a escola e seus profissionais são aliados da comunidade e trabalham a partir do calendário e da participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão da escola, o calendário de acordo com as atividades rituais e produtivas do grupo, até os temas/conteúdo do processo de ensino-aprendizagem (GUIMARÃES, 2006, p. 21).

Destaca-se, nesse sentido, que a escola indígena é parte do sistema de educação de cada povo, em que, ao mesmo tempo que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, são fornecidos os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe, por parte das sociedades indígenas, o pleno domínio da sua realidade, isto é: “a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação” (BRASIL, 1994, p. 11).

E ainda, para a definição e desenvolvimento do currículo da escola de uma determinada comunidade indígena é necessária a formação de uma equipe multidisciplinar, constituída por antropólogos, linguistas e educadores, entre outros, de maneira a garantir que o processo de ensino aprendizagem se insira num contexto mais amplo do que um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade (BRASIL, 1994, p. 13).

³³ A ação Saberes Indígenas na Escola é uma iniciativa do Ministério da Educação para oferecer a esses professores formação bilíngue ou multilíngue em letramento e numeramento em línguas indígenas e em português, conhecimentos e artes verbais indígenas. A ação Saberes Indígenas na Escola foi instituída em 30 de outubro de 2013 pela Portaria do MEC nº 1.061. Em 6 de dezembro do mesmo ano, a Portaria nº 98, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, regulamentou a ação e definiu diretrizes complementares. Em 12 de dezembro de 2013, a Resolução nº 54 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estabeleceu orientações e procedimentos para o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa (BRASIL, 2013).

Diante disso, a educação escolar deve fazer a articulação da sociedade indígena e a não indígena. De acordo com o professor Marcio Rocha:

“[...] a gente tenta trabalhar de duas formas, nos anos iniciais, os professores estão ensinando mais assim da parte da cultura e nos anos finais a gente tem que ensinar mais o que vem de fora, infelizmente, nos anos finais a gente tem que prepara para o ensino médio, por que para quando eles sair da aldeia vai ter necessidade do conhecimento do não índio” (ROCHA, 2020) (sic).

Na fala do professor fica evidente o desgosto com a aprendizagem de outros conhecimentos que não o indígena. Encontra-se, aqui, uma contradição, pois, ao passo que se busca a autonomia em meio a um sistema que não é indígena, também, se ressentido ao ser obrigado a aprender os conhecimentos que sustentam este sistema.

A formação do conhecimento científico escolar é um processo que envolve, de certa forma, uma diversidade cultural que reforça e aumenta a percepção dos alunos à cerca de sua aprendizagem. Além de que, ao considerar uma didática cultural, o processo de aprendizagem dos alunos se torna multidimensional, rico em diversidade de conhecimentos, com a finalidade de que o aluno construa seu próprio conhecimento, sendo este processo mediado pela escola (BARREIROS, 2006).

Proporcionar ao aluno indígena os conhecimentos sistematizados não precisa significar a ausência da cultural local; pelo contrário pode servir para expor a estes alunos a importância dela não só para a comunidade, mas para o mundo.

Candau (2008) destaca:

“[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU, 2008, p.13).

Portanto, para que os indígenas tenham acesso às informações e tecnologias modernas e tenham assegurada a liberdade de escolher o que querem adotar e o que não querem, a definição de seu currículo deve considerar inicialmente Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

Convém ainda contextualizar o perfil das turmas da Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo´ehao Tekoha Guarani Polo, as quais

são investigadas nesta pesquisa: do total dos 60 estudantes entrevistados no 9º ano do Ensino Fundamental, 65% (39) dos alunos são do sexo masculino, 35% (21) alunas são do sexo feminino. A faixa etária da turma varia entre 11 e 23 anos, sendo que a maioria, cerca de 69%, é adolescente. É, pois, uma turma no período matutino com 32 alunos e uma no período vespertino com 28 alunos que equilibra adolescentes e jovens.

O livro didático utilizado pela escola em 2020 é a coleção Teláris, de Gewandsznajder e Pacca, da editora Ática (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2018). Segundo Angela Celeste dos Santos, Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Japorã/MS, a escolha do livro didático foi realizada pelos professores indígenas da Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'éhao Tekoha Guarani Polo e Extensões e pelos professores não indígenas das Escola Municipal José de Alencar e da Escola Estadual Japorã. A Secretaria de Educação do Município de Japorã fez adesão ao Programa do livro Didático (PNLD). Essa coleção é usada como referência para os conteúdos científicos apresentados ao longo deste capítulo.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida buscou resposta para a seguinte questão: como os conhecimentos tradicionais vêm sendo vivenciados na comunidade Indígena Nãndeva-Guarani e como eles convivem com os conhecimentos da Ciência escolar construída pelo não indígena?

Diante disso, buscou-se respostas com os educandos, professores, pais de alunos e rezadores sobre como se explicam os fenômenos naturais, como a chuva, o trovão, as fases da lua, o surgimento da vida na terra, a formação do sexo (masculino ou feminino), as características dos filhos, como crianças nascem deficientes, entre outros aspectos. Esses fenômenos são descritos nas seções a seguir.

5.1.2 Chuva

[...]na época do plantio dos alimentos,
os sábios dançavam muito para o deus
da chuva mandar chuva na época certa[...]

(ROCHA, 2020)

A chuva, de acordo com o livro didático para o 9º ano, da coleção Teláris (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2018), é um fenômeno que ocorre graças ao sol, o

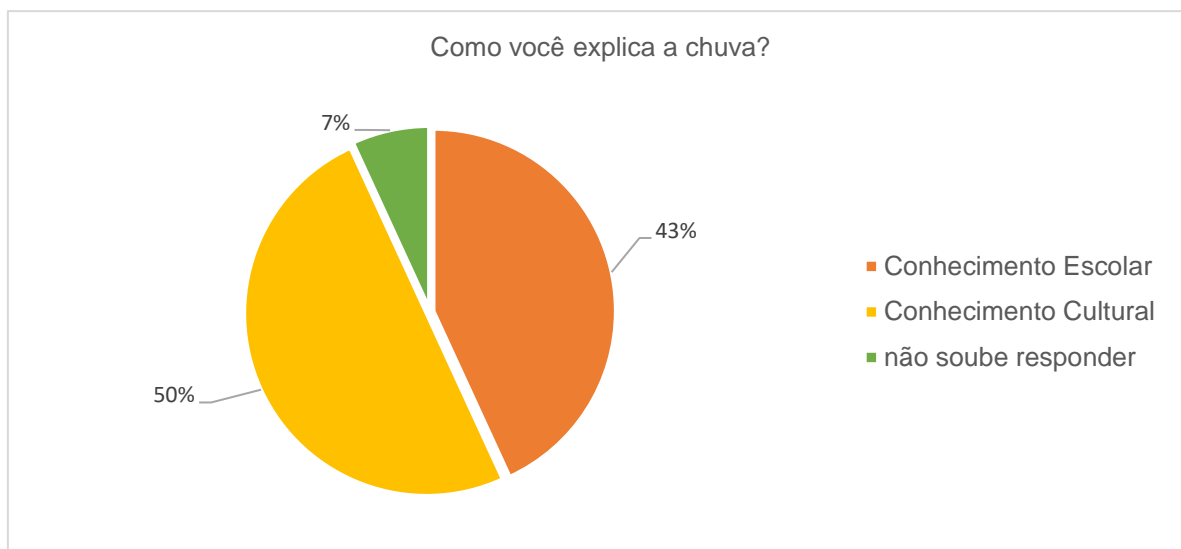
qual fornece energia fazendo a água evaporar, transformando-se em vapor de água que, posteriormente, mistura-se com o ar. Ainda conforme os autores, quando o vapor de água se condensa na atmosfera, pode formar as nuvens ou a neblina, que são compostas de gotículas de água tão pequenas que as correntes de ar são suficientes para mantê-las flutuando. A chuva pode ocorrer quando muitas dessas pequenas gotas se agrupam e formam gotas maiores, que são mais pesadas e, por isso, caem.

A chuva é tão natural em nossas vidas, que, muitas vezes, os conceitos científicos que envolvem o fenômeno passam despercebidos. Diante dessa problemática, questionamos os alunos e os professores: como você explica a chuva, o que já te explicaram sobre a chuva, e esta explicação foi fornecida em casa ou na Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo em Japorã/MS?

De acordo com o Gráfico 1, 51% dos alunos responderam que a chuva é enviada por Deus, fazendo referência ao conhecimento adquirido no dia a dia com seus familiares como disse o aluno E. C.³⁴: *“Minha mãe sempre falou que quando chove é benção de Deus”*. Dos 60 alunos entrevistados, 44% apresentaram, em suas respostas, um conhecimento que pode ser associado às informações contidas no livro didático sobre o fenômeno chuva e alegaram terem aprendido na escola como relatou o aluno P.R.: *“o professor explicava que chove e depois evapora a água sobe pra nuvens e quando as nuvens estão carregadas chove de novo e assim por diante”*. Do total, 7% disseram não saber nada sobre a chuva, não ouviram falar nem em casa e nem na escola.

³⁴ As entrevistas foram transcritas considerando as questões éticas e, para preservar a identidade dos entrevistados, os estudantes do ensino fundamental são nomeados com suas iniciais.

Gráfico 1 – Chuva



Fonte: autora.

Conforme os dados apresentados, 44% dos alunos fizeram alusão ao fenômeno chuva a Deus como fonte de vida como falou a aluna L. B: “*Deus manda a chuva para os seres humanos, e também animais, e floresta, para não morrerem*”, e, segundo o professor Rocha, “*quando a chuva é pedida com fé, acontece, dá certo*”.

Sempre que nós precisamos que venha a chuva, para ajudar, o povo Guarani vive parte da agricultura, então, se a gente vê que não está vindo a gente se reúne juntamente com a pajé então a gente faz essa apresentação e acreditamos, quando acreditamos ela vem mesmo (ROCHA, 2020). (Sic.)

De acordo com as falas dos alunos, registradas a seguir, é possível perceber a presença da fé em seus discursos:

Aluno D. S: Deus manda a chuva para os seres humanos e também para animais e floresta para não morrer.

*Aluna J.D.D.: Como eu entendo um pouquinho de bíblia assim eu acho que só vem de deus. Aprendi um pouco com os professores, eles dizem que vem daqueles mares e nascentes que se transformam em nuvens pra chover. Muitos já me explicaram que a chuva é o milagre de Deus que sem a chuva ninguém sobrevive
Quando a chuva vem é porque está dominante, quando está chovendo é porque Deus está com notícias boas.*

Apesar do apelo religioso se fazer presente nas falas dos alunos, e também na narrativa do professor, o foco não é o mesmo, pois, enquanto o professor menciona ritos realizados no âmago da cultura indígena, os alunos se referem a um Deus de

origem cristã. Tal fato evidencia a presença forte do não indígena na comunidade e também as diferenças de crenças entre as gerações.

Pelo depoimento do professor, conforme trechos a seguir, podemos visualizar a ligação dos indígenas Nandeva-Guarani com os fenômenos naturais e a espiritualidade, pois ambos fizeram menção a um deus.

No meu entendimento a chuva vem quando, antigamente nossa comunidade era mais ligada espiritualmente sempre chovia, na época do plantio dos alimentos, os sábios dançavam muito para o deus da chuva mandar chuva na época certa, mas hoje em dia isso vem mudando bastante por causa dessa mudança da religião principalmente as rezas e danças dia a dia eles estão deixando de lado infelizmente e por causa disso vem mudando este clima também que a gente entende dessa forma, os mais velhos falam que já, alertavam que isso ia acontecer (ROCHA, 2020).(Sic).

De acordo com o relato do professor, ficou evidente a preocupação dos mais velhos com os indígenas mais jovens, pois os jovens não querem participar das rodas de conversas; porém, são nesses momentos que os anciãos repassam seus conhecimentos sobre a cultura.

O professor Dias, em sua entrevista, explica que há várias formas de compreender a chuva e outros fenômenos e que nem sempre é fácil de interpretar, pois cada fenômeno tem seu significado de acordo com a intensidade:

“Tem várias formas de chuva. Ela é igual a trovão, trovão anda com a chuva, e a chuva e segundo meu vô e meu pai falava assim, volta bem na origem mesmo, fala assim, a chuva, tem aquele chuveiro grosso sabe assim, eu não sei se você vai me compreender, mas eu vou falar, chuva aquele “caroção” assim “talacaio” aquele lá é o pai da chuva que nós fala, aquele lá vem, na língua de vocês é “toró” então aquele lá é o pai da chuva, aquele lá é o mestre da chuva e tem aquele chuvisco, aquele lá é a “mãe chuva” né, então tem tudo isso, resumindo né, e essa chuva, que essa chuva mãe, diz que aquele lá que demora pra passar, por que é mãe né, a mãe é cuidadosa, não é! Vem molha tudo, faz aquele “batismo” entendeu, pra nós a chuva é ais batismo da terra e o pai já não é! O pai é sempre mais rigoroso “pá” atirou uma vez já se encolheu (referência as pessoas quando escutam a chuva forte) e a mãe não, sempre com aquele jeitinho entendeu! E a chuva é desse jeito pra nós”!

“E outra a chuva, também tem a ver com a chuva quando as pessoas falece aqui no nosso mundo, na nossa interpretação, quem morre com menos pecado e tem ligação direta com Deus, vem a chuva sempre, por que ela refresca, ela apaga o rastro, pra nós apaga o rastro, e já batiza onde ele estava morando ou ela, as pessoas né que faleceu por exemplo. Morreu uma pessoa que tem muita ligação com Deus, vamos falar assim aquela pessoa que tem pouco pecado’ (DIAS, 2020). (Sic).

Segundo os professores, a descrição dada é de que a chuva ocorre por manifestações do sagrado. A terra, por exemplo, não é vista como mercadoria, mas

sim como um espaço, um ambiente a ser preservado e respeitado. Essa analogia é percebida também nas falas dos alunos.

Aluna S. O.: Para as plantas ficarem felizes e tipo a chuva traz felicidade pra muita gente então ela é bem importante eu acho isso eu não sei como forma a chuva, explicaram, mas eu já esqueci, meus pais nunca falaram. [...] A natureza não é vista apenas como o 'entorno' ou 'recurso natural', mas como dimensão da própria existência da humanidade.

Aluna J.A.: A chuva ele é bom para as sementes da planta nascerem baixar poeira do ar frescor para a natureza. [...] A cultura consiste num processo validado por práticas de transmissão do conhecimento dos anciãos de geração em geração.

Aluno C.C.: O meu pai fala que quando chove é bom pra plantar milho, mandioca, manga, melancia essas coisas (sic.).

Na fala dos alunos, a chuva é representada como uma sensação de bem-estar, felicidade e qualidade de vida. Aqui, predomina a compreensão sobre o espaço em que vive e as necessidades contempladas pela natureza. A senhora Ramona Hara afirma a chuva como uma forma de batismo, que alimenta e fortalece os indígenas crianças, os adultos e também as plantações.

A chuva significa, depois do batismo, a criança cresce saudável e os pais das crianças plantam arroz milho mandioca a mandioca, essas plantações aí também, pra estar bem, então a criança começa mamando vai crescer na hora que ele começar a comer já tem produção que vai dar alimentação para essa criança, para isso que a chuva (HARA, 2021). (Sic)

Nessa perspectiva, Posey (1992) disserta que as populações indígenas, de uma forma geral, interagem com o seu meio ambiente mantendo um incansável relacionamento com seu habitat. Tal interação proporciona a estas populações acumularem uma sabedoria que inclui não apenas compreensão do todo, mas justifica sua relação específica com o entendimento dos fenômenos naturais como a umidade, a floração, as chuvas, além de um conhecimento minucioso sobre as diferentes espécies que compõem a biodiversidade. Isso fica evidente nos trechos dos alunos entrevistados

Aluna A.B.: Nós sempre falar. Na chuva é bom pra planta, deixa terra boa, sem a chuva também, terra fica seca. Morre todas plantas. (sic.).

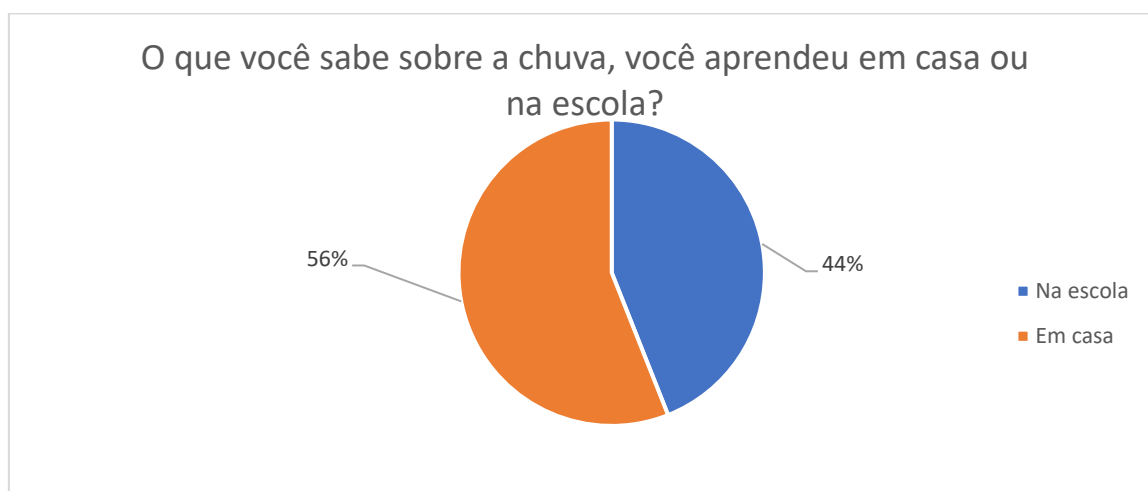
Aluno A. S.: Chuva é tipo uma alimentação pra plantas (sic.).

A aprendizagem significativa e os conhecimentos prévios para o ensino de Ciências deve ser incorporado, segundo Pelizzari *et al.* (2002, p. 37), às “[...] estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio”. Nesse viés, os conhecimentos prévios em comunidades indígenas são saberes construído no cotidiano dos sujeitos que ali vivem e experienciam. Assim, o modo como se aprende é concomitante à vivência e, em determinadas situações, no contato direto com a natureza no cotidiano de modo que o objetivo principal da educação é criar e recriar situações em que represente a vida das pessoas envolvidas nas comunidades.

Nas falas transcritas, é possível perceber as experiências do cotidiano acumuladas ao longo do tempo, relativas ao processo de formação da chuva e, também, quanto aos efeitos dela, na agricultura e na vida humana.

De acordo com a Gráfico 2, percebemos que, dos sessenta alunos entrevistados, 56% (36 estudantes) dos alunos relataram que aprenderam em casa, com a família, sobre o fenômeno. Como diz o Aluno E. C. B.: “*A minha avó diz que a chuva se transforma pelo vapor dos rios e depois cai de novo na terra como chuva*”. Além disso, 44% das respostas (24 estudantes) apresentaram conhecimento baseado na instrução escolar como podemos reconhecer na resposta da aluna A. H, a qual afirma que “*a chuva acontece pela evaporação da água que vai cair das nuvens*”.

Gráfico 2 – Chuva: casa e/ou escola



Fonte: autora.

Abaixo, seguem respostas de outros alunos, os quais relataram que aprenderam sobre a chuva na escola com seus professores:

Aluno J. V.: *“aqui na escola o professor explicou que a chuva é uma evaporação, quando está esquentando ela sobe no ar e depois se transforma em nuvem e depois ela cai na terra”.*

Aluno J. B.: *“o rio começa a se dar a fumaça o vapor sobe e se transformar em chuva. Foi assim que ouvi na escola”.*

Aluna J.D.D.: *“Pra mim a chuva vem dos vapores que sobem que se transformam em nuvens e vem chuva”.*

Os discursos desses alunos deixam clara a influência do professor e também do livro didático no processo de aprendizagem dos estudantes.

Diante dessa realidade, compreendemos que o diferencial da educação escolar indígena está na inserção da comunidade no processo pedagógico da escola, sendo esta participação fundamental na definição dos objetivos, para uma educação com capacidade específica a fim de atribuir significados a suas experiências de vida, a fenômenos da natureza ou da realidade social.

5.1.3 Trovão

[...] e quando acontece muito trovão digamos que é um alerta que o espírito, o mal espírito está por ali [...]

(ROCHA, 2020)

Os trovões são fenômenos sonoros gerados pelo movimento de cargas elétricas na atmosfera. Os sons dos trovões ocorrem em razão do aquecimento brusco e a rápida expansão do ar, produzindo uma forte pressão que se manifesta através de som, denominado por *“trovão”*, segundo apresentado por Gewandsznajder e Pacca (2018).

Assim, a questão direcionada aos participantes da pesquisa foi: O que é o trovão para você?

O professor Rogerio Dias (2020) nos relatou que o trovão tem vários significados para o indígena guarani. Conforme Dias, o indígena Guarani “é muito ligado à natureza” e, segundo ele, os não índios interpretam esse conhecimento como mito, mas, para o indígena, o trovão é um sinal de algo que está para acontecer.

“O trovão mesmo pra nós, não é trovão, às vezes nós fala o trovão, o trovão é o barulho pra lá né! “Trovejô” sua a gente fala vai chover e acabou, não pra nós, é mais além ainda, mais profundo” (DIAS, 2020). (Sic.).

Ainda, segundo ele, o trovão pode indicar tempo de seca se for ouvido à leste e, se for ouvido à oeste, indica que vai chover muito. Então, a partir disso, para os indígenas guaranis, é preciso se preparar e guardar alimentos para esse período chuvoso, mas, se indicar seca, é hora de cuidar do campo como relatou Dias:

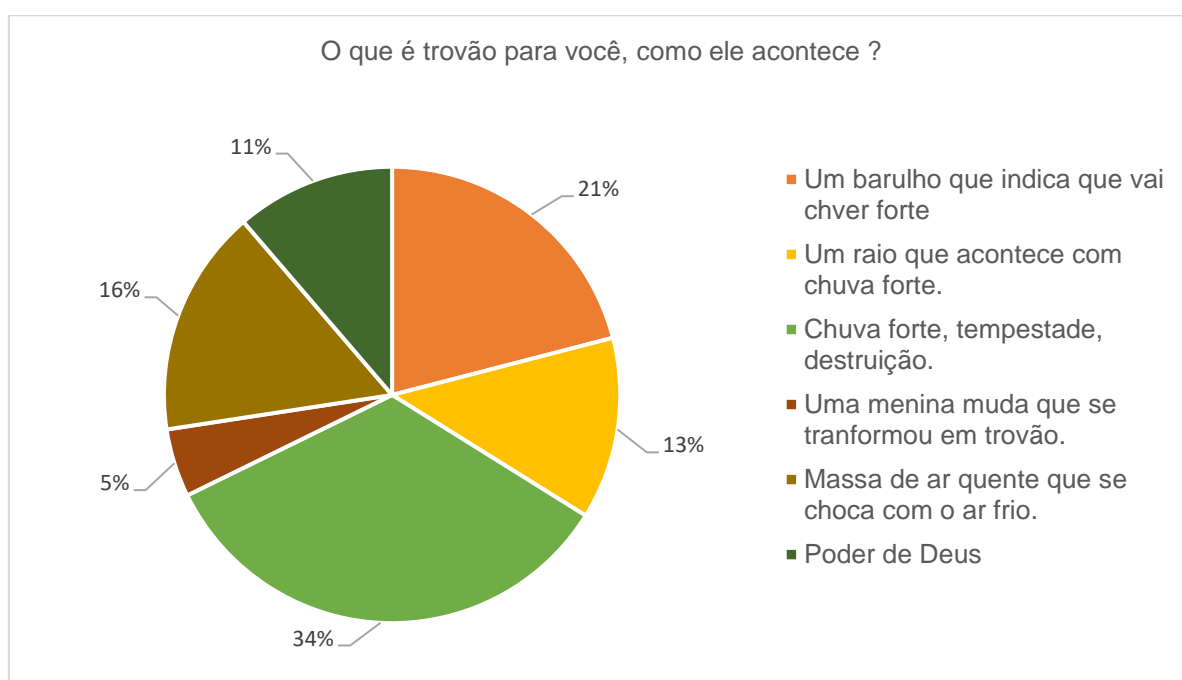
“Segundo nossos “avó” quando troveja já é uma coisa, significado muito já, por exemplo tem um trovão não sei aonde, é uma só ou uma vez só, trovejou pode ser pra cá (nesse momento aponta para o leste) tem tudo um significado e um sentido, o lugar, por exemplo trovejou pra cá (apontando para o oeste) onde o sol vai entrando, entendeu, trovejou pra cá, pro leste, é os nossos “ancião” fala “eu acho que esse aqui vai pegar seca”, por que trovejou pra cá, esse aqui vai demorar pra chover, daí... entendeu, então tem tudo essa ligação, eu já ví muita vez meu vô e minha vó também conversava quando estava fazendo chimarrão, comendo pirecarne, mandioca assada junto, tá escutando eles conversando, e trovejô pra cá pro oeste né, fala que esse aqui é... eu acho que esse trovão que deu no oeste esse aí é que vai chover muito, vai chover muito, ou as vezes vice-versa, quando troveja pra cá fala, esse aqui vai chover muito, tem os anciãos que já fala isso, “no leste quando troveja, uma vez aquele trovão barulho... é o aviso, fala assim né, assim resumindo tudo, e pra cá fala que é, que vai pega seca assim. Então tem que, aí de acordo com esse... esse sinal, esse aviso já se prepara, as vezes se prepara de repente guardar alguma coisa pra comer, que vai chover muito e as vezes vai sentindo que não tá parecendo nenhum nuvem de chuva, aí já fala, não esse aqui vai pegar seca, então já se prepara de outra forma, já se era pra carpi, já aproveita carpi, então tem tudo isso” (DIAS, 2020). (Sic.).

O trovão está ligado à espiritualidade. Os indígenas Nandeva-Guarani acreditam que o trovão, além de indicar se os próximos dias serão secos ou chuvosos, também anuncia a morte de anciões. O professor Rocha relata que, pela cultura indígena, trovão está relacionado ao poder de deus, aos maus espíritos, talvez essa possa ser uma das respostas que, conforme hipótese do professor, podemos relacionar ao medo que alguns adolescentes citaram em suas narrativas em relação ao trovão. Segundo a narrativa do professor Rocha, na cultura Nandeva-Guarani, o trovão é:

O trovão na nossa cultura pelo que eu entendi é um sinal que quando o deus da chuva quando levanta da sinal que o mal espírito estão andando, o trovão é um aviso alertando os habitantes da terra seres humanos e aqueles que já foram o espírito e quando acontece muito trovão digamos que é um alerta que o espírito o mal espírito está por ali, os mais velhos sempre contam que eles tem medo para sair, por isso não é bom sair quando tem muito trovão e se esconder embaixo da árvore, que o mal espírito pode estar por ali se escondendo, daí de lá pode surgir um raio que pode atingir a pessoa sem querer, o trovão é tipo um alerta. (ROCHA, 2020). (Sic.).

Acerca desse mesmo assunto, os conceitos apresentados pelos alunos indicam que há conhecimento relacionados aos conceitos culturais e científicos, presentes em seu cotidiano. Conforme o Gráfico 2, 34% dos alunos entrevistados fizeram relação do trovão com a tempestade, chuva forte e destruição; 21% disserem ser apenas um barulho que indica a proximidade da chuva; 16% fizeram associação ao conhecimento abordado pela escola como a massa de ar quente que se choca com o ar frio; 13% associaram ao raio; 11% alegaram sendo o poder de Deus; e 5% fez alusão a um mito que sua avó conta.

Gráfico 3 – Trovão.



Fonte: autora.

Os alunos, em sua maioria, quando foram questionados sobre o trovão, citaram as palavras *medo*, *destruição* e *perigo* como palavras relacionadas. O aluno C.G.S., por exemplo, descreve o trovão como: “*Um fenômeno que acontece geralmente quando está prestes a chover é formada quando uma massa de ar quente se choca com uma massa de ar frio*”, e, no final, disse que “*provoca medo*”.

O aluno ainda disse que “*o trovão acontece quando o tempo está feio, já começa o trovão, isso é muito perigoso não tem que mexer no celular quando está chovendo*”. Nessa fala, podemos perceber novamente o diálogo entre os saberes

como o perigo do uso do celular em meio a raios, o conhecimento obtido na escola sobre descargas elétricas e os mitos sobre o trovão.

Nesse sentido, alguns alunos também fizeram menção à relação do trovão com um mito. Isso é visível no trecho da resposta do aluno E.C.B.: “*O mais velho contava que trovão era uma menina muda, e essa menina que se transformou em trovão*”.

O mito é a forma que os grupos humanos possuem para demonstrar como percebem o mundo, de modo que, pelos mitos, são explicados muitos dos acontecimentos do mundo físico. Além disso, os mitos ajudam a compreender o que é permitido ou não para um determinado grupo, o que eles consideram como bom ou mau, ainda os acontecimentos como chuva, trovão, seca e outros fenômenos naturais.

Para Ramos (1988), os mitos são veículos de informação sobre a concepção do Universo, incluindo temas sobre a criação do mundo, a origem da agricultura, as relações ecológicas entre animais, plantas e outros elementos, a metamorfose de seres humanos em animais e vice-versa e de ambos em espíritos de vários tipos e índoles, até mesmo relacionados aos tabus/restrições alimentares desses grupos.

Grupioni (2004) destaca, acerca desse assunto, que a humanidade é composta por uma rica variedade de grupos humanos. Todos esses grupos humanos têm uma capacidade específica para atribuir significados a suas experiências de vida, a fenômenos da natureza ou da realidade social, às condutas dos animais e também das pessoas, os significados atribuídos podem variar muito de grupo para grupo.

A senhora Hara apresenta três significados para o trovão na cultura Nandeva-Guarani: primeiro o de promover um bom sossego e uma vida fresca; o outro é o anúncio de que vai chover e todos precisam ficar em suas casas para se protegerem; e, por último, para lembrar da necessidade de batizar as crianças que ainda não foram batizadas, e este batismo deve ser feito por um rezador que recebeu esse dom de Deus.

Primeira coisa é quando Deus vê que o ser humano precisa de um bom sossego, como é que fala uma vida fresca na verdade para ser mais sossegado. Ela aconteceu Trovão pedindo para que as pessoas se cuidem bem porque vai ver a chuva, vai vai vai abençoar o ser humano isso primeira coisa ela já fala isso, quando sente e escuta um trovão. Trovão na nossa cultura, cada um na sua casa tem que tar todo mundo se ajuntar na sua casinha porque vai ser a chuva não sei se é bom ou não, se vai vim com vento ou com chuva forte, mas que vai uma benção de Deus. E segundo esse Trovão acontecer também tem três coisas significado, se tiver muitas crianças nascendo recém-nascido e trovão também significa que tem que ter batismo. Tem que ter batismo no chovendo tá acontecendo esse Trovão ela tão avisando para nossa cultura para o indígena. Estão avisando o povo para se

prontificar as crianças para fazer para quem tem que fazer esse batismo. E quem ter que fazer o batismo é aquele rezador que realmente tem recebido esse dom de Deus, não é qualquer um que tem que fazer, esse rezador que recebe o dom de Deus, esse aí tem que se preparar, fazer reza, fazer “jeroki” o quê que a gente fala, preparado para poder fazer batismo, então tem três significado ao mesmo tempo (HARA, 2021). (Sic).

O conjunto de significados explicativos da realidade compõem um código simbólico, que é próprio da cultura de cada povo. De acordo com Levi-Strauss (1989), a cada dia se percebe mais que, para interpretar corretamente os mitos e os ritos e, mesmo para interpretá-los de um ponto de vista estrutural (que não se teria razão para confundir com simples análise formal), é indispensável a identificação precisa das plantas e animais, os quais são feitos menção ou que são diretamente utilizados.

Levi-Strauss (1981) destaca:

O mito faz parte integrante da língua; é pela palavra que ele se nos dá a conhecer, ele provém do discurso”. A seguir, ele complementa, dizendo: “o mito está na linguagem e além dela”. É este mais “além” que encontramos aqui. A verdade do mito não obedece à verdade da lógica, podendo-se concluir que o mito é um relato do que se quer explicar. (LEVI-STRAUSS, 1981, p. 240).

Ademais, Barcellos (2012, p. 45) assevera que “o mito é o responsável pela forma como a sociedade indígena se reproduz na maneira de ser, viver e de morrer. Detém as verdades das coisas e procura perpetuá-las para não serem esquecidas”.

Além do mito, o conhecimento religioso voltado ao cristianismo está presente em uma grande porcentagem das falas dos membros da comunidade. Isso fica evidente no trecho da fala do aluno I. B.: “o trovão acontece através do poder de Deus”.

Atualmente, grande parte da comunidade pertencente aos Ñandeva- são adeptos do pentecostalismo e, conforme o professor Rocha:

[...] tá acontecendo uma transformação, e é muito ruim, eu já viajei muito pelas as outras aldeias, especificamente aqui no Mato Grosso do Sul as aldeias é bem mais afetado diretamente pelo não indígena isso daí interfere na cultura, a religião aqui do estado procura de várias formas colocar a cultura deles em cima da indígena, para desvalorizar a cultura, para impor a cultura dele, praticamente tem só evangélico. Essa parte começou a muito tempo e afetou muito aqui (ROCHA, 2020). (sic.)

Rocha (2020) sinaliza que *“acontece discriminação com as pessoas que pratica a cultura, pratica a dança, enfim, isso vai enfraquecendo nosso direito de acordo com que nossa língua vai acabando nosso direito também vai desvalorizando”*.

Para o indígena, não existe apenas um único lugar sagrado para suas práticas, elas podem acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, depende das circunstâncias, qualquer ambiente pode se tornar um espaço sagrado.

Nesse sentido, de acordo com Boff (2001),

A espiritualidade constitui-se um meio pelo qual o sujeito, individualmente ou em grupo, comunica-se com aquilo que considera sagrado e essa comunicação se dá através de manifestações e expressões de religiosidade/espiritualidade (BOFF, 2001, p. 12).

Nas falas dos alunos, o fenômeno natural trovão está ligado ao sentimento de medo, seja por questões religiosas, mitos transmitidos pelos mais velhos ou sobre uma inicial compreensão científica relacionada a descargas elétricas e ao uso de aparelhos eletrônicos. Assim, neste conceito, é possível perceber a convivência entre a Ciência, os aspectos culturais e a inserção do não indígena por meio das religiões.

5.1.4 Fases da lua

“Lua cheia quando os animais começam a sair à noite, na lua minguante é a lua de plantar alimentos, crescente é lua para crescer”

(Aluno P.R.B.)

Ao observarmos a lua durante o decorrer de um mês, podemos verificar que ela muda de forma ou parece mudar com o passar dos dias. As formas que a lua assume enquanto está “mudando” de formato, são as chamadas de “fases da lua”.

Na verdade, a lua nunca muda, o que muda é apenas a porção que permanece iluminada pela luz do sol e visível para nós. Como a lua possui os movimentos de rotação e translação sincronizados, vemos a mesma face dela voltada para nós e só quando esta face está iluminada pelo sol é que conseguimos vê-la. As fases da lua ocorrem porque ela não possui luz própria, nós só a vemos quando ela é iluminada pelo sol e reflete a luz dele (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2018).

Diante desse conceito apresentado no livro didático da coleção Teláris, perguntamos aos alunos o que eles sabem sobre as fases da lua.

Os alunos foram unânimes em afirmar que lua possui quatro fases: a lua nova, minguante, crescente e lua cheia; conhecimento este que adquiriram ouvindo aos indígenas mais velhos.

No entanto, com relação ao que os alunos sabem sobre a lua, obtivemos respostas variadas como apresentado no Gráfico 4.

A lua, segundo os alunos, é utilizada como calendário, pois as fases da lua são determinantes e influenciadores para as mais variadas ações da natureza, como: quando plantar, quando caçar, quando colher, a lua influência no nascimento das crianças. 44% (26 alunos) fizeram menção à lua cheia, dizendo ser boa para caçar, 22% (13 alunos) disseram que, na lua minguante, não pode plantar e não pode colher taquara, “*por causa cupim*”, 20% (12 alunos) fizeram relação da lua com a hora certa para plantar, 10% (06 alunos) relacionaram a lua ao nascimento dos bebês e 2% (01 alunos) indicaram a lua crescente ser boa para cortar o cabelo e 3% (02 alunos) falaram que ouviram de seus avós que a lua é uma menina que desapareceu.

Gráfico 4 – Fases da Lua



Fonte: autora.

Fica evidente, nas respostas apresentadas pelos alunos, que a lua indica o tempo de pescar, caçar e plantar, e é marcado pelo aparecimento de constelações estelares no céu, por proibições e interdições.

Aluno P.R.B.: *“Lua cheia quando os animais começam a sair à noite, na lua minguante é a lua de plantar alimentos, crescente é lua para crescer”.*

Aluno R.M.: *“Tem lua nova, lua minguante e lua cheia. Na lua nova não pode ocorrer nenhum plantio. Na lua minguante e nova o velho falou, não vou plantar porque não vai se desenvolver a planta”.*

“A minha mãe fala que na lua cheia é bom pra cortar o cabelo, já o meu avô fala que é bom para plantar arroz e feijão”.

Aluno J. H.: *“O meu avô me falou que a lua era uma menina e disse que desapareceu um dia os pais dela descobriu que ela não era humana de verdade”.*

Aluna M. O.: *“Eles falam que a fase da lua é quando alguém vai ganhar bebê ou não vai ganhar. Isso que os mais velhos falam”.* (sic.)

Assim como os alunos, o professor Rocha (2020) também faz relação do plantio com as fases da lua. Outro fator apresentado por ele é o uso da lua como forma de calendário pelos mais antigos:

A lua tem vários significados para nós, o calendário funcionava de acordo com a lua, de acordo com o sol principalmente ligado a lua, principalmente o plantio, a colheita tudo tem a ver com a lua, a gente não utilizava a tecnologia de fora, usava como referência a lua. (ROCHA, 2020). (Sic.)

De acordo com Diegues (2008), na concepção mítica das sociedades primitivas e tradicionais, existe uma simbiose entre o homem e a natureza, tanto no campo das atividades do fazer, das técnicas e da produção, quanto no campo simbólico. O professor Rocha (2020) nos diz que:

Lua nova não pode plantar, não pode colher, não fazia casa na lua nova, não pode cortar madeira, na lua nova por causa cupim vai atacar se tirar na lua nova, tem que deixar a lua crescer primeiro e a madeira vai durar mais tanto para casa ou qualquer coisa.

A lua minguante pra nós é importante, chega na fase da minguante depois vem a nova, no fim da lua minguante antigamente a gente já sabe que vai chover, ai depois de chover três, quatro dia começa a aparecer a lua nova, ai a gente já sabe que vai chover antes de sair lua nova e depois que tá no final de lua cheia. (ROCHA, 2020). (Sic.).

Assim como a população indígena, o não indígena também acredita na influência da lua. Encontramos trabalhos na Revista Brasileira de Agroecologia que tratam da influência da Lua no campo, especialmente em relação às plantações.

O primeiro faz o levantamento dos conhecimentos, de tipo de concepções prévias entre alunos dos cursos superiores de Engenharia Agrícola e Viticultura e Enologia de duas instituições federais do estado do Rio Grande do Sul. Schiedeck *et al.* (2007), autores do trabalho mencionado, identificam que os saberes relacionados à Lua são os mais presentes entre os alunos entrevistados.

Dentre esses conhecimentos, os autores destacam: I) a poda da videira deve ser feita na Lua minguante; II) os vegetais que dão embaixo da terra devem ser semeados na Lua minguante; III) quando há chuva até o quinto dia da Lua nova, chove em todas mudanças de Lua até o fim do ciclo.

Marques *et al.* (2009) elaboraram um calendário lunar agrícola a partir da coleta de informações e diálogo com a comunidade indígena Tupinambá da Serra do Padeiro em Ilhéus-BA. Segundo os autores, destacam-se as seguintes práticas culturais orientadas pelo ciclo lunar:

Lua nova recomendada para: castrar animais, o porco castrado nesta fase lunar fica com o toucinho fino e mole; plantar cacau, pois cresce rápido e dá bons frutos; [...]; plantar maniva, a planta cresce, engrossa as raízes e evita pragas e doenças;
 [...]. A Lua crescente, segundo o diagnóstico, não é recomendada para o plantio de hortaliças, que crescem apenas os talos, nem plantas cujo objetivo é a raiz, pois as folhas crescem muito e as raízes não;
 [...]. Na Lua cheia, efetua-se o plantio de banana-da-terra;
 [...] colhe-se a embira na mata, para fabricação de tangas, e não se pode plantar milho, feijão e outros plantios de grãos,
 [...]. A Lua minguante é um bom período para podar árvores e para colheita de “tronco” (pseudocaule), de bananeira para fibra de artesanato (MARQUES *et al.*, 2009, p. 565).

Além disso, o não indígena também é defrontado com a influência da Lua no nascimento de bebês, no corte de cabelo ou interferências no ciclo menstrual, dentre outros, como narra a senhora Hara (2021).

Então fases da lua na nossa cultura, principalmente a gente tem que cuidar porque a gente tá sendo renovado todas as coisas, ser humano, nas plantações em cada coisa que existe no mundo. Mulher ela vai na Lua Nova, vai ter menstruação. Ela tem que se cuidar tomar remédio caseiro e tal para ela não sentir dor, e não pode também ter relação com homem se for já é de maior de idade. Isso é não pode é muito muito muito feio, então a mãe e o pai tem que orientar a filha né e o pai a mãe também tem que orientar o filho para não ter relacionamento com as mulher quando é na lua nova. Outra coisa

você não pode cortar por exemplo uma madeira pra por pra ser viga da casa, porque dá aquele bicho, caruncho, ela começa a estragar. Ela começa a estragar tudo que você cortar ele não vai ter muito tempo vai durar muito tempo. Que a mesma coisa que é você pegar uma mulher, assim os homens não vai prestar mais e a mulher também vai ficar com a doença pode ser que acontece hemorragia incurável, isso futuramente, então esse é o significado, isso na lua nova. Todo mês, então na lua nova a mulher fica com essa menstruação três a quatro, cinco dias é o máximo, ali as pessoas já sara, já fica normal, porque ela tem que cuidar, se for possível até a lua crescer tudo né, pra não pegar doença, principalmente dentro da pessoa, no útero, essas coisas. Aí tem a mingunte que você pode já começar a preparar plantação que você pode plantar que vai durar muito tempo. Então na lua cheia, então a lua vai e nasce (HARA, 2021). (Sic).

Melo (2009) discutem elementos do sistema cosmológico Guarani em diálogo com o pensamento científico ocidental, o que só é possível sob uma perspectiva intercultural e transdisciplinar.

[...] Sol e Lua indicam regras de relações sociais, marcação de ciclos humanos e passagens de fases da vida social, como nascimento, morte (e vida pós morte), puberdade (marcada pela menstruação nas mulheres e mudança da voz nos homens), maturidade, etc., relações com o meio ambiente, calendários agrícolas. Enfim, as relações entre os humanos e o Sol e a Lua, informa diferentes aspectos da vida humana (MELO, 2009, p. 8).

Nesse sentido, um passo epistemológico/intercultural necessário é reconhecer que os objetos astronômicos, notadamente o céu, as estrelas, o sol, a lua, eclipses, entre outros, estão inseridos em um entendimento mais totalizante e holístico para essa comunidade: eles são indissociáveis da vida e dos fenômenos que acontecem na terra. Assim, é necessário que os professores e as escolas busquem eliminar a monoculturalidade, trabalhando com a articulação entre os conceitos de diferença e cultura, realizando questionamentos acerca de estereótipos sociais com a finalidade de gerar uma aprendizagem verdadeiramente intercultural. Barreiros (2006) afirma ainda que “uma didática intercultural dentro da escola permite a visualização da pluralidade de culturas, tornando-se um componente essencial no processo de ensino aprendizagem”.

Todas as falas sobre a lua têm clara conotação mística. A lua é, para esta comunidade, o fenômeno que marca acontecimentos e, portanto, tem forte influência no dia a dia, como apresentada por Ramires e Medeiros (2019):

O calendário Kaiowá e Guarani se desenvolve de acordo com o movimento e sinais do universo, imbricados com a natureza. A mobilidade física e espiritual do povo Kaiowá e Guarani é conduzida conforme os sinais e movimentos da natureza, ou seja, observa-se um calendário na concepção sociocultural, tal

como o som do trovão – Chiru ryapu, fase da lua/mês – jasy jere, ano – ro'y jere/ro'yho, dia e semana – ara jere, principio das plantações – jakaira, as rezas– ñengary, os cantos – mborahéi: guahu e guachire, os alimentos – hi'upy, os animais – mymba, as matas – ka'aguy, os rios – ysyry, as construções de casa e os artesanatos – te'yi rembiapopy e das plantas medicinais – pohã ñana, os quais são elementos que fazem parte do processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani no dia a dia (RAMIRES; MEDEIROS, 2019, p. 5).

Em nenhum momento, a lua foi citada como um satélite natural ou pertencente ao sistema planetário ou mesmo sobre a chegada do homem àquele espaço. Apesar disso, por muito tempo, as comunidades indígenas cultivaram a terra com base nas fases da lua, por exemplo, e sempre tiveram êxito.

5.1.5 O surgimento da vida na terra

“nosso antepassado contava,
que a vida surge pelos deuses.”
(Aluno E.C.B.)

Existem várias explicações sobre a origem do Universo, um tema difícil de explicar, como apontaram os professores Rocha e Dias: “*precisa muito tempo de conversa para poder entender tudo*”.

De acordo com Gewandsznajder e Pacca (2018), uma das teorias mais aceitas atualmente para explicar a origem da vida na Terra é a proposta na década de 1920, pelo químico russo Oparin e o cientista britânico Haldane. De maneira independente, esses pesquisadores levantaram a hipótese de que a atmosfera primitiva permitiu a formação de compostos orgânicos com base em moléculas simples.

Outras hipóteses tentam explicar a origem da vida em nosso planeta. Dentre as principais, podemos citar o criacionismo e a panspermia. De acordo com o criacionismo, todos os seres vivos foram criados por Deus, como relatado na Bíblia. Na hipótese da panspermia, por sua vez, a vida no planeta teria surgido de matéria-prima vinda do espaço.

Os entrevistados, professor Rogerio dias e a senhora Romana Hara comunidade Ñandeva-Guarani, fizeram menção a Nhanderu (Deus) como o responsável pelo surgimento da vida na terra, e explicam que tudo inicia quando Deus coloca um bichinho chamado kyu kyu, que é responsável de espalhar toda a terra no planeta antes da criação dos animais, das plantas e do ser humano.

A senhora Hara narra como o povo Nandeva-Guarani explica o surgimento da vida na terra:

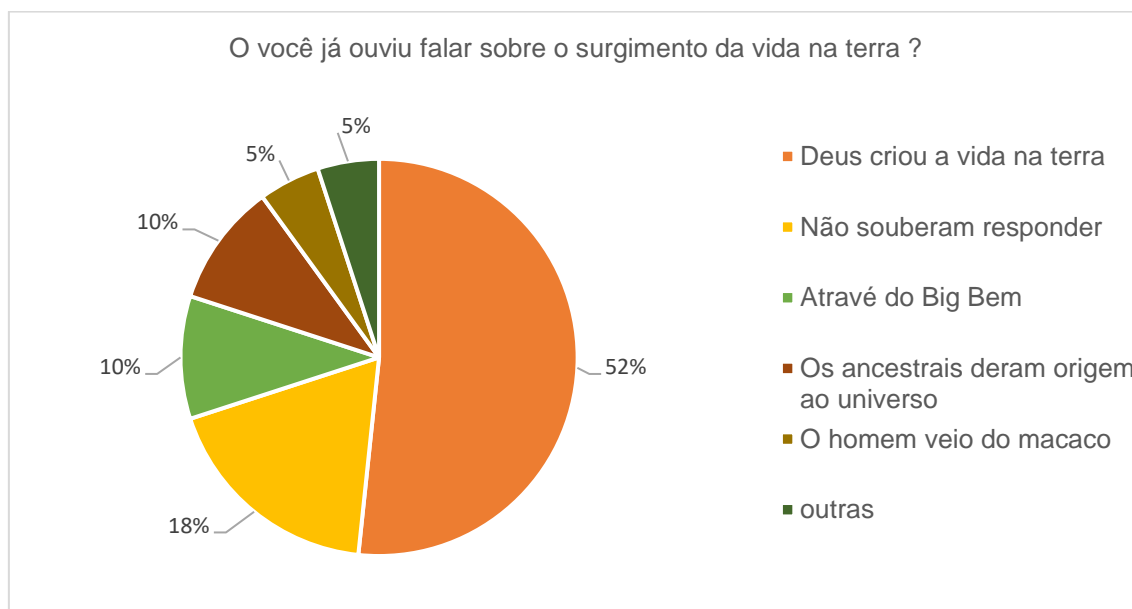
Então ela falou que na época tinha conforme ela sabe né tinha muito sapo tinha muita onça e existia uma ser, uma mulher e essa mulher estava grávida, ela cuidava dos animais só que daí uma onça um dia pegou ela comeu, ela só que daí ela tava grávida e aí dois meninos nasceu, e tinha uma onça mais velha que acolheu essas duas crianças e levou pra casa para cuidar, como se fosse um animalzinho, mas era ser humano os dois. Aí, só que tinha um louro, que falava muito bem, e esse louro Depois foi crescendo os dois piá, que era o Sol e a Lua, e essa louro falava para o para esses dois “serumaninho” que nasceu, que de Deus da luz, que lua, e os dois junto ele falava “Esse aí que comeu a sua mãe” e os dois não sabe que era a sua mãe deles, mas os dois considera o principal onça ali um vozinha, lá velhinha como se fosse sua mãe, mas não era, e dá comida para outro onça da mãe dessas duas crianças, então o louro que fez descobrir, então esses dois meninos descobriram quem que comeu a mãe deles, esse louro aí que fez descobrir, e que falou, que você tá cuidando da sua mãe tá cuidando das pessoas que comeu a sua mãe, essa vó ali que comeu tudo junto a sua mãe, mas essa criança nasceu e escutou louro falando quem comeu a mãe deles, aí que descobriram que não era com a mãe que estavam vivendo, tá vivendo com pessoa estranha, mas eles trata os dois como filho como um animalzinho cuidando. Conforme ela falou que eu sou espiar andava caçando passarinho para dar para vó mas não dá uma moça lá que Como era a mãe dele ele ia caçar e o louro falava que “vocês estão dando comida para a pessoa que comeu a sua mãe” e eles não acreditava, mas eles não matava o louro, só os outros passarinhos, levava mas tem um momento que a vó lá não tava mais contente com esses passarinhos porque não dava conta, não enchia a barriga e queria comer dois juntos aí pediu para as outras onças para ferver água e matar o dois que não dava conta falou Porque não dá para encher a barriga aí pegou um molequinho lá a lua e jogou na água fervido, mas congelou tudo, na hora não esfriou mais, aí falou “como assim?” congelou tudo de uma vez e não ferveu mais. Aí pediu para pegar o outro, o Sol, aí amarrou os bracinhos, colocou na água mais esfriou tudo de novo. Então eles não consegue matar os dois, nem o sol nem a lua, porque era filho de Deus né, aí onde que eles descobriram que essa avó que eles davam comida queria matar eles. Então eles inventou fazer um jeito para poder matar as onças e resolveram fazer uma Pinguela grande. Aí eles dois fizeram um fogo e colocaram aquela fruta que ela explode quando você põe no fogo, aí o Sol se colocou em cima daquele fogo quando estourou pulou e passou por lá do rio e a lua ficou para cá e o sol ficou lá de rio. Aí eles criaram a Pinguela e pedindo para as onças passar por lá, para eles matar todo mundo ali que comeram a mãe deles. Essa era a estratégia dos dois né, então “vamos fazer eles passar quando no meio nós vira Pinguela ponte né para ele morrer tudo” para fazer assim e tinha uma onça grávida tava indo muito devagar. Então os outros se eles são muito mais devagar os outros conseguem atravessar para lá, então os outros já estava quase atravessando e essa grávida lá muito devagar não conseguiu nem chegar na ponte ainda a hora que pegou ali a lua pegou e o sol para o lado de lá e virou para matar todo mundo e esse grávida ficou de novo para trás. Esse aí que ficou com dois filhos né, então onde criou de novo todas essas onça todo mundo, por causa disso que criou tudo de novo. E aí do sol e da lua que foi dando continuidade para as outras pessoas (HARA, 2021). (Sic).

Em sequência, acerca das percepções dos estudantes indígenas Nandeva-Guarani do 9º ano do Ensino Fundamental, houve diferentes explicações para a

origem do Universo. A questão espiritual está presente de forma predominante nas respostas dos alunos, como podemos analisar no gráfico: 52% (31 alunos) dos estudantes fizeram menção ao surgimento do universo à criação de Deus, como menciona o aluno *E.C.B.* - “nosso antepassado contava que a vida surge pelos deuses”; o aluno *E. C.* - “meu avô me conta como surgiu a terra, a terra foi criada por Deus que criou os animais, as arvores etc.”; e a aluna *J. D. D.* - “quando Deus criou Eva e Adão, surgiu terra e vida”.

Dos 60 alunos entrevistados, 18% (11 alunos) falaram que não sabem responder sobre o surgimento da vida na terra, 10% mencionaram a explosão Big Bang - ou algo semelhante enquanto princípio - como podemos perceber na fala do aluno *J. B.*: “surgimento a vida na terra primeiro os animais e depois o meteoro caiu na terra matou tudo os animais e depois vieram as pessoas”; 10% dos alunos disseram que foram os ancestrais indígenas que criaram o universo; e 5% dos estudantes indígenas entrevistados mencionaram a criação do universo pela teoria que o homem veio do macaco, como ouviu na escola.

Gráfico 5 – O surgimento da vida na terra.



Fonte: autora.

Os professores Rocha e Dias relatam a dificuldade de interpretar o surgimento do universo, visto que as formas de compreender o mundo são tão amplas, profundas e diversificadas. Isso fica evidente nas falas dos professores:

Pelo que os mais velhos contam e o não indígena coloca como mito, todo os dias os mais velhos contavam para as crianças sobre a lua, o sol, o que significa a natureza, os mais velhos contavam todos os dias, o adolescente já tem como é o surgimento da terra, hoje em dia é mais dificilmente de ver os indígenas ao redor da fogueira conversando, já atingiu muito a cultura do não indígena, e essa parte da terra tem muita coisa da nossa cultura é difícil de explicar, precisa de muito tempo, se um mais velho vai contar ela começa num dia e no outro dia continua é muito complexo essa explicação do surgimento da terra, o indígena pode entender porque essa história é contada por várias etapas, tipo uma vez a lua e o sol tem uma história que contada, mas não só uma vez, no dia seguinte dá continuidade, vai assim até acabar é muito longo, os não indígenas falam é mito e os mais velhos fala que é real que aconteceu muito tempo atrás é de verdade. (ROCHA, 2020). (Sic).

Os professores disseram ainda que o tema “a origem da vida na terra” é algo complexo e muito extenso, o seu papel ultrapassa o âmbito das mudanças na interpretação do mundo e vai além da reconstrução do ambiente natural e cultural, os seus efeitos refletem na forma como as pessoas pensam e se comportam. A explicação, conforme destacam os professores, deve ser construída no dia a dia de geração a geração através de seus conhecimentos. O professor Dias diz que esse entendimento leva muitos anos e que não é possível relatar por completo, mas nos narra alguns contos que ouviu de seus anciãos de seu rezador, como este:

O deus nosso nhanderu que nos fala, o deus Tupã como e pensou de fazer uma Terra ela preparou no nosso conhecimento, dos anciões preparou um punho de terra um punhaço de terra na mão e jogou na verdade assim colocou no onde vai ser esparramado e trouxe esse bichinho kyu kyu como vocês chamam de broca de bambu e falou eu já coloquei um punhado de terra e vamos criar um mundo universo ai eu trouxe você eu fiz você na verdade ai você vai esparrama pra nos vai trabalhando e ele ficou assim girando esparramando o mundo alias a terra e esse terra diz o conhecimento do nhandecy a rezadora que a Terra era pequena só um punho aí como Deus é milagroso colocou esse bichinho e falou trabalha aí e vai esparramando devagar. É assim professora, daí que criou o universo aí eles colocaram esse kyu kyu foi trabalhando né, e Deus já deixou pra ele essa tarefa ai ele foi tralhando assim pouco a pouco foi assim aumentando a terra antes de o ser humano pisa, aí os humanos são seres vivos são todos nós aí foi trabalhando igual o esteira ela vai e volta né, foi esparramando a terra então isso o início até como foi feito o Universo né que a gente fala então isso e uma parte. (DIAS, 2020). (Sic).

Percebe-se, diante disso, que o conhecimento é produzido através de uma variedade de estratégias, processos que permitem compreender as várias dimensões do mundo. As narrativas também contam como os homens, os animais, as plantas e outros seres foram se tornando diferentes entre si.

São as pessoas mais velhas, os rezadores, que possuem o conhecimento mais aprofundados das tradições culturais de seu povo. Esses sábios narradores falam

sobre conquistas, descobertas, dilúvios, catástrofes, transformações.

Os mitos podem ser contados em momentos em que a aldeia está mais tranquila, geralmente à tarde ou nas primeiras horas da noite, quando todos já terminaram suas tarefas e estão reunidos em casa. Segundo os professores Rogerio Dias, as histórias também podem ser contadas durante alguma atividade cotidiana, em uma caminhada na mata, em uma pescaria, durante os trabalhos na roça ou na hora do chimarrão logo cedo.

Para as populações que, até pouco tempo, não registravam seus saberes na forma de textos escritos, o principal jeito de transmitir conhecimentos era ou ainda é por meio da oralidade.

A maioria das falas sobre o surgimento da vida na terra está relacionada à espiritualidade. Para a maioria dos alunos entrevistados (cerca de 52%), foi Deus quem criou a terra, e a aluna L.C. fez menção ao deus cristão dizendo que o surgimento da vida na terra foi quando “Deus criou Eva e Adão aí surgiu terra e a vida na terra”. Essa versão é diferente do mencionado pelos professores com base nas histórias contadas pelos ancestrais cujo deus pertence ao universo.

Em relação aos conceitos científicos sobre a criação do universo, alguns alunos mencionaram fatos de conhecimento genérico como o Big bang e a origem no macaco. O cenário observado é de incerteza sobre a temática, porém, não é uma exclusividade do povo Guarani.

5.1.6 A formação do sexo (masculino ou feminino)

“meu avô conta isso acontece na formação
do bebê ainda na barriga da mãe,
isso acontece porque Deus escolhe
o sexo das crianças”

(aluno E. C.)

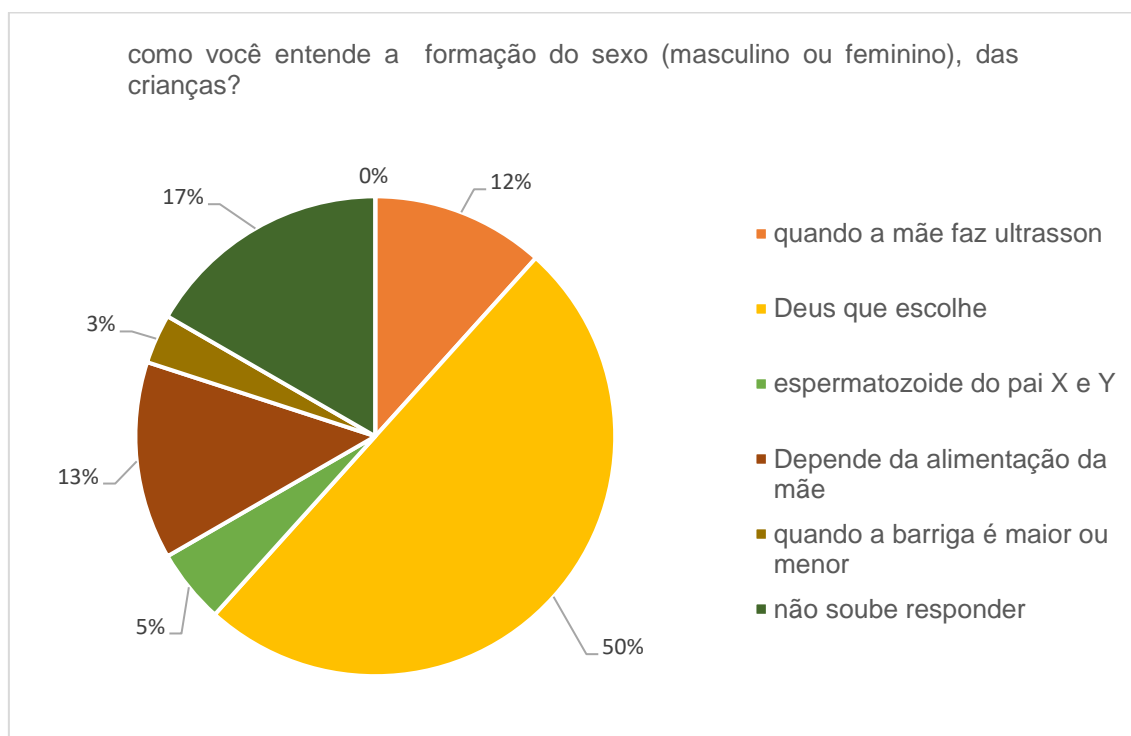
A determinação do sexo, na maioria das espécies, ocorre por meio de genes situados em cromossomos, denominados de cromossomos sexuais. Na maior parte dos vertebrados, incluindo a espécie humana, as fêmeas apresentam um par de cromossomos sexuais idênticos (XX); já nos machos, os cromossomos são diferentes (XY) como apresentado no livro didático, da editora Teláris (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2018).

Acerca dessa temática, os alunos entrevistados responderam à pergunta: como você entende a formação do sexo (masculino e feminino), como isso acontece, quando o bebê está ainda no útero (barriga) da mãe?

As respostas apresentadas foram: 50% dos alunos alegaram que é Deus quem escolhe; 13% disseram que depende da alimentação da mãe; 5% fizeram referência aos cromossomos; 12% alegaram que ficam sabendo através da ultrassonografia, mas não sabem como acontece, acham que é Deus; e 17% não souberam responder.

Mais uma vez, assim como o conceito de “chuva” fica evidente a presença da religião na vida cotidiana da comunidade. As respostas são sistematizadas no Gráfico 6.

Gráfico 6 – A formação do sexo (masculino ou feminino) das crianças



Fonte: autora.

Diante das respostas dos alunos, o conhecimento apresentado sobre a formação do sexo é determinação divina como descreve o aluno E. C.: *“meu avô conta isso acontece na formação do bebê ainda na barriga da mãe, isso acontece porque Deus escolhe o sexo das crianças”*.

Foi relatado, por alguns estudantes, que a mãe pensa poder adivinhar seu sexo interpretando as sensações que se produzem nela por seus movimentos. A aluna J.

B. descreve: “quando o bebê tem seis meses, já se mexe e fica chutando na barriga da mãe, é menino”. Alguns estudantes indígenas acreditam que, durante a gravidez, a construção social de gênero surge, portanto, da leitura que a mãe faz de suas próprias sensações, as quais se interpretam como sinais de um comportamento de gênero incipiente. O aluno A. V. diz reconhecer “se é menino ou menina pelo formato da barriga da mãe; quando a barriga é redonda, é feminino e, quando a barriga é maior, é masculino”. O aluno D. O. afirma: “quando a barriga é enorme, é masculino; quando é menor, é feminino”. Foi também mencionado o aparelho de ultrassonografia para identificar o sexo do bebê como o aluno K. S. relatou: “bom, pelo que eu sei, as mulheres fazem ultrassom para saber, não só o sexo, mas também se o bebê está bem”. Mas, sobre a formação do sexo do bebê, obtivemos, pelas falas, que se dá pela criação divina ou pelo que ocorre em genes situados em cromossomos como o aluno E. B. descreve em sua fala sobre a formação do sexo do bebê: “a formação do bebê pela barriga da mãe que define que se vai ser menina ou menino o espermatozoide do pai que tem x e y”.

A senhora Hara (2021) relatou sobre a vontade da mãe ter filho menino ou menina ser uma das respostas para a criança nascer do sexo feminino ou masculino e também a vontade do Nhanderu.

Na nossa cultura é assim, quando você, por exemplo, você não gosta de menina de jeito nenhum, você gosta só de homem e você tem que ter filho e aí que você ganha só menina, de acordo com a sua vontade ao contrário. Não é a sua vontade, mas à vontade de Nhanderu ela falou (HARA, 2021). (Sic).

O professor Rocha (2020) nos relata que a mulher gestante sonha para saber se terá filho menino ou menina e, a partir do sonho, começa um tratamento específico. Dependendo do sexo do bebê, a gestante muda hábitos principalmente com relação à alimentação, pois, para cada sexo, a gestante recebe uma alimentação específica. Foi mencionado também que, a partir deste sonho, começa-se ensinar a criança de acordo com o sexo ainda no ventre da mãe.

Não tenho muito conhecimento nessa parte, a gente sabe que a mulher quando esta grávida já sabe, antigamente a mulher sonhava se vai ter menino ou menina, e desde de gestante ele tem vários tipos de tratamento diferenciado desde gestante já, por isso as vezes a educação indígena pergunta começa deste que ano, desde que tá na barriga da mãe, a forma de ajeita a de tratar ele ou ela, se é menino tem uma alimentação que tem ser

diferente, se menina a alimentação tem ser diferente começa desde gestante (ROCHA, 2020). (sic.)

Um fator importante na resposta do professor é a relação da alimentação com o tratamento. A gestante, durante esse período, consome alimentos mais leves, se sonha com menina; e alimentos mais forte, se meninos. Foram mencionados alimentos como beiju, algumas frutas, pouco sal e pequenos peixes.

Ainda, no que se refere ao cuidado da mulher grávida, constatou-se que, durante todo o período de gestação e, em especial, nos últimos meses, são intensificadas as visitas da gestante a um rezador, com o objetivo de “encaixar” o beber no útero, na posição de nascimento, e muitas gestantes da reserva Porto Lindo também frequentavam a unidade de saúde e fazem acompanhamento com médico não indígena.

No período de gravidez, quando os membros da família constatarem a gestação, iniciam práticas de auto atenção – sistema de cuidado que se estende até o puerpério. Os cuidados consistem em preparo de chás de plantas medicinais e banhos que atuam no corpo da mãe, preparando para as mudanças que ocorrerão na gestação. O envolvimento das mulheres da família é fundamental, pois estabelecem laços de parentesco com o filho. De acordo com a senhora Ramana Hara, na fase inicial da gestação, a mulher Ñandeva-Guarani deve se resguardar, evitando longas caminhadas e alimentações “fortes”.

De acordo com Ximenes Neto (2007), o desejo de ser mãe e a percepção em relação à gravidez estão relacionadas com felicidade e com realização pessoal.

A religião também é presente nas respostas dos alunos e nas falas dos professores. O que chama a atenção é a relação entre o sexo do bebê e a alimentação da mãe. Ainda, foram citados os cromossomos e a exame de ultrassom, o que podemos entender como um equívoco gerado a partir da incompreensão da pergunta ou, em caso mais preocupante, um conceito errôneo estabelecido.

5.1.7 Características dos filhos

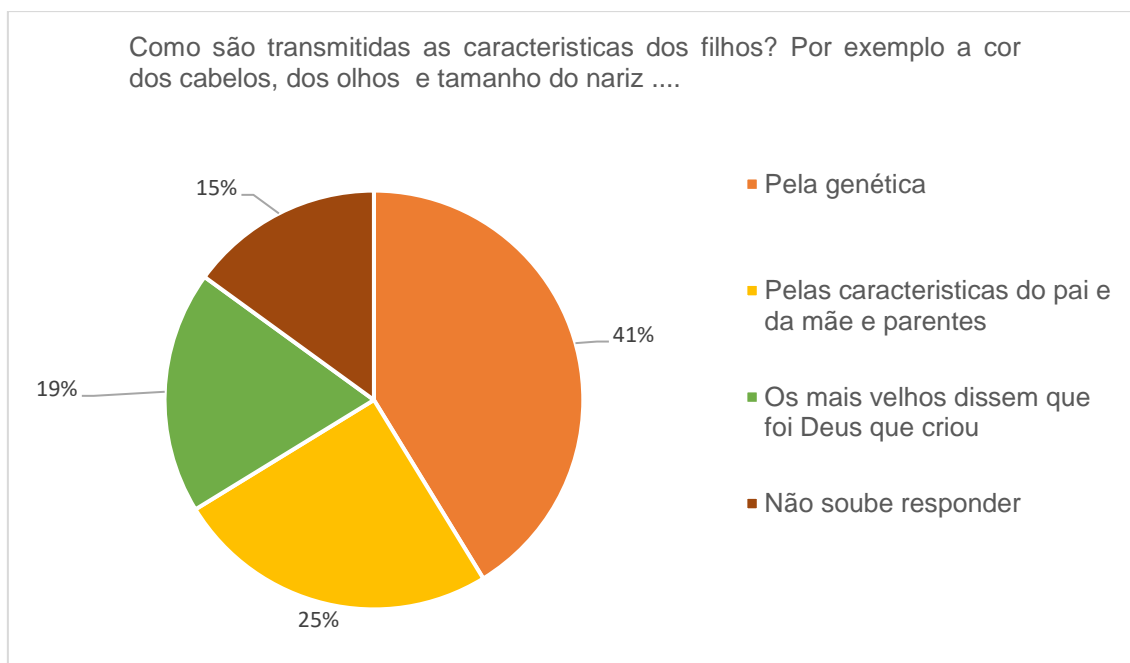
“[...] coisas de genética”

(Aluno J. A.)

O livro didático Teláris, de Gewandsznajder e Pacca (2018), explica que as características dos filhos se definem a partir dos genes, responsáveis por codificar instruções que determinam os traços do bebê. Como uma loteria, a transmissão de características físicas dependerá da combinação dos genes. Existem mais de 200 genes transmitidos de geração em geração. Neste grupo, há dominantes, traços que se manifestam com mais força, e recessivos, características que não se manifestam. Assim, é possível entender, por exemplo, a predominância da cor dos olhos castanhos do pai, ante os azuis da mãe. Se o gene da cor castanho recebido do pai é o dominante, a cor azul ficará "esquecida". Para que tenha olhos azuis, dado que o gene é recessivo, é necessário que não só o pai, mas o casal tenha o gene dos olhos azuis e que, no cruzamento, seja capturado este gene de ambos (GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2018).

Conforme as respostas apresentadas no Gráfico 6, observa-se que 41% dos alunos acreditam que as características dos filhos são transmitidas através da genética, como descreve a aluna J. A.: *“geralmente as características dos filhos puxam à mãe ou ao pai, coisas de genética”*. Ainda, 25% responderam que os filhos nascem parecidos com os pais, assim como a aluna A. A. relatou: *“alguns puxam as características do pai ou da mãe, alguém puxa no cabelo, alguns na pele”*. Da mesma forma, a aluna G.M. destaca: *“acho que acontece tipo normal mesmo, tem alguns que tipo quando nosso pai é diferente das outras pessoas que são mais brancas ou morenas acho que puxamos pra eles mesmos, puxa pros pais ou pelas mães”*. E, 19%, relataram que deus é quem escolhe as características dos bebês. O aluno J. B. descreve como sendo um *“presente de deus aos filhos”*. Por fim, 15% dos alunos não souberam responder.

Gráfico 7 – Características dos filhos



Fonte: autora.

Nas respostas dos alunos, fica evidente a carência de conhecimentos sobre a temática. Para alguns, as características tem relação com Deus e a espiritualidade. Para outros, é uma questão natural, ou seja, não existe outra possibilidade, será parecido com o pai ou com a mãe. A maioria respondeu que diz respeito à genética, porém, foi possível perceber que o termo “genética”.

5.1.8 As crianças que nascem com deficiências de formação

“minha vó diz que ela nasceu assim por causa do pecado dos pais”

(Aluno C. C.)

Para o médico geneticista da Maternidade Nossa Senhora de Lourdes (MNSL), Santos (2018), que trabalha com doenças genéticas na infância, pelas estatísticas, em torno de 3% a 5% dos bebês que nascem, vão ter algum tipo de má formação congênita, desde a mais grave, que implica em risco de morte, até a mais simples, como um dedo com anomalia.

Ainda, segundo ele, a idade ideal para planejar ser mãe é até os 35 anos, pois, depois disso, aumenta-se a chance de ocorrerem defeitos congênitos para essas más

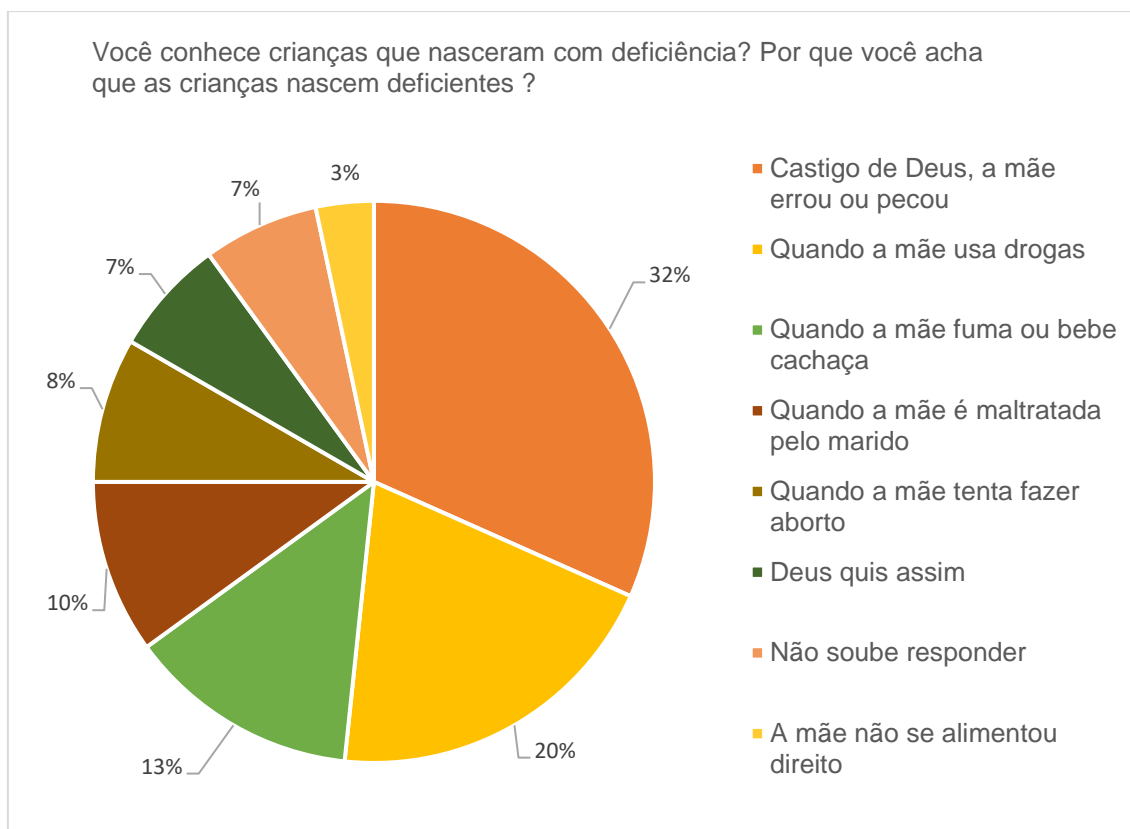
formações, principalmente Síndrome de Down. Uma mãe aos 20 anos de idade corre o risco de 1 para 1000 chances de ter um bebê com essa síndrome. Quando se deixa para ter o filho aos 40, aumenta de 1 para 200, e, aos 48 anos, a chance é de 10%. Isso porque “os óvulos da mulher vão envelhecendo”, observou o geneticista da MNSL.

Santos (2018) observou ainda que casamentos entre pessoas da mesma família, mulheres que fumaram, beberam ou usaram alguma medicação durante a gestação são fatores que aumentam a probabilidade de a criança nascer com má formação.

A respeito desse assunto, dos 60 alunos entrevistados, 32% disseram ser castigo de Deus as crianças nascerem deficientes, como ilustra a fala da aluna B.A.: *“tenho um sobrinho que nasceu assim deficiente, ele não anda e não consegue falar muito. Acho que, conforme meus pais disseram, que quando uma pessoa fala mal de outra pessoa nas costas, gira tudo que ela fala e volta na criança a dor que ela sente”*; e o aluno C. C.: *“minha vó diz que ela nasceu assim por causa do pecado dos pais”*. De acordo com 20% dos alunos entrevistados, o uso de drogas na gestação é o responsável pelo nascimento de crianças com deficiência, como ilustra a fala do aluno K. S.: *“porque os pais são viciados em drogas... é por isso que as crianças nascem deficientes”*.

Já 13% dos alunos disseram que o uso de cigarro ou uso de bebida alcoólica durante a gestação faz com que o bebê nasça deficiente. A fala do aluno I. B. exemplifica essa amostragem: *“quando a mãe sabe que está grávida fica fumando, bebendo”*. No entanto, 10% dos alunos referiram à violência que a gestante sofre por parte do marido ou de outra pessoa; 8% dos alunos mencionaram a questão da tentativa de aborto, como a aluna L. B.: *“quando crianças nasceram deficientes porque mãe toma remédio para não ter, quando criança não cai fica deficiente”*; 7% alegaram ser vontade de Deus, como aparece na fala da aluna E. C.: *“eu acho aquela vem de deus para nossa família como benção, porque o jesus está nos testando mais uma vez... eu acho que por isso. O Pajé disse que jesus está me testando que se você fizer o melhor pro próximo vai receber o melhor e ir pro céu”*. Ainda, 3% citaram a alimentação inadequada da gestante durante a gravidez e, por fim, 7% não souberam explicar o motivo pela qual as crianças nascem deficientes.

Gráfico 8 – Por que as crianças nascem deficientes?



Fonte: autora.

Como é visível no Gráfico 8, os alunos apresentaram vários motivos ou causas para uma criança nascer deficiente como, o uso de drogas, bebidas alcoólicas, cigarro, tentativa de aborto, a alimentação inadequada a violências que esta mulher sofre durante o período gestação e vontade divina ou o castigo atribuído a crianças por conta dos pecados dos pais.

Na nossa cultura é assim, por exemplo ela não pode ser muito chata muito chata, por exemplo chega alguém na sua casa e você é uma mulher que se cuida muito bem tal né, cuida muito bem não deixa ninguém entrar de qualquer jeito na sua casa, você é uma pessoa muito delicado e a senhorinha lá chegou lá pedir alguma coisa para você e você nem liga para ela talvez, você xinga ela e depois você quando nasceu a criança você repara muito com a pessoa falar que há esse aí é muito feio, você fica falando as coisas, depois você fica grávida seu filho pode nascer igual aquele lá ou pior aquele, uma forma de castigo. É porque ela falou eu provei! Uma vez eu fui grávida, cheguei no vizinho, cheguei lá grávida e a mulher lá o marido dela tava carneando, e pediu para mim ir lá pegar um pedaço de bucho ainda, eu fui porque eu queria comer tô grávida e cheguei lá falou Ramona! Ramona! (o nome dela é Ramona), pega esse aqui e leva pra você comer, mas na hora que eu não escutei quando me gritou, aí a mulher dele falou assim “tanto grávida não escuta mais tá surda!” falou assim, já brava, não foi cinco meses ela também ficou grávida, meu filho nasceu bonitinho e o filho dela nasceu sem orelha e sem ouvido, na verdade então é castigo de Deus, e ela recebeu

por causa que ela me xingou sem eu dever pra ela, então na nossa cultura é assim, se você fala mal de uma pessoa, uma hora vai acontecer com você, você pode estar grávida hoje e pode nascer uma pior que meu filho. E pra quem você vai reclamar, você vai amar, você não vai matar o seu filho, então você vai cuidar de um jeito ou de outro, por que é o castigo de Deus (HARA, 2021). (Sic).

O professor Rocha relata ser um assunto complicado de entender. Assim, além do castigo mencionado pela senhora Hara e os fatores apresentados pelos alunos, como o uso de drogas lícitas e ilícitas, tentativa de aborto, a alimentação e a violência, Rocha relaciona o nascimento de pessoas com deficiência também com “a roupa justa que a gestante veste nos dias de hoje”:

É uma parte muito complicada de entender, essa parte os mais velhos sempre falaram forma de alimentação, a forma de tratamento da mãe dando para o filho que não era como era antigamente desde gestante a mulher ficava sem fazer muita coisa a alimentação tem que ser específica, hoje em dia já não é mais assim, que teve no passado tanto na alimentação, não faz muita força alguma coisa pesado, essa parte que atingem as mulheres as gestantes indígenas e começam surgir essa parte, a roupa tem que usar adequado de acordo com a orientação do rezadores antigamente, hoje em dia a mulher usa qualquer roupa, usa cinta, tudo essas coisas interferem e assim a movimentação da criança, feto que fala a criança não consegue se movimentar e fica parado lá dentro de um jeito só e quando nasce ele não consegue no caso de deficiência fica ele não consegue mover as pernas porque ficaram somente de um lado e alimentação só foi por um lugar e não foi por todo o corpo dele essa é a explicação que os mais velhos falam né. A alimentação mudou muito, muita coisa mudou, antigamente a mãe da criança que vai nascer vai fazer atividade era permitido que o rezador já tem noção o que ela deve fazer e o que ela não deve fazer. Os rezadores da orientação para o avô dela ou pai, em fim marido (ROCHA, 2020). (Sic.)

Todos os entrevistados mencionaram conhecer ou ter em sua família uma criança deficiente. A Senhora Geisa Martins mãe de aluno relatou que em Porto Lindo existem muitas crianças deficientes e que elas não saem de casa “*tem bastante, eles não saem de casa. Não vão para a escola eu acho que é porque ninguém vai cuida deles lá, não tem paciência pra cuida de criança assim. Tem surdo, cego, mudo, com problema na cabeça, no pé, na perna*”.

A senhora Geisa Martins também narra sobre a gestação de seu filho mais novo, que nasceu com problemas, e descreve o motivo que ela acredita que levou seu filho a nascer com uma deficiência mental e física:

Diz que nasce assim porque a mãe teve algum problema no útero ai nasceu essa criança deficiente alguém que está com problema na saúde. Que nem eu meu filho, eu estava com problema no útero ai doutora fola assim pra mim você está com câncer no útero falo pra mim, ai me levaram no cascavel me

trouxeram de novo e me deram remédio para a febre e minha mãe que estava fazendo remédio caseiro para eu tomar ai eu tomei bastante desse remédio de noite de dia três vezes ao dia eu estava tomando esse remédio caseiro com chimarrão ai eu tomava remédio de farmácia também, fazer exame ai a doutora falou assim pra mim seu filho vai nascer deficiente se você teve muita sorte ele não vai nascer ela falo, mas se filho vai nascer com problema na saúde na cabeça falou assim pra mim. Nasceu o menininho nasceu o olhinho todo sangrado assim pegaram tudo o sangue quando ele nasceu, derramam água assim nele saiu sangue, aí, eu levei no hospital de novo ai doutora fico medindo a cabeça muito pequena mas graças a deus agora meu neném já está crescendo, já tem quatro anos só que ele não está bem da cabeça, ele tem o pé meio tortinho, quando você fala alguma coisa pra ele não entende não tem medo de carro nem de moto temos cuida dele. Eu levei ele na escola só uma vez mas ele estava chorando muito queria sair correr na rua, ai as pessoas não tem paciência pra cuida de criança assim deficiente e tive que tirar ele de novo, dava muito nervoso nele ai ele se debatia no chão, estava fazendo remédio caseiro pra lava a cabeça dele (MARTINS, 2021). (Sic.)

Estudar a representação da deficiência nos remete aos processos histórico-culturais, às relações de poder e aos conteúdos pensados tanto no âmbito da idealização quanto no âmbito da realidade concreta vivida nas aldeias.

Conforme descrevem Bruno e Souza (2014),

As representações sobre a deficiência no contexto indígena Kaiowá e Guarani se expressam por diferentes percepções. Entre os idosos há aqueles que negam a existência da deficiência entre os povos indígenas no passado; outros narram que a deficiência sempre existiu e o que a determinava era o próprio dono (Járy) da alma da criança, antes dessa se incorporar ao corpo, vinda dos diversos patamares do cosmo; há os que garantem que havia como preveni-las e tratá-las com o uso de remédios indígenas, rezas e seguindo regras instituídas pelo grupo, ensinamentos esses hoje abandonados, ou usados de forma ineficiente. Há os que afirmam que as crianças, cuja deficiência era visível ao nascimento, eram eliminadas assim que nasciam (BRUNO; SOUZA, 2014, p. 437- 438).

Muitos conceitos científicos estão presentes nas respostas, apesar de um grande número de alunos alegarem que uma criança com deficiência seja um castigo de deus. Relações com o uso de drogas, processos de aborto, violência doméstica, má alimentação, demonstram os conhecimentos destes alunos em diferentes temas que se relacionam com a Ciência.

5.2 O Apoio pedagógico ao ensino da Escola Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHAO TEKHOHA

Durante muito tempo, o conhecimento foi transmitido oralmente nas comunidades indígenas. As crianças indígenas aprenderam e/ou aprendem através

da oralidade com os adultos, ensinados pela família (que inclui avós, pais, tios e irmãos), sobre a tradição, os costumes, os mitos e os ritos. São ensinadas, desde muito pequenas, sobre a criação do mundo, os ritos e os costumes, a mitologia, a astronomia. Aprendem, no artesanato, a relação com a natureza, observam as plantas e os animais, desenvolvem habilidades inerentes ao dia a dia indígena, tais como pinturas, técnicas sobre os artefatos feito com capim e sementes, plantas medicinais e técnicas agrícolas; localizam-se como se o mapa estivesse em sua memória.

Acerca desse contexto, em 1999, o governo no Estado de Mato Grosso de Sul apresentou como proposta de educação “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”³⁵, que “[...] entende a educação como direito de todos e como um pressuposto básico para a cidadania ativa” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 22).

Nessa proposta, inseria-se o projeto “Educação Escolar Indígena: uma questão de cidadania” que visava a “[...] construir participativamente a política educacional da diversidade étnica, proporcionando o resgate da história e identidade dos grupos que compõem a população indígena, [...] valorizando suas culturas” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 22).

A instalação de um Projeto de Formação Específica, mesmo apoiado em disposições legais, não encontrou respaldo imediato na estrutura da SED/MS, sendo necessários ajustes no sistema para o atendimento à demanda. Inicialmente, porque os professores Guarani e Kaiowá a serem habilitados, faziam parte do quadro de funcionários dos Municípios e, para isso, contava-se com a formatação do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)³⁶, implantado pelo MEC, desde 1997, coordenado pela Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC), juntamente com o Fundo de Fortalecimento da Educação (FUNDESCOLA). Tal programa foi estendido a todos os Estados e Municípios por meio de celebração de parcerias com propósito de obter “[...] a habilitação de professores sem a titulação mínima legalmente exigida, como estratégia para melhorar o desempenho do sistema de Educação Fundamental em todas as regiões do país” (BRASIL, 2001, p. 9).

³⁵ O título ESCOLA GUAICURU foi “[...] inspirado no desejo de resgatar a história de resistência dos povos nativos do Estado que lutaram bravamente para preservar seus sonhos de liberdade”. Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – 1999/2002. (Série Fundamentos Políticos-Pedagógicos. p. 9, SED/MS, 1999).

³⁶ O PROFORMAÇÃO teve início nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A primeira turma foi implantada em 1999, como um “Projeto Piloto, nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, habilitando, em julho de 2001, 1.323 professores” (BRASIL, MEC, 2004).

No entanto, a proposta do governo federal e estadual não contemplou os anseios dos professores indígenas da reserva Porto Lindo. A conquista do direito a uma educação escolar específica para os Nandeva-Guarani está sendo marcada pela luta para desconstruir o modelo de escola reprodutivista homogeneizadora imposta aos povos indígenas desde o período colonial.

Entre os desafios da implementação da educação indígena na Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo e extensões, destaca-se o fato de que a escola faz parte da rede municipal de ensino, como uma escola formal. Tal como as demais integrantes do sistema oficial de ensino, ela recebe e deve cumprir e/ou utilizar todo o material didático pedagógico que as escolas não indígenas recebem. Como salientou o professor Rocha (2020):

Conteúdos hoje em dia a gente tenta trabalhar de uma forma mais, duas formas na verdade, nos anos finais a gente tem que ensinar mais o que vem de fora, infelizmente, e nos anos iniciais os professores estão ensinando mais assim da parte da cultura por que dos anos finais a gente tem que para o ensino médio para quando eles sair a necessidade disso também e pouco disso é o material que eles mandam pra nós e a gente tem de fazer de acordo com aquele referencial curricular tem que fazer o planejamento de acordo com a que documento trabalhar em cima disso, mas sempre tentando fazer comparação da nossa cultura parte da significado da cultura que tem o conteúdo que manda para nos eu particularmente tento comparar. (ROCHA, 2020). (sic).

É possível perceber, na fala do professor Rocha, que os materiais de apoio pedagógico enviados à escola da reserva Porto Lindo não contemplam a realidade da comunidade, e que a secretaria municipal de educação está cometendo um equívoco na aquisição e manutenção do material pedagógico, um dos motivos pode ser a falta de profissionais indígenas no corpo técnico da secretaria. Sabe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional retrata a educação escolar para os povos indígenas no artigo 32, e reproduz o direito estabelecido no capítulo 210, da Constituição Federal que se refere: “o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Refletindo acerca das leis em sala de aula, observamos que a língua materna é mantida.

Ainda analisando a fala do professor Rocha, o material de apoio pedagógico recebido na escola não contempla a realidade da comunidade e cabe ao professor indígena elaborar seu material didático e atividade de consolidação dos conteúdos, a partir dos conhecimentos tradicionais e de forma bilíngue. Grupioni (2001) enfatiza

que só a legislação não garante uma educação escolar indígena, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam à sociedade envolvida no processo escolar.

Com relação à elaboração do currículo, a LDB enfatiza, no art. 26, a importância da consideração das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do Ensino Fundamental. No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados por meio do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve e sob a orientação desta última (GRUPIONI, 2001, p. 53).

Diante desse cenário, a maneira como o professor organiza os conteúdos é de grande importância para os discentes, pois garante e amplia os conhecimentos, conforme descrito no RCNEI (BRASIL, 1998):

[...] desde seu surgimento sobre a terra, o ser humano, em interação com os diversos ambientes, busca respostas para seus problemas, ensaia explicações e cria instrumentos de intervenção sobre os fenômenos humanos e da natureza. Fazer ciência e tecnologia é parte da atividade humana. As sociedades indígenas, em sua longa e diversificada trajetória, vêm produzindo, dessa forma, conhecimentos sobre o ser humano e a natureza (BRASIL, 1998, p. 253).

O trabalho pedagógico dos professores da Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo´ehao Tekoha Guarani Polo e extensões, aos poucos, vem atendendo à especificidade da comunidade, pois, até pouco tempo, a educação nas escolas da reserva Porto Lindo refletiam a educação da sociedade do homem branco. Ou seja, a escola vive uma tentativa de resgate cultural.

O primeiro passo foi tornar-se escola indígena no ano de 2013, atendendo ao apelo da comunidade Ñandeva-Guarani em conformidade com a LDB, Lei 9394/96, pois os povos indígenas são portadores de direitos conquistados na luta que empreenderam pelo respeito as suas identidades étnicas e culturais.

O currículo da escola para os indígenas Ñandeva-Guarani não contempla as peculiaridades locais e regionais e, menos ainda, as diferenças culturais.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo´ehao Tekoha Guarani Polo e Extensões tem como

missão “oferecer formação integral que favoreça a autonomia, por meio da educação escolar intercultural indígena bilíngue com a transformação social, sustentável e responsável, buscando formar cidadãos críticos, criativos e conscientes dos seus direitos e deveres” (P.P.P. 2020, p. 2-3).

As escolas trabalham com Projetos Didáticos ou Projetos de Trabalho com temáticas sobre o meio ambiente, saúde e corpo humano no ensino de Ciências. E ainda conta com projetos como Banda de Percussão Escolar, Comemoração do Dia do índio, Bombeiro na escola, Trânsito na escola e Leitura.

As práticas pedagógicas, ao que se referem os estudos das Ciências em sala de aula na comunidade Ñandeva-Guarani, direcionam um trabalho que deve primar pela realidade dos professores e alunos indígenas possibilitando um conhecimento através do processo de interação social dentro e fora da escola, através de suas crenças e costumes vivenciados dentro da comunidade indígena. É válido refletir que não basta que a educação escolar indígena seja diferenciada e específica; “ela precisa acima de tudo ser uma escola que garanta aos povos indígenas aquilo que lhes é de direito: uma educação de qualidade” (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 63).

Assim, atualmente, os Ñandeva-Guarani contam com a maioria dos professores da educação infantil ao Ensino Fundamental anos iniciais de origem indígena com formação específica no projeto Ára Verá³⁷, Curso Normal em Nível Médio, Formação de Professores Guarani/Kaiowá na língua guarani.

A preocupação com a valorização da língua e da cultura do Ñandeva-Guarani, além das reflexões a respeito de um ensino diferenciado, soma-se à necessidade de qualificação dos professores para atuarem nas escolas das comunidades. Para que a escola cumpra esse papel, é fundamental que o professor seja um professor Ñandeva-Guarani e tenha uma formação específica.

No caso das escolas indígenas dos Ñandeva-Guarani, um elemento novo e, como tal, ainda objeto de muita discussão, é a possibilidade de se ensinar os conhecimentos tradicionais, isto é, aqueles conhecimentos que estão sendo produzidos, reproduzidos e transformados pelos próprios Ñandeva-Guarani, desde o início da sua existência. Há, entre os Guarani, um desejo de recuperar muitos saberes que foram se perdendo ao longo do processo histórico de imposição de assimilação e

³⁷ O Projeto Ara Verá iniciou a sua primeira turma em julho de 1999, com um grupo de aproximadamente oitenta (80) cursistas oriundos de doze municípios. Em 2002, foram formados setenta e três professores guarani e kaiowá e iniciou-se a segunda turma com outros cinquenta cursistas.

integração à sociedade nacional. Lopes (1996, p. 137) enfatiza que “[...] o conhecimento cotidiano, como todos os demais saberes sociais, faz parte da cultura e é construído pelos homens das gerações adultas, que o transmitem às gerações sucessivas, sendo a escola um dos canais institucionais dessa transmissão.”

Os Nãndeva-Guarani esperam, com a implantação de currículos diferenciados em suas escolas, a valorização de sua cultura juntamente com o acesso aos conhecimentos da sociedade não indígena e são a esperança de se tornar mais uma alternativa voltada para a solução de seus problemas com autonomia. Nesse sentido, o professor Rocha (2020) destaca: *“aqui na escola ele vai levar para frente e se entender errado ele vai levar isso pra frente, a escola é o caminho e o professor precisa ter cuidado para não ensinar o que errado, a escola é o caminho”*.

Esses saberes de referência são um tipo particular de saber, validado no seu local de produção, e que pode passar por um processo de transposição e ser contemplado nos currículos escolares. O que se ensinaria na escola, portanto, seriam esses saberes obrigatoriamente transformados pelo processo de transposição. Pensando assim, Perrelli (2007) admite, com Meliá (2004 *apud* BATISTA, 2005), que a escola indígena, de fato, não ensinaria “saberes tradicionais”, pois estes são produzidos, reproduzidos e reformulados na vivência do dia a dia da aldeia e, portanto, não podem ser flagrados, estáticos, nesse contexto. Muito menos podem ser congelados pelo registro da escrita da escola. Ao contrário, esses saberes são e serão sempre dinâmicos no âmbito de sua produção. Na escola, “eles chegarão inexoravelmente transformados, descontextualizados e serão submetidos a um novo processo de contextualização pelo processo de transposição didática”³⁸.

Segundo Ferreira (2007), a versão didática da Ciência ocidental poderia ser nomeada como “ciências da escola”, “ciência escolar” ou “conteúdos científicos escolares”. Essa denominação pressupõe, portanto, que a escola indígena não trata dos “saberes tradicionais” de referência, isto é, dos saberes orais, segmentados, localizados, isto é, o caminho das transformações ocorridas em um determinado tipo de saber com vistas a se tornar saber ensinado na escola indígena, podendo incorporar as contribuições da didática, da psicologia, da epistemologia de forma a dotar esses saberes das condições de serem “ensináveis” nas escolas indígenas,

³⁸ O texto de Conne (1996) aborda distinções entre saber e conhecimento no âmbito da transposição didática, a partir de diferentes autores, dentre eles Chevallard, Brousseau e Joshua, todos estes pesquisadores da didática da matemática na França.

destacando que as práticas pedagógicas, tem fortalecido uma autora de tradição na qual desenvolve-se na comunidade o aprender e o respeitar a cultura, a natureza e outras habilidades.

Entretanto, os recursos didáticos deverão envolver uma diversidade de elementos utilizados como suporte experimental na organização de propostas curriculares com base nas especificidades locais na possibilidade de assegurar ampla aprendizagem por parte do aluno, como também na atuação facilitadora e mediadora para a construção do conhecimento escolar em territórios indígenas.

Com intuito de conhecer melhor como se concretizam os saberes no espaço da escola, para esta pesquisa, foram observadas algumas aulas de ciências e realizadas conversas com os professores regentes além da leitura da proposta político pedagógica da escola.

Destacamos que o professor faz uso da escrita no quadro de giz, das cópias no caderno, da aula expositiva, do ditado... Não seriam esses um indicativo de retorno a uma abordagem tradicional de ensino? Não necessariamente. No contexto da transposição didática na escola da aldeia, é possível que esteja sendo produzido um outro “saber ensinar”, um saber aprendido no contexto, um saber localizado, uma prática de ensino referenciada na dialogicidade, em que a autoridade não se confunde com autoritarismo, em que se pode fazer ditado e cópias dentro do contexto, mas com uma outra relação.

Compreender que a educação escolar indígena é considerada como diferenciada, específica e intercultural que justificam através dos conhecimentos que são adquiridos também por meio da prática realizadas pelos docentes indígenas. Conforme Silveira e Silveira (2012, p. 38), a educação escolar indígena “deve ser pensada por cada povo indígena”. Como narra o professor Rodrigues³⁹ (2020):

Eu gosto de trabalhar ciências, eu mais gosto porque tem tudo assim, tem mais facilidade de pesquisar, mais fácil porque qualquer lugar que você olha assim tem planta, tem os animais, tem água, tudo, tudo parece mais fácil de pegar as coisas, de estudar ciências por causa disso. Porque você fala alguma coisa, por exemplo, fala água, [está] falando ciência. Aí começa a pensar na água, água, vai, vai ... nos animais, qualquer coisa, qualquer coisinha ... por exemplo, um sapo (RODRIGUES, 2020). (Sic.)

³⁹ Eliezer Martins Rodrigues, indígena Nandeva-Guarani, professor de ciências nos anos finais na Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo.

Freire (2003, p. 35) considera que a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

No mesmo viés, conforme Silveira e Silveira (2012, p. 39), “na sua essência, a educação indígena é um belíssimo modelo de formação humana e de compromisso social, e a escola é um importante recurso que possibilita a articulação entre os conhecimentos”

Para uma melhor compreensão destas afirmações, em seguida, são apresentadas imagens de atividades de professores Nandeva-guarani com objetivo de complementar as informações obtidas por meio da observação das aulas e esclarecer um pouco mais a respeito da transposição didática, enfatizando a transposição dos saberes da Ciência ocidental e dos saberes tradicionais.

A escola, como ambiente de aprendizagem, deixou de ser apenas uma sala de aula. Todo o entorno da escola é parte integrante de novas construções didáticas. O professor Rocha fala da importância do ambiente natural como um grande laboratório de ensino. Rocha fala que procura associar os conhecimentos científicos com os conhecimentos de sua cultura.

Figura 22 – Aula em laboratório natural com o professor Marcio Rocha.



Fonte: Rocha (2019).

Sintetizando o que foi apresentado nesta seção, é possível dizer que os professores Guarani e Kaiowá têm procurado avançar em direção a uma prática docente preocupada com as transformações da realidade local. Buscam a construção de um ambiente dialógico de ensino, cujas relações entre professores/alunos/comunidades têm proporcionado muitas situações de aprendizagem recíproca. Esse ambiente dialógico tem sido propício à experimentação de diversas estratégias de ensino como ilustradas na Figura 23.

Figura 23 – Algumas estratégias de ensino utilizada pelos professores da Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo.



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Os professores fazem uso das aulas expositivas como sendo procedimentos didáticos mais utilizados na escola na justificativa de que estas estão relacionadas ao seu baixo custo. Utilizam, nas aulas expositivas, recursos como quadro de giz e o livro didático. O livro didático, assim, se constitui em instrumento de apoio pedagógico, de problematização, de estruturação de conceitos e de inspiração para que os alunos e o próprio professor investiguem os diversos fenômenos que integram o seu cotidiano.

Com as práticas pedagógicas, os docentes indígenas visam manter viva essa tradição cultural e “formar o sujeito indígena atuante na sociedade, que compreende o contexto social em que está inserido, que reconhece a importância da articulação entre os saberes tradicionais e científicos” (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 62). Através dessas práticas pedagógicas é que os professores indígenas Nandeva-Guarani vêm fortalecer nos espaços escolares a valorização e fortalecimento das práticas culturais de seu povo.

5.3 Implicações do estudo realizado para pensar o ensino de Ciências em uma perspectiva intercultural: algumas reflexões sobre o ensino na Escola Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHAO TEKOKA

“Da minha época pra hoje a cultura mudou muito, porque a cultura nossa não foi abandonada, assim a cultura está em nós!”

(HARA, 2021)

Os dados do Censo Escolar 2020 apontam a existência de 3.371 escolas funcionando nas terras indígenas brasileiras; nestas, foram registradas 255.888 matrículas de estudantes, que contam com 22.690 professores. Apresentamos esses dados para afirmar a existência das escolas indígenas, buscando extrapolar a invisibilidade que ainda predomina no sistema de educação escolar brasileiro acerca da temática, tanto no que diz respeito ao estudo dos povos indígenas e suas cosmologias, quanto à categoria de escolas diferenciadas implementada nas aldeias.

É imprescindível o papel da instituição escolar, principal responsável pela inserção e aprimoramento do conhecimento formal, seja ele cultural, social ou científico. Diante dessa constatação, nos perguntamos: Qual é o papel que a escola vem desempenhando na comunidade Nandeva-Guarani? E o docente? Como estão sendo ministradas as aulas de Ciências?

A Educação Escolar Indígena, segundo Silveira e Silveira (2012, p. 55), é “corresponsável no processo de transmissão de conhecimentos tradicionais, mas agrega também objetivos mais abrangentes”, como narrou o cacique Roberto Carlos Martins (2021):

A escola veio aperfeiçoar os conhecimentos dos indígenas, e não só dos indígenas. Então a escola hoje ela veio para somar, para colocar em prática tudo que já é de conhecimento indígena, eu acho que não é só dos indígenas, é de cada povo, do indígena, do negro, do branco, todos. Porque cada povo tem a sua língua, a sua alma, a forma de pensar. (MARTINS, 2021). (Sic).

Diante da existência de um mundo cada vez mais globalizado, os indígenas passaram a compreender que o processo escolar pode ser um instrumento de fortalecimento de sua cultura, visando atender suas necessidades atuais, como afirma Gersem Baniwa (2006):

Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno (BANIWA, 2006, p.129).

Cohn (2014) afirma que a implantação de escolas em terras indígenas e para alunos indígenas tem vários impactos:

[...] a implantação e a formulação da escola em terras indígenas e para um público indígena têm impactos econômicos – geração de renda e criação de postos de trabalho –, políticos – aspecto crucial da chefia e da liderança indígena atual, pautada na agenda dos direitos indígenas em nível nacional, debate sobre a representatividade em mecanismos de controle social, cargos no estado – mas, também, culturais (COHN, 2014, p. 314).

Nesse sentido, a função da escola para os indígenas Nandeva-Guarani é formar cidadãos aptos a viver em distintos contextos sociais, sem abrir mão de suas tradições e raízes, pois a educação é um processo que não ocorre somente na escola. A escola deve ampliar o conhecimento dos alunos, com a finalidade de prepará-los para a vida intra e também extracomunidade, como afirma o professor Rogerio Dias.

A função da escola é preparar os alunos, a juventude, novas gerações para encarar o mundo mesmo. Quando a gente vem pra escola não sei se no mundo de vocês é assim, quando vem na escola a gente já tem na mente que nós vamos desenvolver intelectualmente, entendeu, assim, pra nós ser independente se tornar uma sociedade diferente, estudioso se tornar uma pessoa importante vamos falar assim um professor, um médico e enfermeiro, enfim, retribuir para a comunidade. Porque toda coisa que nós aprendemos fora do nossa mundo nos sempre pensamos em voltar a retribui a nossa comunidade e assim expandir divulgar e a nossa vivencia vou falar assim o nosso conceito de vida e a nossa cultura para encarar o mundo não só no nosso mundinho a gente pensa em expandir na sociedade em geral no mundo. (DIAS, 2021). (Sic.)

O cacique Roberto Carlos Martins relatou sobre a exigência do mundo moderno dentro da comunidade:

Hoje estamos começando, estamos iniciando nossa vida neste mundo moderno. Primeiro estudar, segundo se formar, ter um emprego, ter um salário para oferecer uma vida digna pra família, o que não se exigia da gente na natureza, porque ali a nossa escola era diferenciada. A escola veio pra somar, tentou desviar o indígena da sua realidade, mas não consegue porque ela está carimbado na alma. (MARTINS, 2021). (Sic.)

Na escola, acontece uma forma sistemática de construção do conhecimento, para que os alunos possam ter acesso aos conhecimentos universais sistematizados pela escola nos conteúdos curriculares que, por sua vez, pressupõe o uso da escrita e capacidade de articulá-los de maneira reflexiva ao contexto sociocultural. Por meio da educação escolar, então, os indígenas aprendem sobre conteúdos que não fazem parte de sua cultura, mas também possui subsídios para a transmissão de sua cultura e valores, como relatou a senhora Cirlene Martinez:

A cultura sempre fica junto com a escola e como nós somos indígenas, nós também e não podemos deixar de lado a gente tem que estar sempre e ensinando coisa da cultura envolvendo a língua principalmente. (MARTINEZ, 2021). (Sic.)

Ademais, a escola é um local onde importantes movimentos de transformação surgiram, como o movimento de professores indígenas⁴⁰, e muitas conquistas passaram a acontecer a partir daí. A comunidade passou a ter a escola como referência na vida política da aldeia, como narrado pela senhora Cirlene Martinez:

Agora mesmo estamos numa situação que tem demarcação daí tem que preparar o aluno ou a aluna pra esse tipo de acontecimento, ele tem que ter conhecimento pra e defender o lugar que está a cultura, nós somos guarani e morador da aldeia Porto Lindo. (MARTINEZ, 2021). (Sic.)

A educação escolar não é uma questão nem de adaptação por parte dos indígenas aos conhecimentos da sociedade não indígena e nem de adaptação dos

⁴⁰ No MS, surgiram as organizações de lideranças políticas guarani e kaiowá Aty Guasu, de rezadores e de professores, entre 1985-1990, também com apoio de instituições não indígenas. O Movimento de Professores Guarani e Kaiowá (MPGK) foi criado em 1991, forte organização que congrega professores, estudantes e lideranças, tendo como escopo a garantia e o fortalecimento da educação escolar indígena, específica e diferenciada, como instrumento para o fortalecimento da identidade, da língua e da cultura destas etnias, e com a meta de irem assumindo os postos de docência e de gestão escolar, com autonomia. Esse Movimento já realizou o 23º Encontro anual. Entre as conquistas destacam-se a formação institucional de professores indígenas, através de cursos específicos e diferenciados – curso médio Ára Vera e curso superior Teko Arandu – além do aumento considerável de escolas e de professores concursados e contratados. Em 1985, não havia registro de professor indígena, hoje já são mais de 500 professores guarani e kaiowá atuando na docência e na gestão, somente na região do Cone Sul do Estado. Destaca-se também, no contexto escolar, o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena de MS (FEEEIMS), que organiza e mobiliza professores indígenas de todas as etnias de Mato Grosso do Sul, já em sua 7ª edição em 2018. O FEEEIMS também se articulou com outras organizações de professores e foi criado o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), com dois encontros nacionais já realizados, esclarece a indigenista Rossato em seu depoimento (FERREIRA; VINHA; ROSSATO, 2018, p. 8).

conhecimentos da sociedade não indígena ao contexto sociocultural indígena, mas sim de construção conjunta de um saber intercultural.

Moreira e Silva (1997) afirma que a escola é vista como:

[...] um instrumento, um espaço, um campo de produção e criação de significados [...]", no qual estão inseridos de forma explícita os interesses dos povos indígenas, as suas lutas pelos seus territórios e manutenção dos modos de vida, bem como as diversas formas de resistência e combate das visões colonialistas que os apresentam como passivos ou selvagens diante do processo de dominação (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 23).

A especificidade das escolas indígenas é explicitada na medida em que aspectos como o bilinguismo, a interculturalidade e o caráter comunitário das escolas que os demandam são buscados e alcançados de forma específica em cada unidade escolar, em cada situação e atendendo cada povo indígena.

Faz-se necessário o ensino da língua materna na escola, pois esta é uma das preocupações da comunidade Nandeva-Guarani. Os pais e os professores estão preocupados, pois, os indígenas mais jovens querem aprender cada vez mais a língua portuguesa, e a comunidade teme perder a identidade Nandeva-Guarani ao longo do tempo. A senhora Martinez (2021) narra sua preocupação com a perda da língua guarani e ainda sobre outros aspectos como:

Nós estamos perdendo a língua, mais ainda a língua está diariamente na família, mas assim reza as crianças não tem mais essa vontade de participar por exemplo se tem um evento ali que vai ter uma reza as crianças parece que pra eles já é uma coisa que não tem nada a ver com eles, onde eles as vezes não observa não presta atenção e já vira uma coisa que é tipo diversão pra eles. Então não sabe que é importante eles estarem ali prestando atenção na fala do rezador. Pra ensinar eles quando tem um evento, o rezador sempre cobra os professores, vocês tem que trazer mais na casa de reza tem que dizer mais coisas que envolve a cultura. Então tudo isso a gente percebe que os rezadores os mais velhos estão preocupados e falam que a mãe tem que trazer de casa ensinar os filhos, vai acontecer assim vocês tem que participar prestar atenção, falar sobre os idosos anciões, falar dos rezadores qual é a importância e o papel dele na tanto na comunidade quanto na escola. (MARTINEZ, 2021). (Sic).

Segundo Melià (1996), os indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos professores indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações.

A ação pedagógica tradicional integra sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica (MELIÀ, 1996, p. 13).

A aprendizagem, portanto, funda-se num processo contínuo e global, que evolui em função das situações e das ações exercidas pelos sujeitos no seu contexto sócio-histórico (BRASIL, 1994). Foi possível perceber, pelo desenvolvimento da pesquisa, que os docentes têm como objetivo principal manter forte e viva a importância da sua cultura nas aulas direcionadas ao ensino de Ciências. Verificou-se também que as práticas pedagógicas dos professores indígenas em sala de aula, no que diz respeito às Ciências, perpassam conhecimentos que são construídos junto aos estudantes indígenas e são trabalhados de acordo com a realidade em que estão inseridos, fortalecendo, no campo educacional, o reconhecimento de suas culturas, principalmente o contexto religioso.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena⁴¹, que “[...] estabelece os princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, sendo eles: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem”.

Pois, a interculturalidade deve ser o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em ‘valorizar’ ou mesmo ressuscitar ‘conteúdos’ de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a interrelação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história (BRASIL, 1994, p. 11).

A escola é um dos espaços (certamente o mais recente deles) nos quais as

⁴¹ Vale ressaltar que a Portaria Interministerial (MJ e MEC) nº 559 de 1991 e a Portaria nº 559/91 estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIS) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena. Define como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores. Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.

crianças indígenas aprendem, mas é no cotidiano e na convivência dentro da comunidade que elas aprendem a ser Guarani, como narrou a senhora Romana Hara:

Da minha época pra hoje a cultura mudou muito, porque a cultura nossa não foi abandonada, assim a cultura está em nós! Para onde eu estou eu vou ser índio, quiser comer batata assada... essa cultura nossa, não mas morar embaixo do sapê não é nossa cultura, viver durante a vida, viver sofrendo igual nós estamos sofrendo hoje, não tem geladeira, cama boa isso não é cultura e sua falta de condição e falta de condição não é cultura! Nossa cultura é reza, batismo na época da florada do ipê, nessa época tem as crianças e jovens tem que ser batizado, isso não acontece mais, e por isso poucos jovens crescem saudáveis, pegam muita doença pega tontura entra nas drogas, quando adolescente ainda já sente barriga, dor, outro já tá tuberculose, com essa doença incurável, por causa disso. Antigamente a gente respeitava, não usava perfume, não usava nada assim, não comia muito carne cru, carne muito salgada, comida salgada, dificilmente, doces essas coisas era suco natural de cana, de laranja, chupava a cana, não era com açúcar, então a diferença, por que a cultura também acaba deixando um pouco abandonado por que a cultura a gente dança, reza, faz oração, rituais todos juntos bonitinho. E hoje não, tem crente que tá aí gritando toda hora, mas mesmo assim a chuva não choveu da forma que sempre chovia, a chuva não vem de acordo com que a gente quer, então a chuva vem muito pouco, não tá do jeito que a gente queria que marcar chovia e chovia de verdade e tinha rezador que dançava e rezava pra chover e chovia, então isso não acontece mais, muito pouco e está evoluindo a aldeia e vai acabando (HARA, 2021). (Sic).

Portanto, as práticas pedagógicas indígenas perpassam e devem seguir fortalecidas através da valorização da herança cultural. Como apontam Bergamaschi e Silva (2007):

Necessitam e buscam a escola, porém, são nos pequenos gestos cotidianos, sustentados pelas características de sua educação tradicional - a curiosidade, a observação, a imitação, o respeito, entre outros atributos responsáveis pela confecção da pessoa Guarani -, que se apropriam da escola, tornando-a sua (BERGAMASCH; SILVA. 2007, p. 140).

Os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto dos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural. Por outro lado, eles são responsáveis também por estudar, pesquisar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar.

Brand, Colman e Ferreira (2009) aponta a importância da formação do professor indígena e de sua atuação frente à educação diferenciada intercultural e

bilíngue, para a concretização de uma educação de qualidade para os povos indígenas:

Restringir-me-ei, nessa breve abordagem, ao professor indígena, na perspectiva de uma escola diferenciada. Essa opção não é, certamente, aleatória, mas parte da constatação de que ele é o personagem de quem depende efetivamente a implementação de uma escola indígena de qualidade. Parte da convicção de que a melhor contribuição que, neste momento, os órgãos públicos e organizações de apoio podem dar às comunidades indígenas no campo da educação é oferecer as melhores condições para a formação desses professores. 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; COLMAN; FERREIRA, 2009, p. 7).

Como já foi comentado, nesse sentido, há o Curso de Formação de Professores Guarani e Kaiowá - Projeto Ara Vera – o qual propõe uma orientação curricular a partir de três eixos fundamentais: teko (cultura), tekoha (território) e ñe'e (língua), cujo princípio se baseia na valorização dos saberes dos Guarani e Kaiowá. Além disso, o Projeto apoia-se em princípios metodológicos voltados à produção do conhecimento, o que implica em criar condições favoráveis para desenvolver o processo de descoberta, pesquisa, criação e apropriação dos conhecimentos de maneira interdisciplinar.

Os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) contemplam, além das diversas disciplinas que compõem o ensino fundamental e médio, também um Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, com objetivo de oferecer subsídios para elaboração de programas de educação escolar indígena. Participaram da elaboração desse documento professores indígenas de diversas regiões do país, além de entidades governamentais e não governamentais e Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Um dos destaques desse documento é o de “[...] que toda nova aquisição de conhecimentos deverá fortalecer a comunidade e contribuir para as soluções dos problemas comuns” (BRASIL, 1998, p. 43). Como alternativa de contribuição para o fortalecimento das comunidades indígenas, os RCNEIs ressaltam o valor dos conhecimentos tradicionais:

[...] em todas as aldeias [...] principalmente os mais velhos, conhecem muitas histórias, explicações e mitos [...] Como observadores atentos de tudo que

acontece em sua volta [...] identificam sons emitido pelos pássaros, conhecem os peixes e animais de seu território [...] Constroem e continuam construindo um conjunto enorme de conhecimento tecnológico que lhe tem possibilitado sobreviver em seu meio por séculos (BRASIL, 1998, p. 253-254).

O Ensino de Ciências Naturais tem, no ensino fundamental, a importante atribuição de propiciar a formação de um aluno crítico, capaz de entender “[...] a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo” (BRASIL, 1998, p. 21-22). De acordo com o RCNEI, espera-se do aluno:

[...] a apropriação de seus conceitos e procedimentos [possa] contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valorização dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Para Benites (2014), a educação escolar indígena é o ponto de partida para a construção do conhecimento é por meio do diálogo, da problematização e a contextualização tendo como referenciadas base os aspectos da multiculturalidade em que os professores encontraram estratégias para formalizar uma prática pedagógica que atenda aos interesses dos alunos.

[...] instrumentalizar os professores indígenas a partir de uma reflexão do seu papel como novas lideranças na comunidade indígena, na perspectiva de constituir ambientes curriculares que possibilitem a vivência do educando indígena do conhecimento tradicional kaiowá e guarani e dos saberes ocidentais (BENITES, 2014, p. 71).

Evidentemente, a importância do ensino de Ciências na escola cresce paulatinamente, à mediada em que cresce a exigência por maior domínio dos recursos tecnológicos pela sociedade, como descreve Krasilchik (2000),

A Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, o ensino das Ciências em todos os níveis foi também crescendo de importância, sendo objeto de inúmeros movimentos de transformação do ensino [...] para tentativas e efeitos das reformas educacionais (KRASILCHIK, 2000, p. 85).

Se no primeiro momento, o ensino de Ciências se justifica meramente em função da abertura da escola para novas ideias, posteriormente passa

a ser cada vez mais necessário que os alunos entendam e saibam lidar com a tecnologia que invade praticamente todos os aspectos da vida contemporânea. O cacique Roberto Carlos Martins fala sobre o uso da tecnologia entre os alunos da comunidade Nãndeva- Guarani:

A tecnologia também traz muitas coisas positivas, acesso vários cursos, vários conhecimentos, a informação, ela traz, mas também traz pontos negativos: através da tecnologia vem os golpistas, tem gente que perde a vida, porque não sabe quem está por trás de um aparelho. A tecnologia hoje ela vem com tudo hoje, os jovens de hoje querem muita tecnologia, só que isso também distancia o mais jovem do mais velho e esvazia o conhecimento tradicional. (sic).

Além disso, Fernandes (1989) e Melià (1979) afirmam que os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam a pessoa, a família e a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva. As escolas sofrem os reflexos que acontecem em nossa sociedade. Mudanças na economia, reformas políticas, novo governo, atravessam seus muros e atingem diretamente na no Ensino, como narrou cacique Roberto Carlos Martins,

O conhecimento que você não vai ter em um celular, uma tecnologia, e isso é ruim é ruim não só para os indígenas é ruim para o ser humano, para as pessoas, porque a tecnologia, como que eu vou ensinar alguém ser um agricultor se eu não colocar essa pessoa na prática, a tecnologia ela não vai dar arroz, ela não vai comida, ela não vai dar roupa, não vai dar nada, alguém tem que trabalhar lá no campo, se alguém o dia que Deus recolher eles, como eu falei lá atrás, todo ser humano vem com objetivo, as pessoas que vieram para produzir o alimento eles focam na agricultura e quando não tiver mais pessoas interessadas, vamos comer tecnologia. Hoje a questão familiar dentro da comunidade ela é muito forte, filhos é muito forte, porque geração ela gira, os brancos eles eu fico pensando no futuro dos brancos, os brancos hoje a maioria já não querem ter mais filho, que as pessoas vai entender sendo vai morrendo vai acabando então assim, porque maioria se foca e fica encima da tecnologia, mas se esquece da prática, então isso tem que ser trabalhado na comunidade, essa tecnologia para o bem. Para divulgar o nosso trabalho, para divulgar como nós pensamos. Pedir ajuda, elogiar, não xingar, ficar xingando as pessoas. As pessoas que nos xingam, nós tivemos na BR, quantas pessoas xingaram nós, eu, o meu coração fica triste, eu queria ter a oportunidade de sentar e conversar com essas pessoas e falar o que que nós passamos, as pessoas vão entender e ser solidária a nós. E essa paciência que nós temos que ter, então usar tecnologia para falar um pouquinho do nosso sentimento para que o mundo, as pessoas realmente conhecem, realmente muitos não têm acesso a aldeia, então assim através das tecnologias e a tecnologia também não vai conseguir transmitir isso como é no dia-a-dia lá, a tecnologia ela muda muito, você escrevendo é uma coisa, a pessoa lendo é outra coisa (MARTINS, 2021). SIC.

Os autores Melià (1979) e Fernandes (1989) também afirmam que a educação

indígena é viva e exemplar, e isso quer dizer que a pessoa aprende pela participação na vida, pela inserção no cotidiano, observando o exemplo de outros e agindo (fazendo junto). O fundamento da educação indígena é a tradição e a memória coletiva, que é constantemente atualizada nas palavras dos mais velhos. Para aprender, as novas gerações são estimuladas a participar, inseridas em grupos, assumindo responsabilidades, realizando trabalhos, compartilhando vários processos de atividades.

A escola não apenas socializa conhecimentos, ela também produz experiências cotidianas em um espaço particular, que vão integrando as crianças e os jovens em uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que eles podem ocupar. A escola que se deseja deve ser a escola escolhida pelos indígenas e, para isso, é necessário que a participação deles seja efetiva na construção do que se deseja e nas reivindicações de direitos garantidos aos indígenas. Sendo assim, a efetiva participação da comunidade é um dos pilares para consagração do direito a uma Educação Escolar Indígena que seja específica e diferenciada.

Freire (2003) assegura a autonomia dos educandos e, por meio do diálogo, a ação educativa é direcionada para a sua conscientização visando as transformações sociais. A escola enquanto espaço de produção de conhecimento será formadora de sujeitos críticos, integradora e, sobretudo, democrática, pois legalmente a escola indígena é comunitária, a participação da comunidade na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político pedagógico deve ser garantida.

O pensamento de Freire no livro a “Pedagogia da Autonomia”, nos diz que o respeito aos saberes necessários à prática educativa. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2003, p. 25). Ele demonstra que todo e qualquer ensino está permeado de valores, isto é, os conhecimentos tradicionais nas escolas indígenas devem ser sempre valorizados; a escola deve ser um local que reflita, discuta e valorize o cotidiano do povo indígena. Nessa direção, a Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo’ehao Tekoha Guarani Polo e extensões, tem sido resistência diante do contexto atual, através das práticas pedagógicas, não só no Ensino das Ciências, mas nas demais áreas do conhecimento, possibilitando evidenciar a valorização da sua própria cultura,

pois, oportuniza as crianças e jovens da comunidade a auxiliar que permaneça viva as suas tradições dentro e fora da escola indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu queria ter a oportunidade de sentar
e conversar com as pessoas
e falar o que nós passamos,
e como nós vivemos...

Cacique Roberto Carlos Martins (2021).

Reconhecer, respeitar e valorizar uma cultura que parece estar perto geograficamente, mas culturalmente distante, não é fácil. Pressupõe conhecimento cuidadoso, identificação e apropriação dos elementos que a constituem. Assim, o trabalho aqui apresentado não pode ser considerado como concluído. Muitos são os degraus que devem, ainda, ser galgados em direção ao processo do conhecimento elaborado a partir do conhecimento da cultura indígena.

A pesquisa buscou descrever os fenômenos naturais na concepção dos estudantes, professores de ciências, pais e do cacique da comunidade Ñandeva-Guarani da reserva Porto Lindo – Japorã/MS, identificando as percepções apresentadas no ensino de Ciências e suas implicações na construção de relações interculturais na escola e no seu dia a dia.

De maneira geral, os saberes tradicionais provêm da existência que este povo acumula com as experiências durante a passagem dos tempos, via observação e experimentação que se modificam com a demanda do dia a dia da comunidade.

O conhecimento tradicional, entretanto, não é algo de fácil construção, é necessária um lento trabalho através da observação do ambiente, criando-se hipóteses e categorias a serem aplicadas na comunidade. Ele é fruto de uma complexa lógica envolvendo processos que se desenvolvem distantes de um padrão epistemológico e que, muitas vezes, superam aqueles produzidos segundo uma metodologia pré-definida. A ciência indígena, também conhecida como etnociência, possui fortes ligações com mitos e relações espirituais criando uma reflexão no âmbito da cosmologia local buscando soluções para problemas tecidos dentro da própria comunidade (OGWA, 1986; AIKENHEAD, 2008).

Toda a riqueza de conhecimento contruída na Escola Polo Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHAO TEKOA na comunidade Ñandeva – Guarani da Reserva Porto Lindo – Japorã/MS, vem da experiência do

professor na sala de aula como mediador, colocando em diálogo os saberes tradicionais com os saberes produzidos pela ciência ocidental. No que diz respeito especificamente ao ensino de Ciências, o ambiente da escola, propõe condições concretas de ensino, enfatiza e exercita a dialogicidade, a troca de informações entre culturas distintas, a convivência num mesmo espaço, de formas distintas de pensar e de explicar o mundo.

As informações obtidas por meio das análises documentais, entrevistas com os professores da escola, assim como as aulas assistidas para o desenvolvimento deste trabalho forneceram elementos que permitiram estabelecer comparações entre o ensino de ciências ocidental e conhecimento tradicional.

As pressões que envolvem o ensinar-aprender na escola (tempo, condições materiais, seleção dos conteúdos, aspectos relacionados à cognição, etc) influenciam o professor a criar situações didáticas que demandam escolhas, adequações e rearranjos de conteúdos e metodologias, isto é, um processo de descontextualização e recontextualização dos saberes a serem ensinados.

Nos depoimentos, os professores sinalizam que o momento atual é de uma prática que tem se orientado pela reflexão, contrastando com um período anterior à formação, em que o professor, mesmo aquele já formado em magistério não específico, carecia de “base de reflexões para entender os alunos”, e as aulas aconteciam “assim, só de provisório”, “dependia muito do livro, do jeito que o professor da cidade ensinava”, que só se preocupando em ensinar “só teoria”, ficando distante da “realidade da gente”; ensinava-se “aquela ciência de passar tempo”, que deixava o professor “inseguro, com medo” de exercer a sua profissão.

Entretanto, os desafios para colocar em prática essa proposta não são poucos e têm levado os professores indígenas guarani a buscarem formação específica para a sua atuação não apenas em sala de aula, mas também para atuarem como mediadores na solução dos problemas da comunidade.

O Curso Normal Médio Intercultural Ára Vera, por exemplo, trouxe aos professores indígenas a segurança de ministrarem suas aulas a partir do conhecimento tradicional atrelado ao conhecimento científico ocidental, usando o “método da pedagogia da alternância” o qual busca a interação entre o estudante e a realidade que ele vivencia no cotidiano na aldeia, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e de trabalho e o escolar.

Nas palavras de Gimonet (2007, p. 22), a Pedagogia da Alternância “parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente”.

Ademais, as práticas dos professores indígenas em sala de aula ou fora dela, vem acontecendo devido à luta dos professores e instituições como a UFMS, UEMS, UFGD, UCDB e SED que oferecem cursos específicos à comunidade indígena. A UEMS, através do “Programa de Ação Afirmativa para Indígenas” e do “Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado da UCDB”, está entre a mais procurada para a formação superior. E ainda existem outros programas como: o “Programa Rede de Saberes”, realizado pela Museu do Rio de Janeiro, com recursos da Fundação FORD, e o “Programa Saberes Indígenas na Escola”, com recursos do MEC, Ensino Médio/SED e Superior/UFGD, específicos para os Guarani e Kaiowá de MS (FERRI; BAGNATO, 2018).

A luta dos professores indígenas e dos apoiadores está em buscar os direitos das populações indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988, isto é, uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue; que reconhece, aos povos indígenas, sua identidade diferenciada e o direito à sua preservação além de atribuir ao Estado o dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) orienta que os projetos e programas para a educação escolar indígena devem proporcionar aos indígenas e suas comunidades a recuperação de suas memórias históricas; reafirmação de suas identidades étnicas e valorização de suas línguas e ciências, bem como garantir a estes o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Além disso, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), se esclarece que a educação escolar indígena é específica e diferenciada por ser planejada de acordo com os anseios e aspirações de cada povo em específico, com autonomia e determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação das escolas não indígenas (BRASIL, 1998). A educação escolarizada deve levar em consideração a língua, organização social, costumes, crenças, tradições, formas de

ver e se relacionar com o mundo específico de cada grupo cultural, mesmo em uma sociedade que prega a unificação de culturas.

Ao analisarmos as entrevistas, verificamos que o trabalho com o contexto e com conhecimentos tradicionais, ligados a uma área científica, Ciências, não é tão simples. Não basta validar os conhecimentos culturais, é preciso ir além e garantir a apropriação do conhecimento científico. Os docentes indígenas, profissionais da educação via escola, estão diante de dois mundos, o da cultura local e o da cultura nacional/mundial (letrada).

Não foi difícil perceber, por exemplo, que, apesar das declarações dos professores a respeito das mudanças percebidas em sua prática após a formação pelo Projeto Ara Verá, o livro didático de ciências, doado pelo governo federal, ainda é esperado e recebido com muita euforia na escola. Não há biblioteca, a internet é precária ou qualquer outra fonte de consulta. A transposição dos saberes da ciência ocidental depende, portanto, da qualidade dos livros didáticos disponíveis.

É preciso destacar, ainda, que a escola indígena, assim como as demais, não pode se contentar em ensinar “produtos” de um saber em detrimento dos “processos” que lhes deram origem. É fundamental que se ensine sobre a ciência ocidental, sobre os saberes tradicionais e não apenas os resultados dessas lógicas de construção de saberes.

Assim, a educação escolar deve fazer a articulação da sociedade indígena e a não indígena, para que os indígenas tenham acesso às informações e às tecnologias modernas e tenham assegurado a liberdade de escolher o que eles querem adotar e o que não querem, bem como a definição de seu currículo que deve considerar “[...] o conhecimento da prática cultural do grupo a que a escola se destina, já que essas práticas é que definem determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas, que são determinantes no processo de desenvolvimento do indivíduo” (BRASIL, MEC/ SEF/DPEF, 1994, p. 13).

Por fim, é possível afirmar que este trabalho tem mostrado que as relações interpessoais, estão, cada vez mais, envolvidas às questões culturais e sociais, trazendo diferentes valores e maneiras de viver e respeitar a vida. Tornando-se, assim, cada vez mais urgente a reflexão e o diálogo sobre as relações interculturais, se pensarmos, por exemplo, em uma educação comprometida com a vida.

Nessa perspectiva vale destacar o entendimento de Freire (1979), sobre a conscientização da qual implica “que ultrapassemos a esfera espontânea de

apreensão da realidade”, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FEIRE, 1979, p. 26).

Nesse sentido, o mundo contemporâneo impulsiona a mudança paradigmática e sugere que os professores possam olhar adiante, para refletir sobre os desafios significativos de modo a questionar, ou melhor, problematizar continuamente as ações no processo de construção do conhecimento. Isso deve ocorrer, pois, a educação escolar precisa ser encarada como um processo que visa preparar o educando para participar, não só do ambiente social mais restrito [escola e comunidade], mas também das mudanças sociais que estariam ocorrendo na sociedade como um todo, ou seja, “uma educação que instrumentalizasse o homem brasileiro para participar dos desafios de uma época de ‘trânsito’ (MANFREDI, 1978, p. 43), em particular nos espaços de escolar indígenas para além-fronteiras”.

A escola vai, gradativamente, se constituindo em um espaço de construção da interculturalidade. A escola indígena vai se tornando um espaço social de afirmação da identidade, da valorização do modo de ser e de viver dos Nandeva-Guarani, da alegria e do prazer de se reconhecer e se conhecer como indígena guarani e também como professor indígena, de uma escola específica e diferenciada.

Defendeu-se a tese que o modo do processo educativo tradicional é imprescindível, é um instrumento de vida social e cultural do povo Nandeva-Guarani, emergem da convivência do cotidiano familiar, os costumes compartilhados, a oralidade e a observação da vida. Obtivemos evidências que o conteúdo de ciências naturais pode ser desenvolvido em sala de aula com base nos aspectos da natureza presente no contexto da reserva com uma pedagogia da alternância, enquanto uma atitude pedagógica problematizadora da realidade concreta na Reserva Porto Lindo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALMEIDA, T. **O Projeto Kaiowá-Ñandeva**: uma experiência de etnodesenvolvimento junto aos Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñandeva contemporâneos do Mato Grosso do Sul. 1991. 441 f. Dissertação (Mestrado em) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

ALMEIDA, T. **Do desenvolvimento comunitário a mobilização política**: o Projeto Kaiowa-Ñandeva como experiência antropológica. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2001.

AMADO, J. A culpa nossa de cada dia: Ética e História Oral. **Revista ProjetoHistória**, São Paulo, n. 15, p. 145-155, abr. 1997.

AMADO, L. H. E. **Poké'ixa ûti o território indígena como direito Fundamental para o etnodesenvolvimento local**. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15059-dissertacao-eloy-versao-final.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 6. ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p. 561. As origens das instituições escolares. Boletim Informativo da Comissão de Professores Indígenas/Ano 02, nº 08, agosto de 2004.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Portugal: Editora 70, 2006.

BANIWA, G. S. L. **O indígena brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/ UFRJ, 2006.

BANIWA, G. S. L. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/136>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BANIWA, G. S. L. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena**. Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística, Foz do Iguaçu, 2014. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3593/SIDL_%2017-31.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 mar. 2020.

BANIWA, G. S. L. **Educação Escolar Indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula: Laced, 2019. Disponível em: <http://laced.etc.br/acervo/livros/educacao-escolar-indigena-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BARBOSA, P. A. Las Jornadas Meridionales y la formación de los aldeamientos indígenas de las provincias de San Pablo, Paraná y Mato Grosso entre 1840 y 1889: profetismo y movilidad guaraní. *In*: LANGER, P.; CHAMORRO, G. (Orgs.). **Missões, militância indigenista e protagonismo indígena**. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2011.

BARCELLOS, L. **Práticas educativo-religiosas dos índios Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <http://revista.ecogestaobrasil.net/v7n17/v07n17a03.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIROS, C. H. Da didática fundamental à didática intercultural: percurso de uma pesquisadora de campo. *In*: CANDAU, V. M. **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 19-29.

BARTON, K. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. *In*: BARCA, I. (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de educação histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 55-68.

BATISTA, T. A. S. **A Luta por uma escola indígena em Tei'ykue, Caarapó, MS**. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7934-a-luta-por-uma-escola-indigena-em-te-yikue-caarapo-ms.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BENITES, E. **Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowá e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha**. 2013. 270 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs/artigos/docs_artigos/rojeroky-hina-ha-roike-jevy-tekohape-rezando-e-lutando. Acesso em: 20 abr. 2021.

BENITES, E. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BERGAMASCHI, M. A. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. *In*: BARROSO, V. *et al.* **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Exclamação/ANPUHRs, 2010. p. 151-166. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213991/000757424.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BERGAMASCHI, M. A., SILVA, R. H. **Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas.** *Ágora*, 13(1), 2007, p. 124-150. Disponível em: <file:///C:/Users/tom_i/Downloads/113-Texto%20do%20Artigo-294-11020071130%20(1).pdf> Acesso em 10 de abr. 2020.

BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 128-146.

BOFF, L. **Princípio de Compaixão e Cuidado.** Petrópolis: Vozes, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRAND, A. J. **O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá.** 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

BRAND, A. J. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra.** 1997. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BRAND, A. J. “Quando chegou esses que são os nossos contrários” – a ocupação espacial e os processos de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul. **Multitemas**, Campo Grande, UCDB, v. 3, n. 12, p. 45-66, 1998. Disponível em: <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/1235/1151>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRAND, A. J. O bom mesmo é ficar sem capitão: o problema da “administração” das reservas indígenas Kaiowá/Guarani, MS. **Tellus**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 67-88, out. 2001. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/5>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRAND, A. J. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. **Tellus**, Campo Grande, v. 4, n. 6, p. 137-150, abr. 2004. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/82>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRAND, A. J., COLMAN, Rosa S., FERREIRA, E. M. L. **A ocupação do território guarani na região transfronteiriça Brasil e Paraguay – “a entrada de nossos contrários”** In: III Reunión de Antropología del Mercosur, 2009, Buenos Aires. RAM 2009 VIII Reunión de Antropología del Mercosur, 2009.

BRAND, A. J.; COLMAN, R. S. Os Guarani na fronteira do Brasil, Paraguai e Argentina: uma viagem de intercâmbio Guarani. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27., 2010, Belém. **Anais [...]**. Brasília: ABA, 2010. Disponível em:

http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_27_RBA/arquivos/grupos_trabalho/21/abi.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília: Senado Federal, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.001%2C%20DE%2019,sobre%20o%20Estatuto%20do%20%C3%8Dndio.&text=Art.,e%20harmoniosamente%2C%20%C3%A0%20comunh%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 835/28**. Situação dos índios da região meridional do estado de Mato Grosso do Sul. Brasília. Ministério da Justiça, s/d. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/GID00222.pdf>> acesso em: 10 de nov. de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910**. Cria o Serviço de Proteção aos Índios e localização de trabalhadores nacionais e aprova o respectivo regulamento. Brasília: Casa Civil, 1910. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>> acesso em 24 de abr. de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Brasília: Câmara Legislativa, 1991. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Brasil. **Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Brasília: Ministros de Estado da Justiça e da Educação, 1991. Disponível em: < <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>> Acesso em 23 de out. de 2019.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>> Acesso em: 10 de mai. de 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>> acesso em 12 de mai. 2021.

Brasil. **Resolução CEB nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em 15 de abr. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_/l10172.htm.> Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. **Programa Parâmetros em ação**. Educação escolar Indígena. As Leis da Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2019.

BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais**. Brasília: OIT, 2003. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. MENEZES, Mindé; RAMOS, Wilsa M (Orgs). **PROFORMAÇÃO: Guias de Estudo**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2004.

BRASIL. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 491/PRES, de 15 de maio de 2008**. Brasília: Câmara Legislativa, 2008. Disponível em: www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Boletim%20de%20Servicos/2008/Se%20parata%2009-11%20de%2006.06.08.pdf. Acesso em: 7 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe Sobre a educação escolar indígena, define sua organização em Territórios Etno educacionais, e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Portaria n. 98, de 6/12/2013.** Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16386-portsecadi-98&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 de mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Ministério da educação e do desporto, 2014. Disponível em: < <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/375-organizacao-escolar/organizacao-da-unidade-educacional/3914-lei-federal-n-13-005-de-25-06-2014-aprova-o-plano-nacional-de-educacao-pne-e-da-outras-providencias>> Acesso em: 11 de ago. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf> Acesso em 13 de mar. 2021.

BRUNO, M.; SOUZA, V. P. S. Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 241-456, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1626>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CALDEIRA, J. **Viagem pitoresca do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CAMINHA, P. V. **Carta de Pero Vaz de Caminha.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** Vozes: Petrópolis, 2008. p. 13-37.

CAPACLA, M. V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): resenhas de teses e livros.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; São Paulo: MARIUSP, 1995.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **A sociologia do Brasil indígena.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: UnB, 1997.

CARVALHO, I. M. O CIMI e sua assessoria aos movimentos indígenas. **Revista TELLUS**, Campo Grande, UCDB, ano 2, n. 2, p. 137-151, abr. 2002.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Manaus, v. 3, n. 22, p. 35-49, jan./abr. 2003.

CAVALCANTE, T. L. V. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul.** 2013. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais.** 1. reimp. São Paulo: Boitempo, 2012.

CHAMORRO, G. Os Guarani: sua trajetória e seu modo de ser. **Cadernos Comin**, São Leopoldo, v. 4, n. 8, p. 16-39, 1999.

CHAMORRO, G. **Terra Madura, Yvy Araguayje: fundamento da palavra guarani.** Dourados: UFGD, 2008.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CHAUI, M. **Cidadania Cultural: o direito à cultura.** São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

CHAUI, M. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

COHN, C. A cultura nas escolas indígenas. *In*: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. N. (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CONNE, F. Saber e conhecimento na perspectiva da transposição didática. *In*: BRUN, J. (Org.). **Didáctica das Matemáticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

CONRADI, C. C. N. **As ações do Estado Nacional e trajetória política dos Guarani Nandeva no oeste do Paraná (1977-1997).** 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007.

CORREA FILHO, V. **A sombra dos ervais mato-grossenses.** Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, Fundação de Investimentos Culturais/Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2011. (Série Memória Sul-Mato-Grossense).

COUTO, C. B. D. **Registrando a história da educação escolar da Comunidade Indígena Nandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no município de Japorã**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Londrina, Londrina, 2006. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000122903>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CRESPE, A. C. **Acampamentos indígenas e ocupações: novas modalidades de organização e territorialização entre os guarani e kaiowá no município de Dourados-MS: 1990-2009**. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp106465.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

CRESPE, A. C. **Mobilidade e temporalidade Kaiowá: do tekoha à reserva, do tekoharã ao tekoha**. 2015. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/02/Aline-Castilho-Crespe_tese.pdf. Acesso em: 15 mai. 2020.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. 3. ed. Bauru: EDUSC, 2012.

D' AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte : Autêntica, 2005.

D'ANGELIS, W. R. **Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendaju, 2012.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: NUPAUB, USP, 2008.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. (Orgs.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

EAGLETON, T. **A Ideia de Cultura**. São Paulo: UNESP, 2011.

FABIANI, J.-L. À QUOI SERT LA NOTION DE DISCIPLINE? *In*: BOUTIER, J.; PASSERON, J.-C.; REVEL, J. **Qu'est-ce Qu'une Discipline?** Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2006. p. 7-34.

FAUSTINO, R. C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Simpósio Nacional de História – ANPUH**, 26., Campinas, v. 11, n. 41, p. 188-208, 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i41.8639845. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639845>. Acesso em: 28 mai. 2021.

FERNANDES, F. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo: Hucitec, 1989.

FERRI, E. K.; BAGNATO, M. H. S. Políticas públicas de Ação Afirmativa para

indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a visão dos implementadores. **Pro-Posições** v. 29 n.1 Campinas jan./apr. 2018.

FERREIRA, A. C. **Tutela e resistência indígena**: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-72889/tutela-e-resistencia-indigena-etnografia-e-historia-das-relacoes-de-poder-entre-os-terena-e-o-estado-brasileiro>. Acesso em: 13 jun. 2020.

FERREIRA, M. B. R.; VINHA, M.; ROSSATO, V. L. Formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: o empoderamento que circula Entre dois mundos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-12792018000400149&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2022.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 28-42. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/kcVBMcyGfVtbRZ8cd45nrXG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FEYERABEND, P. K. **Contra o método**: esboço de uma teoria anárquica do conhecimento. Tradução de Octanny S. da Mata. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FEYERABEND, P. K. **Límites de la ciencia**. Buenos Aires, Paidós, 1991.

FEYERABEND, P. K. **Contra o método**. São Paulo: UNESP, 2007.

FEYERABEND, P. K. **Adeus à razão**. São Paulo: UNESP, 2010.

FLEURI, R. M. (Org.). **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOWERAKER, J. **A luta pela terra**: a economia política da fronteira pioneira no Brasil. Tradução de Maria J. Goldwasser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FRANCO, A. **De caçador a gourmet**: uma história da gastronomia. São Paulo: Senac, 2006.

FREIRE-MAIA, N. **A ciência por dentro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva; revisão técnica Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método II**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2007.

GADELHA, R. M. **As missões jesuíticas do Itatim**: estruturas socioeconômicas do Paraguai colonial - Séc. XVI e XVII. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GAGLIARDI, J. M. **O indígena e a república**. São Paulo: Hucitec, 1989.

GARBIN, V. H.; SILVA, M. J.; OLIVAL, A. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável território Baixada Cuiabana-MT**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

GARNICA, A. V. M. História Oral e educação Matemática. *In*: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Zahar. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEWANDSZNAJDER, F.; PACCA, H. **Teláris Ciências**. 6º ano. 3. ed. São Paulo: Ática Didáticos, 2018a.

GEWANDSZNAJDER, F.; PACCA, H. **Teláris Ciências**. 7º ano. 3. ed. São Paulo: Ática Didáticos, 2018b.

GEWANDSZNAJDER, F.; PACCA, H. **Teláris Ciências**. 8º ano. 3. ed. São Paulo: Ática Didáticos, 2018c.

GEWANDSZNAJDER, F.; PACCA, H. **Teláris Ciências**. 9º ano. 3. ed. São Paulo: Ática Didáticos, 2018d.

GIMONET, J. C. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópolis, RJ, 2007.

GONÇALVES, E.; MELLO, F. **Educação Indígena**. Curitiba: SEED/PR, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/educacao_escolar_indigena.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

GONZÁLES REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GRAZZIOTIN, L. S. S.; ALMEIDA, D. B. **Romanagem do Tempo e Recantos da Memória**: Reflexões Metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GRESSLER, L. A.; SWENSSON, L. J. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul**. Dourados: Dag, 1988.

GRUPIONI, L. D. B. Índios: passado, presente e futuro. *In*: BRASIL. **Cadernos da TV Escola**: Índios no Brasil. Brasília: MEC, SEED SEF 2001. p. 7-36. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001985.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

GRUPIONI, L. D. B. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2595>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GRUPIONI, L. D. B. Um território ainda a conquistar. *In*: FREIRE, J. R. B. *et al.* **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 39-59. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **As Leis e a educação escolar indígena: Programa em Ação de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2005.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2006. p. 39-68. Disponível em: <https://www.institutoiepe.org.br/media/artigos/doc8.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/publico/LUIS_DONISETE_BENZI_GRUPIONI.pdf. Acesso em: 2 nov. 2019.

GRUPIONI, L. D. B. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 69-80, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/JPr6WQqL4wq8YHLdQP5c9J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269703/1/Guedes-Pinto_AnaLucia_D.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

GUIMARÃES, S. M. G. **Diretrizes da Educação Escolar indígena**. *In*: PARANÁ. Educação Escolar Indígena. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 1-88. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/educacao_escolar_indigena.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

HALL, S. **A questão da identidade cultural**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERNANDEZ, J. M. C.; MIRÓN, C. E. Hacia um concepto de ciência Intercultural. **Enseñanza de las Ciencias**, Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, [en línea], 2004, v. 22, n. 1, p. 137-146. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21966>. Acesso em: 12 abr. 2019.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa da presença de pessoas indígenas nos municípios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://dadosgeociencias.ibge.gov.br/portal/apps/sites/#/indigenas/app/3f8db5414cd74999942b074e77a4a853>. Acesso em: 20 jan. 2022.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KRASILCHIK, M. Reforma e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2019.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1998 [1962].

KUHN, T. S. **O caminho desde A Estrutura**: Ensaios filosóficos, 1970-1993, com uma entrevista autobiográfica. São Paulo: UNESP, 2006.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções científicas**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LAKATOS, I. **Falsificação e metodologia dos programas de investigação científica**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1978.

LANDA, B. S. **Os Nandeva/Guarani e o uso do espaço na terra indígena Porto Lindo/Jacarey, Município de Japorã/MS**. 2005. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp020544.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LE VEN, M. M. *et al.* História oral de vida: o instante da entrevista. In: VON SIMSON, O. R. M. (Org.). **Os Desafios contemporâneos de história oral**. Campinas: Unicamp, 1997. p. 1-9.

LENHARO, A. **Colonização e trabalho no Brasil**: Amazônica, Nordeste e Centro-Oeste. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. Lisboa: Edições 70, 1981.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 1989.

LIMA, A. C. S. **Um grande cerco de paz**. Poder tutelar, indianidade e formação do estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LITTLE, P. E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Textos de História**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 1-40, 2002. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003_paullittle.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

LOPES, A. R. C. Bachelard: o filósofo da desilusão. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 13, n. 3, p. 248-273, 1996.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa em história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 124-133. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://stream.docero.com.br/pdf/1028357.5/x0815n8/MTk5OTU5Mzg4NDA1>. Acesso em: 22 jul. 2020.

LUCIANO, G. S. **O Indígena Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

LUCIANO, G. S. **Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo Inep referente à questão indígena**. 2015. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/relatorio-diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

MACHADO, J. **Bialfabetização e Letramento com Adultos em Guarani/Português: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Teta Guarani**. Dourados: UFGD, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/608/1/JoaoMachado.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MANFREDI, S. M. **A educação popular no Brasil**: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: BRANDÃO, C. R. (org). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARICONDA, P. R. O controle da natureza e as origens da dicotomia entre fato e valor. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 453- 472, set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/SNPJhXGHyvmgWJx5FR5ysXv/?lang=pt>. Acesso em: 10 de abr. 2021.

MARQUES, O. A. V. *et al.* Répteis. *In*: KIERULFF, C. (Org.). **Livro vermelho da fauna ameaçada de extinção do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEMA, 2009. p. 285-327. Disponível em: http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/fauna/2016/12/livro_vermelho2010-1.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

MARTINS, C. M. A. C. **Sistemas de equações**: uma abordagem criativa. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

MATO GROSSO DO SUL. **Curso normal em nível médio, formação de professores Kaiowá Guarani no Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Secretaria Estadual de Educação, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1137/1/lanedeSouza.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **RESOLUÇÃO/SED nº 2.961, de 27 de abril de 2015**. Define Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul. DO. ESTADO nº 8.908, p. 94. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8908_28_04_2015. Acesso em: 12 mar. 2021.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

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

MELIÀ, B. **La tierra sin mal de los Guaraní**: economía y profecía. Paraguay: Brasil, 1987. (mimeo.)

MELIÀ, B. **El guarani**: experiência religiosa. Asunción: CEADUC-CEPAG, 1991. Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/guarani-experiencia-religiosa/oclc/912573590>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MELIÀ, B. **La lengua Guaraní del Paraguay**: historia, sociedad y literatura. Madrid: Editorial Mapfre, 1992.

MELIÀ, B. El pueblo Guarani unidad y fragmentos. **Revista Tellus**, Campo Grande, n. 6, p. 151-162, 2004. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/tellus-campo-grande/articulo/el-pueblo-guarani-unidad-y-fragmentos>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MELIÀ, B. (Org.). **Caderno guarani retã 2008**: Povos Guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai. [s.l.: s.n.], 2008.

MELO, J. **Identidades fluidas: ser e perceber-se como Baré (Aruak) na Manaus Contemporânea**. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4722>. Acesso em: 19 jun. 2021.

MENEZES, A. L. T.; BERGAMASCHI, M. A. Epistemes Indígenas (Guarani e Kaingang) e Universidade: percursos de encontros em ações participantes e colaborativas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89459489010/89459489010.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.

MENEZES, A. L. T.; BERGAMASCHI, M. A. **Educação Ameríndia: a dança e a escola guarani**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MONTEIRO, J. M. Índícios da vida privada no país da escravidão. **Novos Estudos**, v. 51, p. 207-216, 1998. Disponível em: [file:///C:/Users/tom_i/Downloads/Historia_e_historiografia_Miolo_Final%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/tom_i/Downloads/Historia_e_historiografia_Miolo_Final%20(2).pdf). Acesso em: 12 mar. 2019.

MORAIS, R. de. **Filosofia da ciência e da tecnologia**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 1988.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FJhjXYkH5FgCjrWTBsqf7Vf/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MOTTERLINI, M. (Org.). **For and Against Method: Including Lakatos's lectures on scientific method and the Lakatos-Feyerabend correspondence**. University of Chicago Press, 1999.

MOURA, N. S. P.; MILITÃO A. N. Implementação da educação escolar indígena Guarani/Kaiowá no território etnoeducacional Cone Sul. **Educ. Perspect.**, Viçosa, v. 10, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/8219>. Acesso em: 20 out. 2021.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004.

NEIVA, E. **O Racionalismo Crítico de Popper**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957**. Genebra, 1957. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107).pdf). Acesso em: 20 de mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 107 da OIT, de 6 de junho de 1973**. Genebra, 1973. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_235871/lang--pt/index.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

PACHECO, R. A. S. **Mobilização Guarani Kaiowá e Nandeva e a (re)construção de territórios (1978-2003)**: novas perspectivas para o Direito Indígena. 2004. Dissertação (Mestrado em História – História, Região e Identidade) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/800/1/TayanaCaroliniFelizardoBastos.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

PAVIANI, J. **Cultura, humanismo e globalização**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. Teoria de aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/6/aprendizagem-significativa-nos-documentos-oficiais-nacionais-com-nfase-para-cincias-e-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 set. 2020.

PEREIRA, L. M. **Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno**. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001387239>. Acesso em: 10 fev. 2019.

PEREIRA, L. M. Expropriação dos territórios Kaiowá e Guarani: Implicações nos processos de reprodução social e sentidos atribuídos às ações para reaver territórios – tekohará. **Revista de Antropologia da UFSCar**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 1-10, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/05/vol4no2_07.LEVI_.pd. Acesso em: 20 jul. 2021.

PEREIRA, M. A. **Uma Rebelião Cultural Silenciosa**. Brasília: FUNAI, 1995.

PERRELLI, M. A. S. **Tornando-me professora de ciências com alunos indígenas Kaiowa e Guarani**. 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Educação Para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2007.

PIEPER, J. **Que é filosofar**. São Paulo: Loyola, 2007.

PONTE, J. P.; BOAVIDA, A.; GRAÇA, M.; ABRANTES, P. **Didática da Matemática**. Lisboa: DES do ME, 1997.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2007.

PORTELLI, A. Forma e significação na história oral. A pesquisa como um experimento de igualdade. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 7-24, fev. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11231/8239>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PORTELLI, A. História Oral como gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 22, p. 9-36, jun. 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10728/7960>. Acesso em: 12 jun. 2021.

POSEY, D. A. Ciência Kayapó: alternativas contra a destruição. In: OLIVEIRA, A. E.; HAMÚ, D. **Ciência Kayapó: alternativas contra a destruição**. Belém: SCT/CNPq-Museu Paraense Emílio Goeldi, 1992. p. 19-44. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/750/2/Biodiversidade%20e%20comunidades%20tradicionais%20no%20Brasil.pdf>; Saberes. Acesso em: 23 jun. 2021.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas: Papyrus, 1996.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do "indizível" ao "dizível"**. São Paulo: Vértice, 1988. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. p. 14-43. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/dG7sYWRwKx9NCvWDS5RDZXx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

RAMIRES, L. C.; MEDERIOS, H. Q. **Saberes tradicionais e língua materna Kaiowá e Guarani na educação escolar indígena na escola Nandejara, reserva indígena Te'yikue, Caarapó (MS)**. Acta Sci. Educ., v. 41, e43402, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/tom_i/Downloads/43402-Texto%20do%20artigo-751375164136-1-10-20190514%20(1).pdf> Acesso dia 10 mar. 2020.

RAMOS, A. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Ática, 1988.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO, D. **Os índios e as civilizações: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6331848/mod_resource/content/1/2.%20RIBEIRO.%20Os%20%C3%ADndios%20e%20a%20civiliza%C3%A7%C3%A3o%20-%20O%20povo%20brasileiro.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 3. Edição. São Paulo, Editora Moraes, 1981.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252005000200018. Acesso em: 12 abr. 2020.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/ZsGVNktX7gWGXDNgKJ8xBhJ/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS, E. S. **Má formação genética**. na Secretaria de Saúde do Estado de Sergipe, 2018. Disponível em: <https://www.saude.se.gov.br/especialista-da-mnsl-explica-causas-de-ma-formacao-genetica/>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SANTOS, E. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para liberar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 1-52. Disponível em: <https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/centrais-de-conteudo-old/reconhecer-pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007a.

SCHIEDECK, G.; CARDOSO, J. H.; SCHWENGBER, J. E. Saber popular como elemento primordial para trabalhos em Agroecologia. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 2, n. 2, p. 1-4, 2007. Disponível em: http://www.agrisus.org.br/arquivos/livro_RGS.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

SEIZER DA SILVA, A. C. **KALIVÔNO HIKÓ TEREENÔE**: Sendo criança indígena Terena do século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/131048934-Kalivono-hiko-terenoe-sendo-crianca-indigena-terena-do-no-seculo-xxi-vivendo-e-aprendendo-nas-tramas-das-tradicoes-traducoes-e-negociacoes.html>. Aceso em: 12 mai. 2021.

SILVA, A. L. **Por que discutir hoje a educação indígena?** A questão da educação indígena. São Paulo: Comissão Pró-Índio/SP; Brasiliense, 1981. Disponível em: https://cpisp.org.br/wpcontent/uploads/1981/11/A_questao_educacao_indigena.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1987.

SILVA, A. R. S. **Identidade/Diferença Tikuna e o processo educativo formal**: um olhar através das Escolas Ebenezer e Maravilha do Município de Benjamin Constant/AM. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2010. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6248>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SILVA, M. A. **O movimento dos Guaranis e Kaiowá de reocupação e recuperação de seus territórios em Mato Grosso do Sul e a participação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) 1978-2001**. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-14420.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola**: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global, 2004. p. 1-561. Disponível em:

http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acesso em: 3 mar. 2019.

SILVEIRA, E. D.; SILVEIRA, S. A. D. **Direito Fundamental à Educação Indígena**. Curitiba: Juruá, 2012.

SISTO, C. O conto popular africano: a oralidade que atravessa o tempo, atravessa o mundo, atravessa o homem. **Revista Tabuleiro de Letras**, Salvador, n. especial, dez. 2010. Disponível em: http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_especial/pdf/artigo_nespecial_01.pdf. Acesso em: 5 dez. 2019.

SOUZA FILHO, C. F. M. **Organizações Indígenas**. Fortalecimento dos povos e das organizações indígenas. São Paulo: FGV Direito SP, 2019. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/27209/Fortalecimento%20dos%20povos%20e%20das%20organizac%CC%A7o%CC%83es%20indi%CC%81genas.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Acesso em: 10 fev. 2020.

STRIEDER, D. M. **As relações entre a cultura científica e a cultura local na fala dos professores**: um estudo das representações sobre o ensino de ciências em um contexto teuto-brasileiro. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde07122007153539/publico/TeSeDulceStrieder.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

TAUNAY, A. T. **Os martírios do Iguatemy**. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2011. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/6964/1/45000009133_Output.o.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

TAYLOR, K. I. Desmatamento e índios na Amazônia Brasileira. *In*: WILSON, E. O. (Org.). **Biodiversidade**. Tradução de Marcos Santos e Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. Disponível em: http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/183/177. Acesso em: 10 abr. 2020.

THOMAZ, O. R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. *In*: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 425-441.

TOMMASINO, K. A Educação Indígena no Paraná. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 22., 2000, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB, 2000. Disponível em: file:///C:/Users/tom_i/Downloads/9089-33384-1-PB.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lorenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5482321/mod_resource/content/1/Thompson.%20A%20Entrevista.%20A%20Voz%20do%20Passado.pdf. Acesso em: 5 mar. 2019.

VAINFAS, R. **Dicionário Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VELHO, G. **Um antropólogo na cidade**: ensaios de antropologia urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VENTURA, P. R. Linguagem e tradição em Hans Georg Gadamer. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 28, n. 1, p. 46-55, jan./abr. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Cristiane%20Dahmer/Downloads/sheilakocourek,+artigo+3.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.

VIDAL, D. G. De Heródoto ao gravador: histórias da História Oral. **Resgate**, Campinas, n. 1, p. 77-82, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645455>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VIETTA, K. **Histórias sobre terras e xamãs Kaiowá**: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde20122007140921/publico/TESE_KATYA_VIETTA.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

VIETTA, K. “Pastor dá conselho bom”: missões evangélicas e igrejas neopentecostais entre os Kaiowá e Guarani em MS. **Tellus**, Campo Grande, ano 3, n. 4, p. 109-136, UCDB, 2003.

VYGOTSKY, L. S. História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/content/.../Tomo%2003.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

XIMENES NETO, F. R. G. Gravidez na adolescência: motivos e percepções de adolescentes. **Rev. Bras. Enferm.**, n. 60, v. 3, p. 1-7, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/pkXVhsP6YcyBGW67mSytqP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
Anexo 01

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
UNIOESTE/CAMPUS DE CASCAVEL
PPGECM – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
MESTRADO E DOUTORADO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Título da Pesquisa: **EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E CULTURA INDÍGENA: OS FENÔMENOS NATURAIS NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DA COMUNIDADE ÑANDEVA-GUARANI DA RESERVA PORTO LINDO – JAPORÃ/MS**

Público alvo: Entrevista a ser realiza com alunos do 9º ano do ensino Fundamental da Escola Polo Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHAO TEKORA.

Registro: áudio gravado

Data: ____/____/____

Objetivo da entrevista: Investigar como os alunos explicam os fenômenos naturais.

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Nome: _____

O que é o trovão?

Como você explica as fases da lua?

A chuva, como você explica a chuva?

Como são transmitidas as características dos filhos?

Como você explica o surgimento da vida na terra?

E a formação do sexo (masculino ou feminino) das crianças, como você entende, como acontece?

As crianças que nascem com deficiências de formação, por que isso acontece?

Você acha que a cultura tradicional indígena está sendo alterada/distorcida a partir da chegada da educação formal na aldeia? Justifique sua resposta.

Que tipo de conflito(mudanças) você acha/diagnostica como mais marcante entre a sua geração e do seus pais?

Anexo 02

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
UNIOESTE/CAMPUS DE CASCAVEL
PPGECM – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
MESTRADO E DOUTORADO

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Título da Pesquisa: **EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E CULTURA INDÍGENA: OS FENÔMENOS NATURAIS NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DA COMUNIDADE ÑANDEVA-GUARANI DA RESERVA PORTO LINDO – JAPORÃ/MS**

Público alvo: Professor indígena da Escola Polo Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHAO TEKORA

Objetivo da entrevista: Investigar como o professor de Ciências Naturais explica os fenômenos naturais e como estes são trabalhados no ensino de Ciências.

Registro: áudio gravado

Nome:

Formação (inicial e final):

Tempo de atuação como professor:

Idade:

Como o senhor (a) explica o trovão?

Como o senhor (a) explica as fases da lua?

Como o senhor (a) explica a chuva?

Pela cultura indígena, como são transmitidas as características dos filhos?

Pela cultura indígena, como se explica o surgimento da vida na terra?

Pela cultura indígena, como se explica a formação do sexo (masculino ou feminino) das crianças?

Como o senhor explica o fato de nascerem crianças com deficiências de formação?

Em sala de aula, quais conteúdos que o senhor (a) explica na disciplina da Língua Materna?

Nas aulas como o senhor aborda os fenômenos naturais de acordo com a cultura indígena Ñandeva-Guarani ou conforme a educação formal? De um exemplo.

Na escola indígena o que é mais importante dar o destaque: trabalhar o conhecimento tradicional (próprio da cultura) ou o conhecimento científico (ciência)? Por quê?

O senhor (a) acha que o conhecimento tradicional está sendo passado às futuras gerações ou está perdendo no tempo? Por que isso acontece?

Para o senhor (a) qual é a função da escola dentro de um contexto indígena?

Durante sua formação o senhor se sentiu em conflito com as questões culturais e o ensino formal? Por quê?

O Senhor (a) mudou seus conceitos em relações aos conhecimentos recebidos/vividos a partir daquela formação recebida?

Na educação dos seus filhos, como o senhor (a) ensina para eles os temas acima questionados?

Como foi à educação do Senhor (a) em casa e como observa que tem sido nas demais famílias da aldeia?

O Senhor (a) acha que a cultura tradicional indígena está sendo alterada/distorcida a partir da chegada da educação formal na aldeia? Justifique sua resposta.

Anexo 03

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
UNIOESTE/CAMPUS DE CASCAVEL
PPGECM – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
MESTRADO E DOUTORADO

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Título da Pesquisa: **EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E CULTURA INDÍGENA: OS FENÔMENOS NATURAIS NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DA COMUNIDADE ÑANDEVA-GUARANI DA RESERVA PORTO LINDO – JAPORÃ/MS**

Público alvo: Pais ou responsáveis pelos alunos indígena da Escola Polo Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHAO TEKORA

Objetivo da entrevista: Investigar como o professor de Ciências Naturais explica os fenômenos naturais e como estes são trabalhados no ensino de Ciências.

Registro: áudio gravado

Nome:

Como o senhor (a) explica o trovão?

Como o senhor (a) explica as fases da lua?

Como o senhor (a) explica a chuva?

Pela cultura indígena, como são transmitidas as características dos filhos?

Pela cultura indígena, como se explica o surgimento da vida na terra?

Pela cultura indígena, como se explica a formação do sexo (masculino ou feminino) das crianças?

Como o senhor explica o fato de nascerem crianças com deficiências de formação?

Na escola indígena o que é mais importante dar o destaque: trabalhar o conhecimento tradicional (próprio da cultura) ou o conhecimento científico (ciência)? Por quê?

O senhor (a) acha que o conhecimento tradicional está sendo passado às futuras gerações ou está perdendo no tempo? Por que isso acontece?

Para o senhor (a) qual é a função da escola dentro de um contexto indígena?

Durante sua formação o senhor se sentiu em conflito com as questões culturais e o ensino formal? Por quê?

O Senhor (a) mudou seus conceitos em relações aos conhecimentos recebidos/vividos a partir daquela formação recebida?

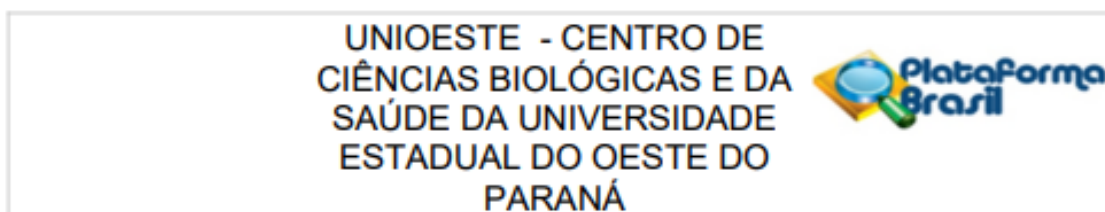
Na educação dos seus filhos, como o senhor (a) ensina para eles os temas acima questionados?

Como foi à educação do Senhor (a) em casa e como observa que tem sido nas demais famílias da aldeia?

O Senhor (a) acha que a cultura tradicional indígena está sendo alterada/distorcida a partir da chegada da educação formal na aldeia? Justifique sua resposta

APÊNDICE

1. Apêndice



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E CULTURA INDÍGENA: A PERCEPÇÃO SOBRE FENÔMENOS NATURAIS POR ALUNOS DA COMUNIDADE NÂNDEVA-GUARANI DA RESERVA PORTO LINDO, JAPORÃ/MS.

Pesquisador: CRISTIANE BEATRIZ DAHMER COUTO

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 1

CAAE: 00383318.2.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.596.204

Apresentação do Projeto:

A pesquisa contemplará uma análise sobre a percepção de alguns fenômenos naturais pelos alunos, pais, professores indígenas da Reserva Porto Lindo de Japorã/MS. Serão utilizados questionários com os alunos indígenas do 8º e 9º ano do ensino fundamental, e serão realizadas entrevistas áudio-gravadas com professores indígenas. Buscar-se-á compreender se utilizam a cultura tradicional ou buscam explicar esses fenômenos por meio dos conhecimentos obtidos na educação formal. Também serão entrevistados o cacique e o pajé da reserva para compreender como os fenômenos naturais são explicados por meio do conhecimento tradicional e comparar com as explicações dadas pelos alunos e professores. Além disso, os pais dos alunos serão entrevistados para analisar sua visão de como compreendem a relação entre a sua cultura tradicional os conhecimentos escolares de seus filhos. Utilizaremos história oral como uma modalidade da pesquisa qualitativa, pois contempla a experiência contada pelo entrevistado e ouvida pelo outro, o ouvinte.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Analisar as concepções culturais dos alunos indígenas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.596.204

Pólo Municipal Indígena Educação Infantil e Ensino Fundamental MBO'EHAO TEKORA na comunidade Ñandeva – Guarani da Reserva Porto Lindo –Japorã/MS, assim como seus professores, pais, cacique e o pajé, a respeito dos fenômenos naturais e suas implicações da Educação em Ciências.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Reconhecer como os fenômenos naturais relacionados ao ensino de Ciências são explicados de acordo com a cultura indígena Guarani;
- Analisar as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena para compreender como o ensino de Ciências é orientado nas instituições de ensino indígenas.
- Verificar se os conhecimentos obtidos através da cultura Guarani podem se tornar um obstáculo epistemológico no ensino de Ciências.
- Identificar as concepções de Ciência presentes nos professores, pais, cacique, pajé e alunos Ñandeva-Guarani;
- Investigar as possíveis dificuldades que envolvem o processo ensino-aprendizagem de Ciências e sua relação com a cultura do cotidiano na escola indígena.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Seguir recomendações do Parecer do CONEP.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente e necessária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Seguir recomendações do Parecer do CONEP.

Recomendações:

Seguir recomendações do Parecer do CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado com recomendações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final até 30 dias após o término desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069	CEP: 85.819-110
Bairro: UNIVERSITARIO	
UF: PR	Município: CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092	E-mail: cep.prppg@unioeste.br

**UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ**



Continuação do Parecer: 3.596.204

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1170088.pdf	03/10/2018 09:14:57		Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	03/10/2018 09:14:14	CRISTIANE BEATRIZ DAHMER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO2.pdf	21/09/2018 17:11:04	CRISTIANE BEATRIZ DAHMER COUTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO1.pdf	21/09/2018 17:10:34	CRISTIANE BEATRIZ DAHMER COUTO	Aceito
Declaração de Manuseio Material Biológico / Biorepositório / Biobanco	dados.pdf	06/09/2018 18:40:27	CRISTIANE BEATRIZ DAHMER COUTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	cris.pdf	06/09/2018 18:38:52	CRISTIANE BEATRIZ DAHMER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Secretario_de_educacao.pdf	31/07/2018 17:47:15	CRISTIANE BEATRIZ DAHMER COUTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Cacique.pdf	31/07/2018 17:43:50	CRISTIANE BEATRIZ DAHMER COUTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DOUTORADO_Cristiane.pdf	31/07/2018 17:39:56	CRISTIANE BEATRIZ DAHMER COUTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	FUNAI.pdf	31/07/2018 17:34:59	CRISTIANE BEATRIZ DAHMER COUTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prrpg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.596.204

CASCADEL, 24 de Setembro de 2019

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

2. Apêndice

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MBO´EHAO TEKOKHA GUARANI POLO Aldeia Porto Lindo-Japorã/MS 2020

1- IDENTIFICAÇÃO

1.1. Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo´ehao Tekoha Guarani Polo.

Local: (TI) Aldeia Porto Lindo.

Telefone: (67)981834872.

E-mail: tekohaguarani@hotmail.com

1.2. Órgão mantenedor: Secretaria Municipal de Educação de Japorã/MS.

1.3. Estado: Mato Grosso do Sul.

1.4. Município: Japorã.

1.5. Ato de criação: 15 de Março de 2003.

1.6. Credenciamento e autorização de funcionamento da Educação Infantil: 01 de Dezembro de 2015.

1.7. Credenciamento e autorização de funcionamento do Ensino Fundamental: 01 de Dezembro de 2015.

2- APRESENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Este documento constitui o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo´ehao Tekoha Guarani Polo com ênfase na proposta curricular voltada para o pleno desenvolvimento do educando, no preparo para o exercício da cidadania e para a qualificação e valorização específica da cultura Guarani e para o mercado de trabalho. Neste Projeto explicitaremos o Referencial Teórico que norteia nossas ações pedagógicas indicando o tipo de sociedade que queremos e definindo o perfil do ser humano que pretendemos formar. Nesta perspectiva, os objetivos gerais e específicos expressos neste instrumento estabelecem os resultados de

aprendizagens que desejamos alcançar. Deste modo, apresentaremos as metas e as estratégias que permitirão a concretização destes objetivos mediante um instigante trabalho, cuja missão principal é somar esforços pela construção de uma educação cada vez melhor, incluindo os interesses e necessidades do nosso público alvo. O alunado, através de um processo de avaliação constante.

3- MISSÃO

Oferecer formação integral que favoreça a autonomia, por meio da educação escolar intercultural indígena bilíngue com a transformação social, sustentável e responsável, buscando formar cidadãos críticos, criativos e conscientes dos seus direitos e deveres.

4- VISÃO

Ser uma instituição de educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue que valoriza tanto os conhecimentos tradicionais e suas práticas culturais como os conhecimentos científicos universais.

5- VALORES

Formar cidadãos críticos que conhecem seus direitos e deveres, motivando-os a serem protagonistas em um processo contínuo de aprendizagem dentro e fora do âmbito escolar.

Comprometimento: Buscar o envolvimento e atuação de todos no desenvolvimento da aprendizagem e do bem estar social.

Ambiente sustentável: Incentivar a comunidade escolar a ser mais consciente e preocupada com o meio ambiente tanto em nível local e global, contribuindo para as gerações futuras.

Responsabilidade social: Conscientizar e sensibilizar acerca da responsabilidade social de todos, que se dá por meio de posturas éticas, visando à colaboração e o compromisso, o companheirismo entre professores, alunos, gestores, comunidade e o corpo administrativo.

6- HISTÓRICO DA ESCOLA

A história da educação escolar na aldeia Porto Lindo começou na década de 40 a 50 aproximadamente com a chegada da Missão Evangélica Kaiowa (Organização Não Governamental Missionária). Essa instituição veio com a missão de evangelizar, catequizar a comunidade guarani. Também trouxeram remédios farmacêuticos, pois já com o contato com não indígena começaram adquirir doenças que os guaranis desconheciam. Nessa época a missão ajudou nessa parte a

comunidade, mas o objetivo principal dessa instituição não era oferecer assistência. Eles viviam no início de acordo com o modo de viver do guarani, se alimentavam, construíam suas casas de acordo com o povo guarani, onde teve a mão de obra indígena na construção de suas casas de acordo com a cultura. Assim então fizeram igrejas, ambulatório e casas para os missionários. No início tiveram dificuldades pela diversidade linguística nas ocasiões de evangelização e educação escolar. Na educação escolar a metodologia utilizada sempre era relacionada à evangelização, o principal material didático era bíblia e hinário.

E em meados dos anos 40 e 50 SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que passou a ser FUNAI (Fundação Nacional do Índio), a instituição do governo federal iniciou trabalho na comunidade que trouxe atendimento como educação escolar e assistência a saúde para os guaranis, valorizando conhecimentos milenares e não indígenas. Um meio que foi utilizado para integrar a sociedade indígena na sociedade envolvente. A metodologia usada no início da implantação da educação dificultou muito a aprendizagem escolar dos alunos guarani e ao mesmo tempo fez comunidade pensar outro modelo de educação escolar para ao povo guarani no Mato Grosso do Sul. Durante anos a educação integracionista tradicional dominou as escolas indígenas por que os não indígenas trouxeram a escola e implantaram na aldeia seu modo de pensar. O modelo educação escolar integracionista foi implantada pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e Missão Evangélica Kaiowa com objetivos de aculturar os povos Guarani e Kaiowa da região. O próprio governo brasileiro financiou para que esses órgãos acabassem com a língua e cultura do povo. Pensava-se de fazer do índio pequenos produtores rurais mudando através da educação escolar o modo de viver e de pensar. O projeto educacional implantada teve pontos positivos e negativos. Meio de integrar ao projeto do governo era um dos pontos e ao mesmo tempo houve o sufocamento da realidade da cultura indígena. De início o atendimento era de 1º a 4º série, alguns terminaram a antiga 8º série na sede da Missão em Dourados outros na Escola Agrícola de Amambaí. A maior parte dos alunos não chegava a concluir o ensino fundamental. E esse modelo educacional que levou os educadores indígenas a pensar em um novo modelo educacional para a comunidade guarani desta aldeia. A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Se existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de

qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados. Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas. Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea. Sem que isso aconteça, dificilmente propostas alternativas para o funcionamento das escolas indígenas poderão ser viabilizadas. É preciso que os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de Secretarias, estaduais e municipais, conheçam as especificidades da Educação Escolar Indígena, e as considerem em suas tomadas de decisão.

6.1- DIAGNÓSTICO

Situada na Aldeia Porto Lindo nº 207, Japorã - MS, a Escola Municipal Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo, encontra-se no centro da Aldeia porto Lindo na região do posto I, divisa com o Paraguai. É uma escola municipal que oferta desde a Educação Infantil até é o nono ano do Ensino Fundamental, e possui quatro extensões: uma na região do Alfredo, Mbo'ehao Arandu Porã (Sabedoria Tradicional), uma na região do Posto 02, Teko Marangatu (Bom viver), uma na região da missão (Dr. Nelson de Araújo) e uma na região do Bentinho, Chamoï Po'i (Joaquim Martins).

A população de Porto Lindo é composta pelas etnias: Guarani Ñandeva e Koiwa além de famílias indígenas oriundas do Paraguai. É uma população carente, onde as formas de lazer são precárias, limitando-se a jogos de futebol de campo aos domingos, rodas de tereré entre amigos e familiares. O acesso aos meios de comunicação é bastante elevado, sendo o rádio e a televisão os mais comuns e o acesso à internet ainda limitado.

Quanto à religião, existe a prática da religião tradicional, como *jeroky*, *guachire* e *kotyhu* e também existem denominações evangélicas, históricas, pentecostais e neopentecostais.

Apesar do estado e município oferecerem o acesso gratuito ao ensino, há ainda muitas pessoas com nível de escolaridade incompleto, embora, atualmente haja um número elevado de estudantes que concluem o ensino médio e dão continuidade aos estudos no ensino superior.

A realidade das famílias e de nossa clientela escolar, não está fora da conjuntura atual do nosso país, esse é um dos fatores que mais chama a atenção, pois há disparidade econômica entre a população, onde grande parte apresenta uma renda insuficiente. Nossos alunos são provenientes, em sua maioria, de famílias de baixa renda, trabalhadores rurais, servidores públicos municipais, empregadas domésticas, boias frias e trabalhadores em indústrias fora do município. Muitas famílias estão inseridas em programas sociais como a Bolsa Família, que exigem a frequência regular dos filhos na escola. Motivo pelo qual dificilmente uma criança fica fora da escola. Uma parte bem considerável das famílias existentes na comunidade são mães que criam sozinhas seus filhos ou são os avós. Há também muitas famílias em que a mãe está presente, mas em lugar do pai está o padrasto ou vice e versa. A participação dos pais na vida escolar dos filhos ainda não é satisfatória e é sentida por professores, coordenadores e direção. Algumas famílias comparecem à escola quando é entregue o boletim bimestral e outras quando solicitado pela direção, professores ou coordenadores quando alguma situação exige; delegando à escola, deveres e responsabilidades que são da família.

7- ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

A organização da Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'éhao Tekoha Guarani Polo, faz-se por meio de um conjunto de normas que visam garantir os registros do acesso, da permanência e da progressão nos estudos, bem como da regularidade da vida escolar do aluno, abrangendo: Requerimento da matrícula, Portaria, Diário de Classe, Ata Descritiva, Parecer Descritivo, Mapa Colecionador de Canhoto, Guia de Transferência, Ata de Resultados Finais, Histórico escolar, Ficha de acompanhamento, Boletim e Declaração.

Atualmente atende (817) Oitocentos e dezessete alunos da Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental nos períodos: matutino e vespertino, e dispõe de

uma equipe de trabalho composta por oitenta e cinco (86) integrantes, entre professores, coordenação pedagógica, direção, vigia, e equipe técnica administrativa.

No ano de 2019 a Escola Tekoha Guarani e suas Extensões, atendeu (1096) um mil e noventa e seis estudantes, incluindo desde Ed. Infantil e Ens. Fund, onde a maioria dos professores são indígenas e lotados de acordo com a sua formação. No início do ano letivo, são lotados os professores efetivos e na sequência são convocados os professores temporários para preencher as vagas em déficit. O funcionamento escolar acontece em dois turnos, matutino e vespertino, com duração de cinquenta minutos cada aula. A escola oferece café da manhã para os alunos do período matutino e lanche para os alunos dos dois períodos. A escola funciona com a seguinte estrutura administrativa e pedagógica:

- Direção: 01
- Direção adjunta: 01
- Coordenação pedagógica: 08
- Secretário de escola: 01
- Auxiliar de secretaria: 01
- Corpo docente efetivos: 30
- Corpo docente temporário Polo e extensões: Aproximadamente 38
- Faxineira: 16
- Merendeira: 11
- Zelador: 01
- Vigia: 09
- Auxiliar de serviços diversos: 05

A escola polo é composta por: 01 sala de direção com banheiro, 01 sala de coordenação, 01 sala de secretaria, 01 sala de professores com banheiro, 01 sala de leitura, 01 sala de tecnologia, 01 almoxarifado, 01 cozinha, 09 salas de aula, 05 banheiros, 01 quadra poliesportiva, e 01 sala de reforço com banheiro.

EXTENSÕES

Missão: Dr. Nelson de Araújo: 01 sala de coordenação, 01 sala de leitura, 01 sala de secretaria, 06 salas de aula, 05 banheiros, 01 cozinha, e 01 parquinho.

Sabedoria Tradicional: 01 coordenação, 01 sala de professores, 03 salas de aula, 01 sala de reforço, 01 cozinha, e 02 banheiros.

Bom viver: 01 coordenação, 01 cozinha, 02 salas de aula, e 04 banheiros.
Joaquim Martins: 01 coordenação, 02 salas de aula, 01 cozinha, 04 banheiros, e 01 refeitório.

7.a- PROPOSTA DE TRABALHO PARA MEDIDAS DE MELHORIA DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DO DESEMPENHO

A gestão democrática e participativa valoriza a participação na tomada de decisões, por meio do diálogo e do consenso, para uma construção coletiva dos objetivos e funcionamento escolar. Toda escola busca atingir os objetivos planejados, sendo a gestão uma atividade coletiva com objetivos comuns e compartilhados dos agentes do processo, a racionalização do trabalho nos aspectos físicos e materiais, com qualificação dos educadores, planejamento e avaliação do educador.

A gestão democrática é formada por diferentes ações: Formação do Conselho escolar; Elaboração do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva e participativa; determinação e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; divulgação e transparência na prestação de contas; avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes e equipe técnica. Assim, a gestão democrática vai além do processo de tomada de decisões, ela identifica os problemas, acompanha e controla as ações na fiscalização e avaliação dos resultados. Dessa forma, com a democratização da gestão é ampliada a participação das pessoas.

A conquista da participação ativa de todos é de significativo êxito para a escola. A importância da comunidade resulta no conhecimento e avaliação dos serviços prestados, principalmente na ação conjunta entre a família e a escola no planejamento da educação. A participação influencia na democratização da gestão, através de cinco elementos constitutivos, que são mobilizados para atingir os objetivos escolares. Tais elementos são:

Planejamento: processo de antecipação de decisões, prevendo as orientações e as ações para atingir os objetivos. Os planos são de fundamental importância no crescimento da gestão, pois o ato de repensar as atitudes experimentadas é vital à instituição. Porém, nem sempre a execução dos planos ocorre conforme a primeira forma planejada, pois, é necessário, muitas vezes, rever, discutir novamente e enriquecer as ações a partir de uma permanente discussão. O processo e o

exercício do planejamento constituem uma antecipação da prática, ou seja, planejar é prever e programar as ações e os resultados desejados, possibilitando, junto à equipe gestora, a tomada de decisões. O planejamento escolar não pode ser conduzido de forma centralizadora, para se instituir uma cultura democrática e participativa nos processos desenvolvidos na escola. Uma gestão democrática não se constrói sem um planejamento participativo, que conta com o envolvimento de todos os representantes da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, bem como na definição de metas e estratégias de ação.

Organização: A viabilização das condições para realização do que foi planejado, pela qual se dá a racionalização de recursos físicos, materiais, financeiros, os meios pelos quais se asseguram a efetividade dos processos de ensino/aprendizagem, criando e viabilizando as condições e modos para se realizar o que foi planejado. A organização materializa os planos e projetos realizados pela escola.

Direção e coordenação: A coordenação do esforço humano coletivo do pessoal da escola é a atividade de coordenação do esforço coletivo do pessoal, tratando do desenvolvimento propriamente dito dos processos de planejamento, organização e avaliação. Dessa forma, as funções de direção envolvem a mobilização, liderança, motivação, comunicação e a capacidade de interação de cada um dos participantes envolvidos nesses processos. A coordenação implica o exercício da iniciativa.

Formação continuada: As ações de aperfeiçoamento dos profissionais da escola, para melhor realização de suas atividades e seu desenvolvimento profissional. O bom planejamento dos horários de trabalho coletivo, juntamente com a presença de um formador mediador, para a equipe cada vez mais buscar ampliar o conhecimento, aliado ao melhor espaço para a realização da formação em redes de capacitação. O profissional bem estruturado dentro do ambiente de trabalho é um dos mais eficientes instrumentos para a melhoria da qualidade de ensino.

Avaliação: A avaliação do trabalho profissional é a comprovação do funcionamento da escola. Baseado em dados e informações coletados através de processos e instrumentos diversificados, a avaliação consiste em verificar se os objetivos estão sendo efetivamente alcançados. A avaliação envolve, além da análise qualitativa e quantitativa de dados e informações, a apreciação valorativa de formas diferenciadas de medidas com critérios definidos previamente.

DESCRIÇÃO DE PROJETOS ATIVOS NA ESCOLA

a) Meio Ambiente

Acreditamos que preservar o meio ambiente é emergencial e todos devem estar envolvidos. Devemos agir como cidadãos íntegros, conscientes em respeitar outras pessoas, animais e plantas, com o mesmo respeito que desejamos para nós mesmos. Desenvolvemos projetos que incentivam o conhecimento ambiental e atividades conscientes, autossustentáveis e saudáveis, sempre integrando os hábitos diários com atitudes ambientalmente conscientes.

b) Trânsito na Escola

O Projeto Trânsito na Escola pode contribuir significativamente para a conscientização das crianças a respeito da promoção de um trânsito mais seguro. Através de projetos como esse, elas podem, inclusive, atuar como agentes educativos em suas famílias. Além disso, os pequenos fazem parte do trânsito, e por isso, desde muito cedo precisam estar atentos ao comportamento que devem ter, seja na hora de passear com os pais, na hora de atravessar a rua, andar no transporte público ou brincar na rua.

c) Banda de Percussão Escolar

Como estratégia de disseminação da cultura musical e de aproximação entre a escola e a comunidade, Trata-se de um projeto que envolve as fanfarras escolares no período das aulas, como forma de proporcionar descontração às crianças e oportunidade de iniciar a aprendizagem musical.

d) Bombeiro na Escola

A finalidade é despertar nos jovens o senso de cidadania e responsabilidade social, tornando-o um cidadão melhor e, por consequência, melhorando o convívio na sociedade. Não se tem a pretensão de formar Bombeiros Profissionais, mas cidadãos com noções de primeiros socorros e capazes de prevenir e mitigar os efeitos de acidentes domésticos e dar ao menos o devido suporte para casos clínicos (como infartos e AVC) antes da chegada do socorro. O Projeto Bombeiros na Escola: Aluno Cidadão se caracteriza como ação de ensino. Prevenção, proteção e promoção do bem-estar dos alunos participantes e seus responsáveis, tendo se destacado por meio de apoio as atividades pedagógicas, principalmente no aspecto disciplinar, tendo o Corpo de Bombeiros Militar como seu interveniente e executor.

e) Comemoração do Dia do Índio

Todo dia 19 de abril comemora-se no Brasil e em vários outros países do

continente americano o Dia do Índio ou o Dia dos Povos Indígenas. Há outra data destinada à mesma finalidade, mas a nível internacional, que foi convencionalmente determinada pela ONU em 1995: trata-se do dia 09 de agosto. Entretanto, este texto tem o objetivo de esclarecer os motivos da escolha do dia 19 de abril como o Dia do Índio. Durante o Dia do Índio, as escolas e demais instituições culturais e de ensino incentivam as crianças e os jovens a conhecerem as diferentes práticas culturais das etnias indígenas. Para isso, são organizadas algumas atividades, como trabalhos criativos e palestras informativas, por exemplo. Vale lembrar a importância de discutir sobre a cultura e direitos indígenas durante o ano todo, não apenas na data estipulada. Também é relevante ressaltar o caráter de luta por respeito e direitos humanos que a data evoca.

f) Saúde e corpo humano

Promover o conhecimento do ser humano, ensinando sobre seu corpo, estimulando os conceitos de higiene e saúde, ensinar sobre as diferentes funções do corpo humano, conhecer o próprio corpo, descobrir as partes do corpo humano e suas diferentes capacidades de movimentação, função e sentido, aprender sobre a importância de cuidar da higiene do nosso corpo e conhecer músicas e histórias sobre o corpo humano.

g) Projeto de leitura

A leitura e a escrita na perspectiva freiriana é indispensável para uma educação crítica e cidadã. Além de poderosos meios de comunicação que guardam consigo muito do conhecimento acumulado, são habilidades indispensáveis para o pleno convívio social como: esclarecer quanto à importância de ler e escrever, conscientizar quanto ao caráter interpretativo do ato, aprender a interpretar e desenvolver esta capacidade, aprender a comunicar, como passar corretamente uma mensagem, exercitar a abstração e criatividade, desenvolver raciocínio lógico, exercitar disciplina e respeito, conscientizar e humanizar, buscando formar sujeitos críticos que exerçam plenamente sua cidadania.

7.1- GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar é uma espécie de meio educacional elaborado pelas instituições de ensino. O intuito é impulsionar e coordenar diferentes dimensões das habilidades, dos talentos e, também, da dita competência educacional, aprimorando o ensino.

O objetivo da gestão escolar é aplicar princípios e estratégias essenciais para

ampliar a eficácia dos processos dentro da instituição e, assim, promover uma consistente melhoria do ensino ofertado aos estudantes. A definição da gestão como elemento prioritário em seu escopo de ações, a escola adquire a capacidade de se concentrar na promoção do crescimento, da coordenação e da organização das condições básicas para afiançar um progresso sustentável.

Na gestão da escola, a preocupação é lidar com todos os aspectos pertinentes às rotinas educacionais. Seu foco primordial é a obtenção de resultados, de empenho na execução de uma liderança exemplar, de relevância do currículo e da participação ativa dos pais.

7.2- ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MBO'ÉHAO TEKOKHA GUARANI POLO

A organização da Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo, o atendimento e de segunda a sexta, das 7:00hs as 11:20hs no período matutino e no período vespertino o atendimento e do 12:40hs as 17:00hs, onde os cursos são ofertados nos anos iniciais e fundamental anos finais nos dois turnos do 2º ano ao 9º ano, com duração de tempo de 50 minutos por aula do 2º ano ao 9º ano. As salas estão organizadas de acordo com as matrículas realizadas para o ano letivo. As matrículas são realizadas na escola Polo pelo secretário da escola no período matutino e vespertino das 7:00hs as 11:20hs e do 12:40hs as 17:00hs. Outros espaços que são utilizados são: sala de leitura, usada conforme a demanda do aluno/professor para pesquisas; o laboratório de informática, na maior parte e utilizado pelos docentes para alimentar o sistema BDS (diário online), e quando há agendamento por parte dos professores é cedida para formatações de documentos e pesquisas junto com os alunos; e a quadra poliesportiva usada para atividades de educação física, ensaios da banda de percussão, e é aberta nos finais de semana para a comunidade.

ESCOLA EXTENSÃO JOAQUIM MARTINS – CHAMÕI PO'I

Na extensão Joaquim Martins no ano de 2019 foi ofertado os curso de anos iniciais do 4º ano, com período de atendimento de segunda a sexta no período matutino das 7:00hs a 11:20hs com duração de 50 minutos. As matrículas são realizados na escola polo.

ESCOLA EXTENSÃO SABEDORIA TRADICIONAL

A organização da Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Extensão Sabedoria Tradicional, o atendimento é de segunda a sexta-feira, das 7:00 hs às 11:20 hs no período matutino e no período vespertino o atendimento e de 12:10hs às 16:30 hs, onde são ofertadas no período matutino 3º, 4º e 5º anos da series Iniciais do Ensino Fundamental, no período vespertino são ofertadas jardim e pré I da educação Infantil, com duração de tempo de 50 minutos por aula. As salas estão organizadas de acordo com as matrículas realizadas para o ano letivo. As matrículas são realizadas na escola extensão Sabedoria Tradicionais pelo coordenador.

ESCOLA EXTENSÃO DR. NELSON DE ARAÚJO

A Extensão Dr. Nelson de Araújo atende de segunda a sexta-feira, das 07:00hs as 11:20 hs no período matutino e no período Vespertino de 12 e 20hs as 16 e 30hs. A demanda é turmas da educação infantil começando do Jardim ao 1º ano do Ensino Fundamental. As aulas tem duração de 50 minutos. As salas com as turmas estão organizadas de acordo com as matrículas que são feitas na própria escola pelos coordenadores e secretário da escola. As matrículas são realizadas de segunda a sexta-feira em ambos os períodos.

ESCOLA EXTENSÃO BOM VIVER

Na extensão Bom viver o atendimento e de segunda a sexta-feira nos dois turnos matutino e vespertino das 7:00hs as 11:20 hs e do 12:40hs as 17:00hs. Os cursos ofertados são 4 turmas de 5º ano do ensino fundamental. As matrículas são realizados na escola polo.

8- RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E COMUNIDADE

Educar é uma tarefa de todos nós. Por isso, há necessidade de se estabelecer um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo. Acreditamos que a família é fundamental no processo educativo, porque é capaz de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, incentivando a sua aprendizagem. Diante disso, ao longo do ano, a escola realiza atividades para envolver a participação da comunidade:

- Realizações de palestras com pessoas (anciãs) da comunidade, ou seja, por meio de palestras que possuam em seu conteúdo informações interessantes tanto para os pais como para os filhos, ou atividades que demonstrem aos pais o que os estudantes realizam na escola;
- Realizações, pelos alunos com auxílio de professores, diante da comunidade

de peças teatrais, declamação de poemas, danças culturais e contemporâneas, visando principalmente o enriquecimento e fortalecimento da cultura;

- Reuniões periódicas (bimestral) com os pais para amostra de trabalhos, notas dos alunos num espaço para que a família tome conhecimento do andamento do trabalho da escola e da aprendizagem dos seus filhos, ouvir e apresentar sugestões que possam acrescentar ao bom rendimento escolar. Estabelecer esse diálogo com as famílias é fundamental para reavaliar metodologias, procedimentos e ações da e na escola. As famílias também devem ser cobradas sobre seu indispensável papel na formação dos filhos, e acompanhar as tarefas, trabalhos, notas, etc.

9- CRITÉRIOS E FORMAS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Entendemos a avaliação como um processo contínuo e cumulativo, contextualizado por toda comunidade escolar. São realizadas práticas avaliativas formativas, somativas e diagnósticas, levando em consideração o aluno como um todo e também sua bagagem cultural e diferenças individuais. Assim a avaliação é feita de forma constante e contínua no decorrer de todo ano letivo, através das verificações dos conteúdos que estão sendo estudados.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a avaliação será contínua, observando-se o desenvolvimento do aluno, ou seja, seu progresso de construção do aprendizado, levando em consideração os avanços físico-motor e intelectual do aluno, seu convívio social com os demais alunos, sua recepção e aceitação das tarefas a serem realizadas em sala de aula, seu interesse e sua participação, seguindo os parâmetros da BNCC e o currículo de MS, A avaliação é um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos seus aspectos: afetivo, físico, cognitivo, cultural e social. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9.394/96, no que se refere à avaliação na Educação Infantil, dispõe em seu artigo 31, incisos I e V, que:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996). Aquisição de conhecimentos não acontece de forma linear; a análise deve ser

individual e gradativa e as instituições de educação infantil têm a responsabilidade de organizar procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças “sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação” conforme a Resolução CNE/CEB n. 005/2009: Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Seguindo todos os processos de avaliações da educação infantil conforme a BNCC e o currículo de MS, vimos a importância de fortalecer o respeito pela diferença ao sistema de educação indígena existente na aldeia e formando uma sociedade com identidade própria. Esse sistema de educação construída a partir da família é de extrema importância, pois através dela que a criança constrói a sua identidade. A escola e o professor têm que explorar esse sistema para que o aluno se sinta mais solto para o seu desenvolvimento e aprendizagem na educação familiar e escolar. Desenvolver atividade escolar sem desvalorizar a educação familiar e da comunidade. A escola por sua vez tem que construir seu próprio sistema educacional para que também tenha sua própria identidade. Para isso todos os professores dessa escola têm que entender o sistema de educação guarani e a partir disso então construir o sistema educacional para educação infantil.

AValiação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação será feita através de relatórios descritivos, onde constará o desempenho e as habilidades em cada área

de conhecimento, e através de notas, a partir do 2º ano, levando em conta, a presença, a participação e principalmente os seus avanços. Em caso de regressão é encaminhado à coordenação pedagógica ou outros setores responsáveis. Periodicamente se farão reuniões com a participação da equipe multidisciplinar, para avaliar o desempenho de cada aluno. A partir do 2º ano do Ensino Fundamental a avaliação será feita através da observação do desenvolvimento do aluno e de acordo com a legislação vigente.

Segundo a BNCC e Currículo de MS a avaliação da aprendizagem tem como premissas legais os artigos 12, 13 e 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em síntese reportam-se às incumbências dos estabelecimentos de ensino, dos docentes e das regras de organização da educação básica. De maneira geral os artigos fazem referências ao provimento de meios de recuperação dos aprendizes de menor rendimento, zelar pela aprendizagem das crianças e adolescentes, estabelecer estratégias de recuperação e avaliação contínua e cumulativa do desempenho da criança e do adolescente, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 11/2010: “A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (BRASIL, p.123, 2010).

E nesse processo de mediação caberá ao professor uma postura reflexiva da aprendizagem, que sustentará e orientará sua intervenção pedagógica. Reflexão essa que considerará a avaliação como mediadora, a favor da democratização e permanência do estudante na escola e promoção qualitativa, que ocorrerá mediante uma postura e compromisso do professor com a realidade educacional e social que enfrentamos, visando o progresso dos estudantes nos estudos, aprendizagem e sucesso em seu desempenho. Realidade educacional e social específico que também requer reflexões por parte dos professores, para avaliar a criança, o adolescente e o jovem, a si mesmo, a própria avaliação, os erros e sucessos, e assim realizar as devidas interferências, com base nos resultados obtidos e dessa forma considerando os ritmos de aprendizagem de cada estudante, oportunizando a descoberta de melhores soluções, com avaliação mediadora e sucesso no desempenho.

AVALIAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a avaliação será feita de forma dinâmica e contínua, através de registros de participação, realização de trabalhos, pesquisas, avaliação diagnóstica e avaliação escrita que consiste em que a avaliação não deve ser somente o momento da realização das provas e testes, mas um processo contínuo e que ocorre dia após dia, visando a correção de erros e encaminhando o aluno para aquisição dos objetivos previstos. Nesse sentido, a forma avaliativa funciona como um elemento de integração e motivação para o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é um processo atualmente entendido não só como o resultado dos testes e provas, mas também os resultados dos trabalhos e/ou pesquisas que os alunos realizam.

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, será, portanto, contínua, cumulativa e considerará no desempenho do aluno, a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a fim de proporcionar aos seus alunos a continuidade de aprendizagem na construção do seu conhecimento e condições de prosseguimento de seus estudos em nível mais elevado.

10- ACOMPANHAMENTO DE PROCESSO E APRENDIZAGEM

O objetivo da educação escolar intercultural bilíngue é a aprendizagem do aluno, que acontece através de um processo de interação dinâmica e sucessiva entre aluno e professor, em que o questionamento, a investigação e a análise de evidências levam o aluno a realizar descobertas acerca da realidade, construindo seu conhecimento.

A interação que gera aprendizagem ocorre em um determinado espaço social, em um tempo histórico e em um contexto cultural, cuja dinâmica incorpora mudanças e avanços produzidos pelas diversas ciências, passando por permanente atualização. É necessário também considerar os processos próprios de ensino e aprendizagem Guarani Ñandeva que não acontece somente no espaço escolar, mas também em espaços culturais, sociais e cerimoniais. Os saberes indígenas ou conhecimentos tradicionais fazem parte da pedagogia guarani Ñandeva e devem ser considerados no processo educativo.

PLANEJAMENTO

O planejamento não se restringe um programa de conteúdo a ser ministrado em cada disciplina. Ele vai muito além. Está inserido dentro do plano global da

escola, que inclui o papel social, as metas e seus objetivos. A escola, por sua vez, faz parte do sistema educacional e é ligada às secretarias de Educação nos diversos níveis, que também determinam expectativas de aprendizagem para as diferentes áreas de conhecimento. A finalidade diz respeito às intenções da escola, ao que o professor espera conseguir ao fim do ano letivo, tomando por base as orientações da Secretaria de Educação e levando em consideração a diversidade indígena local. O bom planejamento é levar em conta a realidade da qual fazem parte professores, escola e alunos. Em termos gerais, isso significa considerar aspectos sociais da comunidade, problemas e necessidades locais e, por fim, a diversidade dentro da sala de aula. A questão da diversidade vai além das questões culturais e de vivência. Inclui os diferentes graus de conhecimento entre os alunos sobre determinados conteúdos. Por esse motivo, o planejamento inicial já sofre modificações nas primeiras semanas de aula, de acordo com as características das turmas e seus níveis prévios de conhecimento. Mesmo um professor com longa experiência no Magistério precisa de um planejamento, pois não se trata só de saber o conteúdo a ser transmitido.

O que todos devem ter em mente é que, por melhor que seja o planejamento, ele precisa ser constantemente avaliado e estar aberto para revisões. Se não for assim, dificilmente, na opinião dos especialistas, você conseguirá atingir as metas determinadas no início do ano letivo. Todo retorno dado pelos alunos, por meio de avaliações formais, trabalhos, apresentações ou perguntas feitas em classe, deve servir para rever o planejamento e para que o docente reavalie quanto falta para alcançar o aprendizado que foi programado no início do ano.

METODOLOGIA ENSINO

a) Metodologias de ensino tradicional

Metodologias de ensino tradicionais fazem parte da vida de praticamente todas as pessoas. É provável que você esteja acostumado a provas, testes e notas numéricas. A divisão de conteúdos em várias disciplinas e a separação de alunos por séries, por exemplo, também podem te parecer muito naturais. As metodologias de ensino integram estratégias, técnicas e atividades voltadas a diferentes situações didáticas vividas em sala de aula para que o aluno possa se apropriar de conhecimentos. As metodologias de ensino têm um papel fundamental no processo de incremento da autonomia do aluno na aprendizagem. Entretanto, considerando a forma tradicional de trabalhar as atividades em grupo, organizando equipes, propondo temas e

avaliando o resultado da apresentação e do texto produzido, embora possa propiciar bons resultados, traz consigo alguns problemas:

- O desgaste da fórmula por sua repetição;
- A falta de metodologias de trabalho mais adaptadas aos conteúdos e às características dos alunos;
- A avaliação nem sempre adequada.

Métodos cuja adoção e aplicação dependerão muito da iniciativa do professor e de seu envolvimento com o ato pedagógico. Mas que, com certeza, dependendo da forma como são planejados e desenvolvidos, poderão mudar a postura dos alunos e incrementar muito o processo de aprendizagem.

O construtivismo é uma metodologia baseada na obra do psicólogo suíço Jean Piaget. Ele propôs que o conhecimento é adquirido através da interação da criança com o ambiente em que ela vive. Essa metodologia de ensino entende que o aluno é a peça central na aprendizagem. Por isso, ele deve ser estimulado a conquistar independência, resolver problemas e elaborar hipóteses e perguntas. Além disso, no construtivismo as avaliações são diagnósticas, ou seja, são instrumentos para que o professor entenda os desafios e desenvolva ações para melhorar o aproveitamento dos alunos nas disciplinas.

b) Metodologia de ensino quantitativa

Já a metodologia de ensino quantitativa traduz por tudo aquilo que pode ser quantificável, ou seja, ele irá traduzir em números as opiniões e informações para então obter a análise dos dados e, posteriormente, chegar a uma conclusão. Partindo do princípio de que essa modalidade requer o uso de estatísticas e de recursos, como, por exemplo, percentagens, média, mediana, coeficiente de correlação, entre outros, como o objetivo é o de apurar as opiniões explícitas dos questionários que representa um dos meios mais eficazes para testar de forma precisa as hipóteses levantadas. Por meio de questões do tipo “fechadas”, apresenta-se um conjunto de alternativas de respostas no intuito de se obter aquela que melhor representa o ponto de vista dos alunos. Ao delinear de forma precisa e clara o que se deseja, tal procedimento garante uniformidade de entendimento por parte dos alunos testados, o que contribui para a eficácia, a precisão e a padronização dos resultados.

c) Metodologia de ensino qualitativa

A metodologia de ensino qualitativa é traduzida por aquilo que não pode ser

mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis.

Com base nesses princípios, afirma-se que a pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, uma vez que estimula o aluno a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão. Na pesquisa qualitativa, os dados, em vez de serem tabulados, de forma a apresentar um resultado preciso, são retratados por meio de relatórios, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários. Diante do exposto, há que se considerar que ambas as modalidades não podem ser consideradas como excludentes, ao contrário, apenas se distinguem por apresentarem funções específicas.

COMBATE À EVASÃO E REPETÊNCIA

a) Identificar as fragilidades da escola

Para realizar melhorias em uma instituição de ensino, o primeiro passo é identificar os pontos fracos na estrutura, gestão e qualquer outro setor que, de alguma forma, a precariedade influencie na qualidade do ensino aos alunos. Um bom indicativo para essa questão é, justamente, número de alunos que costumam frequentar as aulas.

Caso o contingente esteja abaixo do considerado “normal”, há, com certeza, algo de errado que precisa ser identificado o mais rápido possível. A investigação por parte dos gestores pode se dar em todos os âmbitos da instituição, visto que o desinteresse pelos estudos é recorrente entre os jovens. Mapear os pontos fracos das aulas em sala pode ser um dos pontos de partida para ter um diagnóstico completo.

b) Aplicar uma boa gestão escolar

Tendo em mãos uma análise detalhada dos problemas da escola, é possível integrá-los a sua gestão escolar. Gerir bem os recursos de uma instituição de ensino é fundamental para otimizar o aprendizado dos alunos.

Não entendemos como boa gestão a geração de mais receita para a escola, mas sim o bom direcionamento dos recursos já existentes, mesmo sendo poucos. Integrando as fragilidades da instituição à gestão, é possível organizar o gerenciamento de modo a resolver esses problemas em algum momento. Reformas estruturais, por exemplo, podem ser feitas caso as finanças estejam organizadas,

caso o caixa tiver os recursos suficientes para conseguir executar os projetos. Para realizar uma gestão escolar eficiente, utilizar a tecnologia como aliada também é necessário. Software de gerenciamento ajudam a otimizar os processos e, assim, economizam tempo aos gestores.

c) Melhorar a infraestrutura do local

É fundamental a escola oferecer uma boa infraestrutura para que nela os alunos possam extrair o máximo de conhecimento possível dos educadores. Uma sala de informática com computadores suficientes para uma classe inteira, por exemplo, é mais eficiente do que ter de dividir a turma em duas aulas. Nesse sentido o aprendizado será mais produtivo. Além de questões estruturais, é importante garantir aos profissionais da instituição as condições necessárias para que eles possam executar o trabalho sem problemas. Estruturas fantásticas não são a realidade das escolas no Brasil, mas é necessário que, ao menos, o básico seja oferecido.

d) Criar relação próxima com as famílias dos alunos

Valorizar o corpo pedagógico é necessário para conseguir atingir bons resultados dentro das salas de aula. No entanto, horizontalizar ainda mais o processo, incluindo as famílias dos alunos, também podem trazer resultados interessantes. Caso o aluno não se sinta motivado a estudar, a mudança de pensamento pode ser iniciada dentro de casa, com o apoio da família. Pais e outros parentes próximos também podem ajudar a escola a conhecer melhor sobre os seus alunos. Mais importante do que avaliar o conhecimento deles por meio de uma prova é saber mais sobre as suas necessidades pessoais, além de adequar o seu ritmo às avaliações da escola.

e) Diversificar o ensino em sala de aula

Pensar que todos os alunos podem ser submetidos aos mesmos critérios de avaliação é um dos principais erros cometidos por muitas escolas no Brasil. Muitas vezes, o estudante se sente desmotivado por não conseguir acompanhar o ritmo da sua turma, por mais que o queira fazer. Em outros casos, os critérios impostos podem não o avaliar da melhor forma. Nesse sentido, trazer uma diversidade de métodos educacionais para dentro da sala de aula é necessário. Não só nas avaliações, mas também na aplicação dos conteúdos. Assim, é possível estimular os alunos a quererem estudar algo que, com certeza, contribuirá para a diminuição da evasão escolar e repetência. As metodologias de ensino precisam ser atrativas,

estimulando os alunos a ter gosto pela escola.

10.a- CONSELHOS DE CLASSE

O conselho de classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, e tem como função específica sugerir medidas adequadas à avaliação do rendimento escolar, restritos a cada ano escolar. O conselho de classe será constituído: pela direção, pela coordenação pedagógica e pelos professores da classe.

A presidência do conselho de classe será exercida pela coordenação pedagógica e, em sua falta pela direção. O conselho de classe reunir-se-á, ordinariamente, ao final de cada bimestre e, extraordinariamente, quando convocado.

Todos os membros do conselho devem estar presentes, respeitando a pontualidade para o início do conselho de classe e a fala dos demais colegas. Para a realização das reuniões do conselho de classe devem estar presente no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) dos seus membros. Os resultados da reunião do conselho de classe devem ser lavrados em ata específica, contendo o registro de todos os assuntos discutidos durante a ação. O registro em ata funciona como um documento para a escola, devendo ser usado quando necessário. O conselho de classe tem por finalidade:

- Analisar o aproveitamento global das turmas e individual dos estudantes, verificando as causas de alto e baixo rendimento;
- Discutir os resultados das provas diagnósticas e acompanhar criteriosamente o progresso dos estudantes;
- Identificar as causas do aproveitamento insuficiente, encaminhando-os à coordenação pedagógica e sugerindo a alternativa para saná-las, neste caso as intervenções pedagógicas.
- Estudar e sugerir medidas visando intensificar o aproveitamento dos estudantes;
- Coletar e utilizar informações sobre as necessidades, interesses e aptidões dos estudantes;
- Analisar a metodologia e os critérios de avaliação adotados pelos professores, conduzindo-os a uma autoavaliação de sua prática a fim de garantir a eficácia da proposta pedagógica da escola indígena.

Nos casos de aproveitamento insuficiente por indisciplina por parte do aluno,

os pais deverão ser chamados para conversar e se não for resolvido, deverá ser repassado ao conselho tutelar conforme Lei, que trabalha em regime de colaboração. Em relação às faltas, o nome dos estudantes faltosos deve ser encaminhado à coordenação para fazer intervenções e a busca ativa, e quando necessário, comunicar o conselho tutelar conforme Art. 1º o inciso VII do art. 12 da Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. E conforme publicação de 10 de janeiro de 2019: 198º de independência e 131º da República. A reunião do conselho de classe final será realizada após o exame final e deverá contar com o mínimo de 80% do corpo docente. As deliberações do conselho de classe final determinaram a aprovação ou reprovação do aluno de acordo com a avaliação do aluno durante o ano letivo, levando em consideração a frequência de no mínimo 75% e a realização de provas e do exame final.

11- INDICADORES DE QUALIDADE

Os indicadores da qualidade na educação estão sendo utilizados no programa nacional da escola básica. Os indicadores da qualidade na educação baseiam-se numa visão ampla de qualidade educativa e, por isso, abrangem sete dimensões: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso e permanência dos alunos na escola.

Quanto ao ambiente educativo, os indicadores se referem ao respeito, à alegria, à amizade e solidariedade, à disciplina, ao combate à discriminação e ao exercício dos direitos e deveres. Em relação à prática pedagógica e avaliação: os indicadores refletem coletivamente sobre a proposta pedagógica da escola, sobre o planejamento das atividades educativas, sobre as estratégias e recursos de ensinoaprendizagem, os processos de avaliação dos alunos, incluindo a auto avaliação, e a avaliação dos profissionais da escola. O enfoque dado ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, refere-se à prática de garantir que todos os alunos aprendam.

Para a ação se concretizar, a escola precisa ter uma proposta pedagógica com orientações transparentes para a alfabetização inicial. A escola pode implementar as orientações da proposta pedagógica para a alfabetização inicial, buscando as orientações nos momentos de avaliação e reuniões pedagógicas alusivas a este contexto; cuidando, também para que os planos de aula e outras concepções de

alfabetização inicial sejam organizados ponderando as orientações da proposta pedagógica para que o plano de alfabetização funcione, serão viabilizados para os alunos materiais variados de leitura nas salas de aula: livros diversificados (com e sem palavras, de prosa, de poesia); revistas; gibis; suplementos infantis de jornais; cartelas com nomes dos alunos; letras móveis; jogos com letras e palavras; produções das próprias crianças, com desenhos e escritas; dicionários. Os alunos participarão de projetos ou atividades nas quais poderão conhecer e praticar os diferentes usos da leitura e da escrita cotidianamente.

Porém, não é tão simples situar claramente um limite separando o que é estar alfabetizado do que é não estar alfabetizado. Mas a escola precisa definir essa fronteira. Por exemplo, ao questionar se o aluno é capaz de escrever sem copiar um pequeno texto que seja compreensível, ainda que contenha falha ortográfica; se o aluno é capaz de ler (com fluência suficiente para compreender) um pequeno texto escrito em linguagem familiar. A ocorrência de que muitos alunos até chegam a se alfabetizar, mas não desenvolvem adequadamente sua capacidade de leitura e escrita ao longo do ensino fundamental, justifica-se pelo fato de que os educandos têm dificuldade de compreender o que leem e dificuldade de se expressar. Por isso, é fundamental que todos os professores constituam um plano de progressão das habilidades de leitura e escrita dos alunos, colocando finalidades para a série, ano ou ciclo. Na escola, as crianças precisam ter contato com diferentes textos, ouvir histórias, observar adultos lendo e escrevendo. A leitura e a escrita são capitais para o aprendizado de todos os assuntos escolares e não escolares. Por isso, em cada ano/série, o aluno precisa ampliar cada vez mais sua capacidade de ler e escrever. Assim, em sua proposta pedagógica, a escola precisa situar claramente o que os alunos devem aprender em cada etapa, até a conclusão do ensino fundamental. Os indicadores na gestão escolar democrática, enfocam a participação nas decisões, a preocupação com a qualidade, com a relação custo-benefício e com a transparência. Em relação à formação e condições de trabalho dos profissionais da escola: discute-se sobre os processos de formação dos professores, sobre a competência, assiduidade e estabilidade da equipe escolar. Quanto ao espaço físico escolar: os indicadores enfatizam o bom aproveitamento dos recursos existentes na escola, a disponibilidade e a qualidade desses recursos e a organização dos espaços escolares. Os indicadores para o acesso, permanência e sucesso na escola, evidenciam a preocupação com os alunos que apresentam maior dificuldade

no processo de aprendizagem, aqueles que mais faltam na escola, quais os motivos que levam os alunos a abandonarem ou se evadirem da escola. Devemos, porém, enfatizar que não existe um modelo único para a escola de qualidade. Qualidade é um conceito ativo, que deve ser construído e reconstruído continuamente. Cada escola tem autonomia para refletir, indicar e atuar no caminho e encontro da qualidade da educação. A escola necessita ter uma estratégia compartilhada entre os professores para fazer os alunos progredirem na leitura e na escrita, buscando envolver as famílias, que podem exercer um papel respeitável, estimulando o aprendizado de leitura e escrita de seus filhos.

Os indicadores mais utilizados na escola e a Provinha Brasil (SAEB), ANA como indicadores de qualidade externa e conselho de classe bimestral com interna. Através desses indicadores é possível detectar os déficits do IDEB da escola, e projetar novas metas para suprir a demanda tanto no ensino e aprendizagem e da evasão escolar.

12- FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada não abrange apenas o professor e tem como objetivo de capacitar todos os profissionais da educação, como os diretores, os coordenadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares. A formação continuada será oferecida conforme calendário escolar e é preciso buscar continuamente o aperfeiçoamento profissional. Através das formações oferecidas obtém - se subsídios teóricos e técnicos para a formação e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, visando à melhoria das práticas de ensino e convívio na comunidade escolar.

A formação continuada na escola indígena deve abranger tanto os aspectos educacionais quanto os aspectos culturais e etnoterritoriais e contemplar os seguintes objetivos:

- I- promover a formação continuada de professores da Educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais e anos finais da educação básica na escola indígena;
- II- oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos na comunidade indígena;
- III- oferecer subsídios à elaboração dos currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam as especificidades dos processos de

letramento, numeramento e conhecimentos universais;

VI- fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos na língua materna;

V- valorizar a cultura e interculturalidade no contexto escolar.

13- AVALIAÇÃO INTERNA

A avaliação da instituição ocorrerá anualmente com a participação da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários) através de uma auditoria e de um questionário de avaliação institucional. Essa avaliação será feita com o objetivo de mensurar se as metas propostas pela instituição foram alcançadas visando sempre melhorar o padrão de qualidade da educação.

A avaliação institucional é uma das formas da gestão conhecer o que pensam os diferentes segmentos, seus anseios, fragilidades e pontos fortes. Com as análises que os resultados da aplicação da avaliação institucional permitem que a gestão tenha condições de promover e estimular a melhoria do desempenho de toda a equipe escolar.

14- COMISSÃO DE ELABORAÇÃO

No dia 02 de outubro de 2019 iniciamos o trabalho na escola para a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico - PPP - Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo'ehao Tekoha Guarani Polo. Diante desse panorama, organizamos um cronograma para reconstruir o PPP, seguindo, basicamente, dois princípios: a participação de todos: pais, alunos, funcionários, direção, coordenação pedagógica e professores; e o retrato fiel da realidade, dos anseios, dos sonhos e das práticas da escola indígena. Para isso, a revisão bibliográfica (O PPP antigo) e o processo metodológico (Qualitativo, Participativo e Gradual) foram definidos. Foram, então, organizadas as comissões de pais, professores e funcionários.

O primeiro passo foi organizar os grupos por escolas. Onde foram distribuídos os tópicos para serem trabalhadas com os grupos. Vale ressaltar que todas as ações foram registradas em livro ata específico, como forma de preservar a memória do processo e organizar a sequência das atividades. Também fotos e relatos escritos dos participantes foram catalogados.

Para os professores foi apresentada a teoria que embasa a construção coletiva do PPP, por meio de cartazes e palestra do relator dessa experiência. Esclarecimento de dúvidas, debate, questionamentos e trabalho em grupo foram

ações concretizadas nesse dia. Em síntese, apresentou-se a organização das partes do PPP: Marco referencial, Diagnóstico e Programação.

Após a distribuição dos desafios, solicitou-se a cada comissão a elaboração de duas tarefas: descrever ações do cotidiano que retratam os problemas apontados, bem como sugestões de ações para superar, minimizar ou eliminar tais problemas. Após, cada grupo foi provocado a escrever, para cada solução apresentada, uma definição ou conceito para a solução e depois as ações que poderiam ser vistas no cotidiano da escola que demonstrassem que o problema estava sendo trabalhado e sua solução sendo implementada. Para isso, utilizou-se cada momento, incluindo encontros aos sábados com os professores, pais e alunos, para escrever e dar forma a tudo que foi apresentado pelas comissões. De posse de todo esse material, registrado em forma de tabelas, esquemas, textos e fotografias, a equipe pedagógica costurou as informações, buscando referenciais teóricos para fundamentar a produção já realizada. Para a elaboração do Marco Referencial, optou-se por trabalho em grupo de professores para responderem questões sobre: mundo, sociedade, homem, educação, escola, comunidade, processos pedagógicos, etc. No Diagnóstico, organizou-se pesquisa sobre números, estatísticas e realidade da escola. Professores e coordenadores pedagógicos escreveram o perfil do aluno, do professor, da comunidade, das ações pedagógicas, das festas, dos programas e projetos existentes na escola. Na Programação, foram elencadas todas as ações do cotidiano, as regras gerais, as políticas, as estratégias, as rotinas e as linhas de ação para melhoria da Escola. Por fim, o material foi todo organizado, gerando o documento mais importante na escola: o PPP. Documento construído coletivamente, retratando o que temos, o que somos e o que queremos para uma escola de qualidade. No início de outubro uma versão do PPP foi apresentada aos professores onde foi realizado o acompanhamento pela SEMEJ e equipe escolar, de certa forma. Enfim, construir um PPP coletivamente dá muito trabalho, no entanto é a possibilidade de construir, na escola, uma linha única de trabalho, respeitando a diversidade e propiciando a participação, a integração e a organização do trabalho pedagógico.

15- AVALIAÇÃO DO PPP E EQUIPE RESPONSÁVEL PELA APROVAÇÃO

O PPP (projeto político-pedagógico) norteia as práticas da escola, abordando a concepção de ensino-aprendizagem e aponta caminhos para ações futuras da equipe e da comunidade escolar. Por ser tão importante, o documento precisa ser

construído e revisado sempre coletivamente, para que todos se sintam parte dele, mas nem sempre acontece desta forma.

Em alguns lugares, o PPP ainda é um documento meramente burocrático, chegando a ser inacessível à equipe. Quando a concepção do PPP é de “entrega”, o material passa a ser uma obrigação a ser cumprida pela equipe de gestão, e não um instrumento vivo, revisado por todos para validação, orientação, reorientação e reflexão das práticas cotidianas da escola.

O ideal é que o PPP seja consultado ao longo de todo o ano em várias situações. Na coordenação pedagógica, é necessário atrelar o documento às práticas formativas, pois sempre que estudamos há algo a ser atualizado para que as inovações não sejam modismos, mas, sim, um avanço de toda equipe. O PPP deve ser usado em atendimento aos professores e às famílias, quando surgem questionamentos sobre a concepção e a forma de trabalho da escola. Neste ano, seguindo a orientação da Secretaria Municipal de Educação, tivemos uma reunião sobre o tema. Para aproveitar esta oportunidade, reunimos toda equipe escolar e membros da comunidade para atualização do documento, pensamos um pouco sobre a idéia de corresponsabilização e depois discutimos um pouco do que é o PPP e qual sua importância.

Após esta parte inicial, partimos da avaliação de 2019 para revisar o projeto chegando a cinco pontos principais:

- Concepção pedagógica;
- Período de adaptação e acolhimento;
- Gestão democrática: Associação de Pais e Mestres e Conselho Classe;
- Atualização da caracterização da comunidade escolar e suas formas de participação;
- Integração entre diferentes turmas e segmentos, já que nossa escola atende turmas desde a educação infantil e ensino fundamental.

Considerando os focos de reflexão, organizamos as equipes, todos com a participação de funcionários de diferentes segmentos e da comunidade (pais/responsáveis). Assim, teremos textos mais completos, pois trazem várias perspectivas. A missão foi revisar e atualizar os trechos referentes ao foco elencado para cada grupo, apontando metas e estratégias para o ano vigente, considerando a experiência de todos e alguns materiais formativos que pré-selecionamos para esse momento. Cada equipe revisou um texto que, ao final da reunião, foi apresentado

coletivamente para validação ou ampliação.

Equipe Responsável pela aprovação do PPP

Diretor: Tito Cáceres.

Diretora Adjunta: Cirlene Martinez.

Coordenadores Pedagógicos: Márcio Rocha, Venâncio Cáceres, Cleber Gonçalves, Maciel Vilharva Cáceres, Janete Gob Costa Rodrigues, Onésio Dias, Osmaura Araújo dos Santos Martinez e Eliezer Martins Rodrigues.

Equipe Técnica Pedagógica: Angela Celeste dos Santos, Ana Cristina Teodoro de Oliveira e Maria de Lourdes Braga da Silva Vieira.

Secretário Municipal de Educação: Nivaldo Dias Lima.