

**Universidade Federal da Grande Dourados Faculdade de Ciências
Humanas Programa de Pós-Graduação em Antropologia**

RODRIGO NOVAIS DE MENEZES

**FRONTEIRAS NA ESCOLA DO CAMPO: UMA ETNOGRAFIA DOS/AS
ESTUDANTES INDÍGENAS NA ESCOLA ANTÔNIO VICENTE
AZAMBUJA EM DOURADOS**

Dourados-MS

2018

**Universidade Federal da Grande Dourados Faculdade de Ciências
Humanas Programa de Pós-Graduação em Antropologia**

RODRIGO NOVAIS DE MENEZES

**FRONTEIRAS NA ESCOLA DO CAMPO: UMA ETNOGRAFIA DOS/AS
ESTUDANTES INDÍGENAS NA ESCOLA ANTÔNIO VICENTE
AZAMBUJA EM DOURADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia, da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia, na área de concentração em Antropologia Sociocultural.

Orientadora: Prof.^a Dra. Noêmia dos Santos Pereira Moura.

Dourados-MS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M543f Menezes, Rodrigo Novais De
Fronteiras na Escola do Campo: uma etnografia dos/as estudantes indígenas na Escola Antônio Vicente Azambuja em
Dourados / Rodrigo Novais De Menezes -- Dourados: UFGD, 2018.
84f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Noêmia dos Santos Pereira Moura

Dissertação (Mestrado em Antropologia)-Universidade Federal da Grande Dourados
Inclui bibliografia

1. Estudantes indígenas. 2. Educação do campo,. 3. Interculturalidade.. I. Título.

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

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

**Universidade Federal da Grande Dourados Faculdade de Ciências
Humanas Programa de Pós-Graduação em Antropologia**

RODRIGO NOVAIS DE MENEZES

**FRONTEIRAS NA ESCOLA DO CAMPO: UMA ETNOGRAFIA DOS/AS
ESTUDANTES INDÍGENAS NA ESCOLA ANTÔNIO VICENTE AZAMBUJA
EM DOURADOS**

Dissertação apresentada e submetida à
Comissão examinadora como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Antropologia, da Universidade Federal da
Grande Dourados.

Apresentada dia 28 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Noêmia dos Santos Pereira Moura (Presidente)

Prof.^a Dra. Célia Maria Foster Silvestre (Membro Externo- UEMS)

Prof.^a Dra. Aline Castilho Crespe Lutti (Membro interno-UFGD)

Dourados-MS

2018

Dedico este trabalho à minha família Novais e Menezes, e a todos/as estudantes indígenas e não indígenas da Escola Antonio Vicente Azambuja.

AGRADECIMENTOS

A finalização deste trabalho se deve à generosidade de algumas pessoas que direta e indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa. Primeiramente, agradeço a Deus pela graça de chegar até aqui.

Agradeço imensamente aos meus/minhas alunos/as indígenas e não indígenas que, prontamente, aceitaram participar dessa pesquisa.

Agradeço à minha família - minha mãe Cleonice, meu pai Osvaldo e minha irmã Bruna Novais - por me incentivar e embarcar comigo neste curso de mestrado. Agradeço aos meus/minhas amigos/as, Géssica, Janaina, Dayana, Aline, Erilaine, Bruna, Ana Paula, que sempre me apoiaram para a concretização deste trabalho.

Não poderia deixar de agradecer aos meus/minhas amigos/as de graduação da Ciências Sociais que, juntos, somamos experiências douradoras: Iane, Suzana, Patrícia, Roselaine, Sônia, Rafael. Vocês fazem parte de um pouco do que sou agora!

Agradeço à direção e à coordenação da escola Antonio Vicente Azambuja. Em especial, à pessoa da Maria José, por oportunizar condições de me tornar professor.

Agradeço aos colegas professores/as e funcionários/as da escola, que compartilharam comigo suas visões sobre este universo escolar, em especial, à Cristiane, Reinilda, Fabiana, Janete, Bruno, Thais, Elisa, Jéssica, Rosângela, Marilu, entre outros.

Agradeço a todos/as os professore/as do PPGAnt/UFGD que, brilhantemente, somaram para a finalização deste trabalho.

Em especial quero agradecer à minha amiga e orientadora Prof.^a Dra. Noêmia dos Santos Pereira Moura, que, desde a graduação, acreditou e me incentivou a enveredar pelos caminhos da pós-graduação. Obrigado pela sua generosidade e por fazer parte da minha história!

Agradeço à CAPES pelo consentimento de bolsa durante o mestrado.

Quero agradecer à turma do PPGAnt/UFGD 2016, especialmente a Marlene, Jéssica, Lílian, Nívia, Dani, Gabriel, Raul, Laura, Thiane por compartilhar comigo essa experiência do mestrado. Vocês são demais!

Agradeço à banca de qualificação e de defesa, nas pessoas da Prof^a Célia que, gentilmente, contribuiu para a qualidade desta dissertação. Agradeço também à Prof^o Aline Crespe, que, desde o Ensino Médio na escola Tancredo Neves, já me mostrava o vasto e bonito universo da Ciências Sociais. Muito obrigado!

“Nesta vida,
pode-se aprender três coisas de uma criança:
estar sempre alegre,
nunca ficar inativo
e chorar com força por tudo o que se quer.”

(Paulo Leminski)

Resumo

Este trabalho tem por objetivo compreender os processos de (in)visibilidade da presença indígena na Escola Estadual Antonio Vicente Azambuja, localizada no distrito de Itahum/MS, município de Dourados-MS. E, ainda, acentuar o olhar sobre as relações entre estudantes indígenas e não indígenas, delineando as fronteiras interétnicas e interculturais no cotidiano da escola. Procurei questionar em que medida o modelo de educação pública ocidental, ofertada nessa escola, considera e reconhece a diversidade e diferença étnica materializada no discurso institucional e nos pressupostos da educação do campo. A maioria dos/as estudantes indígenas residem no pequeno vilarejo de Itahum que, em sua totalidade, concentra 4 mil habitantes, aproximadamente. A partir da perspectiva da interculturalidade crítica busquei evidenciar o modelo de educação ocidental e os mecanismos de dominação colonial, entremeados pelo discurso da interculturalidade funcional, homogeneizador das diferenças.

Palavras chave: Estudantes indígenas, Educação do campo, Interculturalidade.

Abstract

This work aims to understand the processes of (in) visibility of the indigenous presence in the State School Antonio Vicente Azambuja located in the district of Itahum / MS in the city of Dourados-MS. Also, to emphasize the relations between indigenous and non-indigenous students, delineating the inter-ethnic and intercultural boundaries in the daily life of the school. It is sought to question the extent to which the Western public education model offered at this school considers and recognizes the diversity and ethnic difference embodied in the institutional discourse and the presuppositions of field education. Most of the indigenous students reside in the small village that in its totality concentrates approximately 4 thousand inhabitants. From the perspective of critical interculturality, this work seeks to highlight the Western education model, and the mechanisms of colonial domination, interspersed by the discourse of functional interculturality homogenizing differences.

Key words: Indigenous students, Field education, interculturality.

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo comprender los procesos de (in) visibilidad de la presencia indígena en la Escuela Estadual Antonio Vicente Azambuja ubicadas en el distrito de Itahum / MS en la ciudad de Dourados-MS. Y además, acentuar la mirada sobre las relaciones entre estudiantes indígenas y no indígenas delineando las fronteras interétnicas e interculturales en el cotidiano de la escuela. Se busca cuestionar en qué medida el modelo de educación pública occidental ofrecida en esa escuela, considera y reconoce la diversidad y la diferencia étnica materializada en el discurso institucional y en los presupuestos de la educación rural. La mayoría de los estudiantes indígenas residen en el pequeño pueblo que en su totalidad concentra cerca de 4 mil habitantes. A partir de la perspectiva de la interculturalidad crítica este trabajo busca evidenciar el modelo de educación occidental, y los mecanismos de dominación colonial, entremezclados por el discurso de la interculturalidad funcional homogeneizador de las diferencias.

Palabras clave: Estudiantes indígenas, Educación del campo, Interculturalidad.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1- Imagem Google Eart.....	22
Figura 2- Espaço agroecológico.....	36
Figura 3- Projeto Família e Escola.....	51
Figura 4- Festa dia dos pais.....	61
Figura 5- Desenho da aluna Silvana.....	69
Figura 6- Desenho do aluno Ailon.....	71
Figura 7- Redação do aluno Paulo.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA- Antonio Vicente Azambuja.

UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados.

FCH- Faculdade de Ciências Humanas.

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

MS- Mato Grosso do Sul.

FUNAI- Fundação Nacional do Índio.

CAND- Colônia Agrícola Nacional de Dourados.

CIMI- Conselho Indigenista Missionário.

RID- Reserva Indígena de Dourados.

PPP- Projeto Político Pedagógico.

TVT- Terra Vida e Trabalho.

CNE- Conselho Nacional de Educação.

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DON- Diretrizes Organizacionais Nacionais.

MCP- Movimento de Cultura Popular.

MEB- Movimentos de Educação de Base.

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MST- Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

CPT- Comissão Pastoral da Terra.

CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

MDA- Ministério do Desenvolvimento Agrário.

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão.

CF- Constituição Federal.

TEE- Territórios Etnoeducacionais.

CONEEI- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

MEC- Ministério da Educação.

EL- Irmão Rogiel e Roniel.

SED- Secretaria de Estado de Educação.

DIS- Distorção Idade Série.

SUMÁRIO

Lista de Imagens	
Lista de siglas	
INTRODUÇÃO	13
1. Capítulo 1: Na liminaridade do colonialismo e da colonialidade: o (des)ajuste histórico e contemporâneo dos sujeitos indígenas do sul de Mato Grosso do Sul. ...	21
1.1 Reservinha <i>Jaquari Tekoha 'y</i>	21
1.2 Guarani e Kaiowá: breve contextualização histórica	24
2. Capítulo 2: A instituição escola: produção de alteridades e dissensões	34
2.1 Múltiplos sujeitos e o sistema educacional brasileiro	34
2.2 Educação do campo.....	36
2.3 Educação escolar indígena.....	40
2.4 Projeto político pedagógico e a produção do outro.....	45
3. Capítulo 3: Etnografando os embates culturais e as negociações.....	55
3.1 A Escola AVA e seu entorno	55
3.2 Os/As Estudantes e os/as Professores/as não indígenas	68
Considerações finais.....	78
Referências.....	80

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo estudar a presença indígena na Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja (AVA) e as relações produzidas pelos diferentes sujeitos no âmbito da instituição. Verifica, ainda, o modo como a escola (in) visibiliza as diferenças étnicas através de fontes escritas e etnográficas.

A escola Antonio Vicente Azambuja localiza-se na Rua Miranda s/n, no distrito de Itahum, Dourados/MS, e funciona na modalidade de escola básica do campo. Oferece ensino de 5º a 9º ano (Ensino Fundamental) e Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino. O Ensino Médio, ofertado nessa instituição desde 2017, vem sendo integrado ao curso técnico de agropecuária. O corpo docente é formado por profissionais de diversas áreas do conhecimento, quase todos/as com formação em licenciatura plena, exceto os/as professores/as da parte técnica, que são engenheiros/as agrônomos.

Sou professor de Sociologia e Filosofia desta unidade escolar desde 2015, quando iniciei a carreira docente na Educação Básica na condição de professor contratado. Sou licenciado e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e egresso desde 2016. Quando iniciei a carreira docente, eu era recém-formado e minha concepção de escola estava baseada nos estudos desenvolvidos no curso de Ciências Sociais. Ou seja, sabia que novos sujeitos acessavam as escolas e reivindicavam o reconhecimento de suas identidades e performances, a partir do processo de expansão da escola pública (ARROYO, 2004). Além disso, a Constituição Cidadã (1988) havia reconhecido os direitos dos povos tradicionais e demandado às escolas não indígenas a introdução, em seus currículos, da história e cultura de povos afro-brasileiros e indígenas (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008). De certa forma, esperava que, ao menos, os/as alunos/as indígenas se identificassem enquanto tais. Contudo, deparei-me com um campo “silencioso” a respeito das diferenças étnicas, tanto por parte dos/as professores/as, direção e coordenação, quanto por parte dos sujeitos da pesquisa – alunos/as indígenas. Isso me causou estranhamento e incômodo.

Isso posto porque, frequentemente, nas últimas décadas, a participação da Antropologia, no campo educacional, tem sido requisitada pela sociedade, através das novas legislações, tais como a LDB 9394/96, os Parâmetros Nacionais Curriculares, que, na implementação das novas políticas educacionais, reconhecem a diversidade enquanto “problema” a ser enfrentado (GUSMÃO, 2015). Convido o/a leitor/a para acompanhar a

trajetória e as leituras que o campo proporcionou. Minha condição de professor e pesquisador deste cenário etnográfico possibilitou acessar algumas nuances da pesquisa, como relatos de professores/as relacionados, enfocando como compreendem ou não os/as estudantes indígenas. Os comentários chegaram a mim sem disfarces, em situações de conversas na sala dos professores ou nas viagens entre a cidade de Dourados e o distrito, o que os torna mais fiéis à realidade. Eu era um deles – professor contratado. Estava no mesmo barco. Contudo, algumas concepções mexiam comigo.

A fala da professora Paula¹, que atua no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em resposta à minha pergunta sobre a identidade étnica dos indígenas na escola, me fez refletir muito sobre a percepção dos professores sobre esta questão. Ela assinalava que, como eles moravam em um distrito, o preconceito era menor e, por isso, não havia necessidade de reafirmação étnica por parte dos estudantes indígenas “(...) *Aqui eles nem lembram que são indígenas*” (Professora Paula, 09/04/2018). Estavam socializados e muitos nem se identificam, disse-me. E ainda: identificar-se como índio poderia ser prejudicial, “(...) *pois assim como os negros são racistas com eles mesmos, isso acontece com os indígenas*” (Idem). Estavam “socializados”? Seria prejudicial se identificar como indígena? Por quê?

Para a professora, esses/as alunos/as indígenas são tratados/as de forma ‘igual’ por todos, pela razão de conviverem naquela escola do campo, mas, se fosse nas escolas da cidade, os indígenas seriam tratados diferentemente. De fato, a maioria dos/as alunos/as, como demonstro ao longo do texto, não realçavam sua identidade étnica e, quando questionados, respondiam da mesma forma que a professora, que ali ‘todos são iguais’. Professores e alunos com o mesmo discurso? Haveria ali, tal como a pesquisadora Selma das Graças Lima (2014) tinha percebido em algumas escolas da cidade de Dourados, um pacto de silêncio? Até que ponto era mais seguro passar por invisível etnicamente e repetir um discurso consensuando?

No entanto, pertencer ao quadro de professores no mesmo cenário etnográfico em que eu era pesquisador apresentou algumas limitações, principalmente, pela proximidade com os/as estudantes indígenas que não eram meus alunos e até com os que eram e me conhecem um pouco mais. Fiz tentativas de aproximação e construção de interlocução no intuito de criar relações dialógicas (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996); mesmo assim, percebi que ainda me viam como professor da escola e não somente como pesquisador. Tal como os professores falavam que todos eram iguais, os alunos também repetiam o mesmo discurso.

Como eu era um dos componentes do corpo docente, é possível que me vissem como um igual aos demais não indígenas da escola – um potencial discriminador. A afirmação, por parte dos alunos indígenas, que a escola tratava a todos no mesmo tom,

¹ Ao longo do texto utilizo pseudônimos para não identificar os sujeitos da pesquisa.

apontava pistas para que eu estranhasse. E o fiz, o máximo que pude, durante o trabalho de campo.

Nas condições em que me encontrava, elegi a entrevista como fonte de informação para produzir dados a partir da análise das falas, no intuito de penetrar no mundo dos sujeitos da pesquisa. Mas “qual a relação entre entrevistador e entrevistado?” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 23). Tinha que ponderar.

De resto, há de se entender o nosso mundo, o do pesquisador, como sendo Ocidental, constituído minimamente pela sobreposição de duas subculturas: a brasileira, pelo menos no caso da maioria do público leitor; e a antropológica, no caso particular daqueles que foram treinados para se tornarem profissionais da disciplina. E é o confronto entre esses dois mundos que constitui o contexto no qual ocorre a entrevista. É, portanto, em um contexto essencialmente problemático que tem lugar o nosso ouvir. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 23)

As entrevistas corroboraram com a versão de que na escola em tela não havia situações de preconceito e discriminação. Todos eram ‘iguais’. Por mais proximidade que construí, ou que achei que havia construído, não consegui, de fato, dialogar com os indígenas, porque poucos se auto-identificavam como tais. Foi preciso me voltar para o contexto do entorno da escola, bem como para as entrelinhas de seus documentos para situar os discursos contidos nas entrevistas.

A construção do campo desta pesquisa iniciou em meados de 2014, quando ainda atuava como estagiário na Faculdade de Ciências Humanas (FCH), na secretaria do Programa Nacional de Educaçõa Reforma Agrária (PRONERA), no curso de especialização de Residência Agrária. Em meio a esta situação, conheci um professor de Sociologia e Filosofia que atuava na escola Antonio Vicente Azambuja, o Professor Mauro, ex-aluno da graduação em Ciências Sociais do PRONERA e, na época, aluno no curso de Residência Agrária.

Lembro que, poucos meses antes de finalizar o período de estágio na Secretaria do PRONERA, pedi orientação e recomendação a esse professor sobre como conseguir aulas na rede estadual de educação. Poucos dias depois, fui por ele apresentado à Diretora da Escola AVA, Professora Maria José, que recebeu meu currículo, em mãos, na Escola Municipal Weimar Gonçalves Torres, onde participava de uma reunião que tratava sobre o transporte escolar para as escolas rurais, dentre elas a do Distrito de Itahum.

Após a aprovação da direção, fui convocado pela Escola Estadual Antonio Vicente Azambuja, conhecida carinhosamente como Escola AVA, em 2015, e assumi as aulas de Sociologia e Filosofia, pois o Professor Mauro tinha migrado para a função de Técnico da

Educação do Campo na Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Assumi três aulas de Sociologia e três de Filosofia e, assim, iniciei minha carreira docente.

Lembro a primeira vez que fui ao Distrito de Itahum, na Jornada Pedagógica², em fevereiro de 2015. Não tinha dimensão da distância entre a cidade de Dourados e o Distrito de Itahum, pois só havia ido até o Quilombo da Picadinha, na Rodovia MS 162. Eram exatos 70 km de Dourados de minha casa até a Escola. Percorria 140 km por dia para cumprir a jornada docente. Como os/as professores/as que atuam nas escolas do distrito³, em sua maioria, residem em Dourados, dividíamos as despesas de transporte particular e nos revezávamos para minimizar os custos de deslocamentos.

No início, como eu não tinha carro, entrei no grupo da carona, que era organizado pelos mais experientes. No “ponto” combinado, esperava outros colegas que colocavam seus carros à disposição do grupo. As viagens, que duravam em média uma hora, serviam para constituir laços de sociabilidade com os colegas, além de oportunizar conversas sobre a Escola AVA. Colocávamos as novidades em dia e discutíamos algumas situações pedagógicas e de relações do cotidiano dos alunos, professores e gestão. Aprendi muito com as “caronas solidárias”, nas quais todos contribuía.

Aproveitei algumas situações para puxar à conversa para o tema da minha pesquisa. Então, as caronas se constituíram em espaços de campo da pesquisa. O assunto rendia bem pouco, mas eu sempre insistia. Buscava desenrolar o fio norteador da pesquisa que é acentuar o olhar para a presença indígena na escola Antonio Vicente Azambuja, assim como refletir sobre as relações interétnicas e interculturais que se estabelecem cotidianamente, configurando as fronteiras culturais. O campo, inicialmente, se estendia à escola, ao acampamento indígena, ao distrito de Itahum e às intersecções entre estes espaços formativos.

Para a realização deste trabalho reuni esforços na intenção de propor o diálogo entre a Antropologia e o campo da Educação. No entanto, o eixo norteador teórico e metodológico dessa dissertação são os pressupostos da Antropologia, que embasam meu olhar sobre a Escola e as relações que ali são produzidas e reproduzidas. Comumente, a Etnografia vem sendo utilizada não apenas por antropólogos, enquanto ferramenta analítica na produção de conhecimento sobre relações sociais, políticas, econômicas e culturais no estudo de diferentes povos e/ou na própria sociedade nacional, mas também, para pesquisadores da Educação, variando multiplamente os enfoques da pesquisa.

² Jornada Pedagógica é o nome atribuído à reunião promovida por todas as escolas da rede estadual e 15 municipal de ensino. Conta-se com a presença de professores, coordenação pedagógica e direção que irão atuar na escola no ano letivo. A jornada tem duração de cinco dias, geralmente uma semana antes de iniciar o ano letivo. Trabalha-se com os temas: Projeto político pedagógico, avaliação, projetos da escola, calendário escolar e entre outros.

³ Além da Antonio Vicente Azambuja, existe a Escola Municipal José Eduardo Canuto Estolano- Perequeté que oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nos anos iniciais (do 1º ao 5º Ano).

No campo da Educação, temos o livro de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, *Etnografia da Prática Escolar (1995)*, no qual a pesquisadora ressalta a contribuição da etnografia ao estudar o cotidiano e as práticas escolares. Sobre a prática etnográfica, André (1995) aponta que esta se preocupa com a concepção dos sujeitos da pesquisa e sua preocupação é “com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes”. (ANDRÉ, p. 28, 1995).

No campo da educação, os antropólogos se colocam no “fazer-fazendo”, no “ensinar-aprendendo” e no “aprender-ensinando”, no intuito de produzir etnografias que evidenciem as relações e os sentidos produzidos por gestores, professores, alunos e comunidade escolar em interação. Colocam-se disponíveis a ver, ouvir e escrever (OLIVEIRA, 1996). Estão orientados pela concepção de relação direta entre educação-escola-cultura, sem dissociar o sujeito-professor, o sujeito-aluno de sua cultura e das demais vivências cotidianas fora da escola.

É desafiador permanecer e produzir nas instituições escolares, enquanto antropólogos, com essa concepção de indissocialidade entre cultura e educação. Para mim, que sou neófito nesse campo, é um grande risco colocar-me na pretendida interação com a educação, no processo de apropriação e aprofundamento sobre métodos de abordagem que auxiliem e conduzam à evidência e à análise das políticas educacionais no âmbito do Estado, focando principalmente nas relações entre os atores que colocam em prática e em movimento essas políticas. No entanto, corri esse risco.

A Etnografia é, potencialmente, um instrumento de investigação teórica e metodológica do cotidiano. Muito além de meras descrições, busca compreender os significados socioculturais. Acentua seu olhar nas minúcias das relações sociais, nas experiências, nos efeitos produzidos na convivência com as diferenças. Falando do lugar das ciências sociais e, mais especificamente, da Antropologia, Cláudia Fonseca (1999) remarca que a etnografia possui amarras teóricas fundamentadas. Ou seja, não tem como fazer etnografia sem assumir os pressupostos teóricos da Antropologia.

Neste trabalho busquei respaldo teórico e metodológico em autores e autoras da Antropologia clássica e contemporânea, como Bronislaw Malinowski (1922), Evans-Pritchard, Margareth Mead, Fredrik Barth (1998), Clifford Geertz (1989, 2012), Sherry Ortner, (2007), Mariza Peirano (1995), Marilyn Strathern (2014), Cardoso de Oliveira e outros/as. Na intersecção dialógica com o campo da educação recorrerei aos estudos de Fidel Tubino (2005), Ramos & Knapp (2013), Quijano (1991), Escobar (2005), Lander (2000), Candau (2008), Maldonado-Torres (2007) Grupioni (1996), Fanon (2008), Calderoni & Mussi (2014), Walshs (2005), Lima (2014), Castro-Gomes, (2007) Oliveira Silva (2002) e Taylor (1994), nos quais a perspectiva da educação intercultural efetiva está alinhavada a uma prática pedagógica e

política comprometida com o reconhecimento das alteridades envolvidas. A interculturalidade crítica propõe promover o diálogo efetivo com as diferenças e, ainda, busca descolonizar epistemologias outras, de modo a suplantarem resquícios do colonialismo, camuflados com novas roupagens da modernidade/racionalidade ocidental (TUBINO, 2005).

Retomando as bases epistemológicas da Antropologia, Bronislaw Malinowski (1922) tem como tentativa de superação dos paradigmas evolucionistas a corrente teórica denominada funcionalismo britânico, que contribuiu para uma guinada epistemológica no percurso do fazer antropológico. Ele propôs revolver as questões metodológicas, iniciando com a observação participante e o trabalho de campo, contrapondo-se aos ideais evolucionistas na Antropologia, que, em tese, sustentavam a explicação da diferença humana, cerceando-a em uma escala evolutiva universal.

Assim, as bases originárias da Antropologia eram marcadas fortemente pelo cientificismo da época, cujos textos etnográficos não traziam aspectos subjetivos, nem as relações do pesquisador com a sociedade pesquisada. No limiar da produção antropológica, autores/as como Geertz (1989), Ortner (2010), Favret-Saada, Latour (2002), Peirano (1995) buscaram evidenciar questões teórico-metodológicas que envolvessem as práticas de pesquisas de campo na Antropologia.

A etnografia, enquanto um procedimento teórico e metodológico, possibilita estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos e os grupos que permeiam a pesquisa antropológica. Busco, nas relações com os/as alunos/as e as pessoas indígenas e não indígenas na escola pesquisada, bem como na vila do entorno, uma maneira de olhar e ouvir sedimentados na perspectiva semiótica, no intuito de evidenciar universos comumente assimétricos simbolicamente. (GEERTZ, 1989).

O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1996) traz uma contribuição interessante sobre o trabalho do antropólogo e da etnografia, no tocante a minimizar as assimetrias nas relações entre o pesquisador e o grupo pesquisado:

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo (ou no campo) esteja na domesticação teórica do seu olhar. [...] Esta relação dialógica, cujas consequências epistemológicas, todavia não cabe aqui desenvolver, guarda pelo menos uma grande superioridade sobre os procedimentos tradicionais de entrevistas.

[...] desde que o pesquisador tenha a habilidade de ouvir o nativo e por ele ser igualmente ouvido, encetando um diálogo teoricamente de “iguais”, sem receio de estar, assim, contaminando o discurso do nativo com elementos de seu próprio discurso. [...] O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, numa outra, de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p.15-21).

Sherry Ortner (2007) salienta a importância de trazer questões de ordem subjetiva para o texto etnográfico, por meio das quais se possibilita compreender os processos políticos de agenciamento dos sujeitos em relação. Para a autora, subjetividade designa-se “a consciência cultural e historicamente específica” (ORTNER, 2007, p.380), evidenciando o sujeito na construção da teoria social, com destaque para o caráter político e agenciador do sujeito:

(...) vejo a subjetividade como a base da *agency*, uma parte necessária do entendimento de como as pessoas (tentam) agir no mundo mesmo se agem sobre elas. *Agency* não é uma vontade natural ou originária; ela é moldada enquanto desejos e intenções específicas dentro de uma matriz de subjetividade – de sentimentos, pensamentos e significados (culturalmente constituídos). (ORTNER, 2007, p.380 grifos da autora).

No caso, este trabalho sedimenta-se na intenção de atentar para as relações (re)produzidas dos/as alunos/as indígenas com os outros sujeitos não indígenas (alunos/as, professor, gestão e administração escolar), nessa Escola, classificada como Escola do Campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, atribui, em seu Art. 2º Parágrafo único, a identidade das escolas do campo,

[...] definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, p.33, 2012).

Tal classificação traz efeitos para as relações dos diferentes sujeitos em constantes interações, negociações e traduções, os quais pretendo evidenciar.

Falar do lugar que ocupo na tessitura social e no jogo de relações que (re)desenham essa dissertação, não é tarefa fácil. Este trabalho é uma soma de experiências pessoais, profissionais, de leituras, de posicionamentos políticos, de relações intersubjetivas e formais, no qual deixo transparecer a multiplicidade de atravessamentos que me constitui enquanto sujeito desse cenário etnográfico. Nesta rede de relações, realço minha posição de professor contratado de Sociologia e Filosofia no acesso ao campo da pesquisa.

Favret-Saada (2005) traz um relato muito interessante do seu trabalho de campo em Bocage, França, sobre feitiçaria, quando sentiu a necessidade de ser afetada subjetivamente, para, então, acessar outras dimensões da experiência com o grupo trabalhado. A autora adotou o processo de *afetamento* da magia como procedimento metodológico de sua reflexão, pois, até então, esbarrava nos limites da observação participante e da objetividade absoluta.

Como já disse, a posição de professor desloca-me para um conjunto de relações múltiplas com os sujeitos interlocutores dessa pesquisa, na intenção de evidenciar os mecanismos de (in)visibilidade das comunidades indígenas, transfigurados no papel de alunos/as. Investigo, em minhas relações dialógicas e na observação participante com funcionários administrativos, professores/as, coordenação pedagógica, direção e estudantes (indígenas e não indígenas), a produção de alteridade na convergência das diferenças.

Com esses princípios teórico-metodológicos construí o conjunto de argumentos, que tem o intuito de desenvolver os objetivos do projeto de pesquisa, no texto que desenvolvi a partir do trabalho de campo e da análise dos documentos e contextos. Sigo anunciando como o organizei.

No primeiro capítulo apresento brevemente a etnologia indígena, principalmente, dos Guarani e Kaiowá, em Mato do Grosso do Sul. Autores como Brand (1997), Pereira (1999, 2004, 2017), Melià, G. Grünberg, F. Grünberg, (1976, 2008), Vietta (2007), Pacheco (2004), Cavalcante (2013), entre outros, evidenciam os impactos dos contatos coloniais e as dificuldades enfrentadas bravamente por este e outros coletivos. Trago ainda, a situação de acampamento nas proximidades do distrito de Itahum, autodenominado pelo grupo de *Reservinha Jaquari Tekoha'i*, e o modo como este coletivo se relaciona com a escola.

No capítulo dois descrevo o espaço físico da escola aqui pesquisada, e ainda apresento uma leitura descritivo-analítica sobre o documento Projeto Político Pedagógico da escola em tela. O intuito é afinar o olhar sobre os discursos institucionais, materializados no documento, a respeito da visibilidade da presença indígena na escola. (FOUCAULT, 2000). E ainda, trago as políticas educacionais que regulamentam a educação do campo e a educação escolar indígena.

No capítulo três descrevo as observações realizadas no cotidiano da escola, os relatos e as entrevistas com os diferentes sujeitos da pesquisa, evidenciando essa situação interétnica e intercultural, ressaltando as estratégias de manipulação das identidades étnicas, no caso dos/as alunos/as indígenas. (CARDOSO DE OLIVEIRA 2005).

Nas considerações finais, longe de encerrar as problemáticas levantadas na pesquisa, pauso a discussão destacando as relações coloniais que perpetuaram e contribuíram para a invisibilidade da presença indígena na escola.

CAPÍTULO 1

NA LIMINARIDADE DO COLONIALISMO E DA COLONIALIDADE: O (DES)AJUSTE HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO DOS SUJEITOS INDÍGENAS DO SUL DE MATO GROSSO DO SUL

Neste capítulo descrevo brevemente de que maneira as contingências históricas da região do sul de Mato Grosso do Sul contribuíram para as relações dos Guarani e Kaiowá com os não indígenas e com o Estado. Procuo relacionar o processo histórico de espoliação territorial, que configurou e vem configurando a violenta relação do Estado com os povos indígenas, com a proposta de refletir sobre a presença de estudantes indígenas na escola do campo Antônio Vicente Azambuja, localizada no distrito de Itahum, em Dourados/MS.

Apresento, de modo sucinto, a Reservinha *Jaquari Tekoha'i*, um grupo de indígenas Guarani, Kaiowá e Terena em situação de acampamento, no entorno da vila de Itahum representando as populações indígenas em uma luta histórica de retomada dos territórios tradicionais. No entanto, esta pesquisa não aprofundará aspectos relativos à organização social e sociabilidades no acampamento. Na escola em que essa pesquisa acontece, encontrei apenas uma aluna do Ensino Fundamental moradora no acampamento, como descreverei logo abaixo.

Para a construção desse capítulo, uso, como referência, trabalhos que contextualizam e problematizam a etnologia e a história indígena, principalmente dos Guarani e Kaiowá. Autores como Brand (1997), Pereira (1999, 2004, 2017), Melià, G. Grünberg, F. Grünberg, (1976, 2008), Vietta (2007), Pacheco (2004), Cavalcante (2013), Crespe Lutti (2009, 2015), entre outros, que evidenciam os impactos dos contatos coloniais e as dificuldades enfrentadas pelos indígenas na organização social.

1.1. RESERVINHA JAQUARI TEKOKHA'I

O acampamento dos indígenas, denominado pelo grupo como Reservinha *Jaquari Tekoha'i*, está localizado nas proximidades da estrada MS 270, como podemos visualizar abaixo.



Figura 1. Fonte: Google Earth.

As famílias indígenas se compõem, na maioria, da etnia Kaiowá, mas lá também se encontram Terena, Guarani e não indígenas.

É possível percebermos, na imagem acima, que a localização geográfica da Reservinha é próxima dos moradores do distrito de Itahum. Mesmo assim, ao longo dessa pesquisa, foi comum ouvir de pessoas que moram ou trabalham na vila que desconheciam a existência desse coletivo. Como no caso da professora que mora em Dourados, mas desde 2011 leciona na escola AVA. “Não sabia que tinha reserva ou acampamentos indígenas. Sei que muitos índios moram aqui na vila, mas que não eram de aldeia” . (Professora Paula, 06/05/16) .

Comentou no carro em um dos dias que viajávamos para Itahum para mais um dia de trabalho em resposta a observação que fiz sobre o acampamento nas proximidades da escola.

A área ocupada por esse coletivo pluriétnico chega a 4 hectares e é formado por uma média de 10 famílias, na maioria Kaiowá pertencentes à mesma família extensa; no entanto, há, ainda, uma família Terena e alguns Guarani. Essa população pluriétnica está sobre a liderança de Aldemir, Kaiowá, filho de Valdivino Silva, morador na Reserva de Dourados, mas que lidera as ações dessa área.

Aldemir relata que sua família nuclear foi pioneira na formação da Reservinha, iniciado o processo de retomada por sua mãe Ilda, Kaiowá, em 1992, advindos da região do Rio Apa e da cidade de Antônio João. Segundo a liderança, essa área territorial pertence à Prefeitura e não teria confronto com possíveis proprietários de terras.

As casas na Reservinha são, na maioria, barracos de lona, mas também de madeira e de alvenaria. Não são tão próximas, mas são ligadas por trilhas de acesso por entre porções de mato. O grupo não possui casa de reza, mas deixou um espaço reservado para a construção, que segundo Aldemir, limita-se pela escassez nativa de madeira, assim como também a falta de um rezador entre eles.

Esses indígenas sobrevivem de trabalhos esporádicos no distrito e em fazendas no entorno de Itahum, além do auxílio assistencial da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Segundo a FUNAI, essa área é de propriedade da Prefeitura de Dourados.

Não é raro percebermos o peso da diferenciação étnica nas relações cotidianas que permeiam a vida na Reservinha *Jaqueri Tekoha'i*. Em minhas conversas com a família Terena, foram enunciadas situações internas conflituosas desta família com o restante do coletivo, principalmente a respeito da falta de água, que caracteriza um dos maiores problemas nessa área. Em todas as falas dos membros do grupo, a água aparece em destaque.

Dona Marineide, Terena, mãe de Taiara, aluna do 7º ano do Ensino Fundamental II, na Escola Antônio Vicente Azambuja, moradora na Reservinha, relata que os conflitos com o grupo por água é corriqueiro, pois apenas sua casa tem água encanada, e não necessita buscar água no balde nas proximidades, como faz o restante da população.

Essa escassez de água potável traz reflexos nas relações das famílias da Reservinha *Jaqueri Tekoha'i* com os moradores da vila e das escolas. Em uma de minhas visitas à Reservinha (10/01/17), pela manhã, o líder Aldemir relatou-me que é recorrente as crianças irem sujas à escola e isso já acarretou situações de preconceito por parte dos/as professores/as, que exigem 'higiene' com os materiais escolares. As crianças não têm água para fazer a higiene pessoal.

Vale ressaltar que a escola mencionada no comentário da liderança pertence à rede municipal de ensino – Escola José Eduardo Canuto Estolano - Perequete – conhecida, popularmente, como “coleginho”. Atende os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Não tenho dados para precisar o número de crianças, mas parece ser um número considerável de crianças indígenas advindas da Reservinha.

O relato da liderança Aldemir me fez recorrer ao caderno de campo para pontuar um comentário de uma das professoras regentes do “coleginho”, com quem semanalmente dividi carona de Dourados a Itahum, no decorrer do ano de 2016. No carro, ela falava que as crianças indígenas iam sujas e fedendo à fumaça e que não conseguiam manter os cadernos limpos e

organizados. Por desconhecer o fato da falta de água, os professores e demais sujeitos que convivem na escola condenam as crianças indígenas do “coleginho”, e não percebem que elas são, potencialmente, vítimas do descaso governamental e da incompreensão dos agentes da educação quanto às diferenças culturais.

No entanto, apesar desse ambiente hostil, as famílias indígenas fazem questão de acessar a educação para seus/as filhos/as. Da perspectiva das famílias indígenas, a escola pode oferecer oportunidade de um futuro melhor, bem como o acesso ao Programa Bolsa Família, uma política pública do governo federal. A presença na escola é um dos critérios de acompanhamento para a manutenção da bolsa.

1.2. GUARANI E KAIOWÁ: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Os Guarani pertencem ao tronco linguístico Tupi e se dividem em três etnias: os Ñandeva, conhecidos como Guarani, os Kaiowá e Mbyá. Os Guarani e os Kaiowá são conhecidos como povos da mata (*Ka'aguygua ou Ka'aygua*) e a escolha das áreas dos territórios tradicionais teve e tem como critérios a proximidade com córregos e matas fechadas, pois estabeleciam relações fecundas com a floresta, que os constituía e constitui integralmente (BRAND, 1997).

Conforme se verifica na obra de Meliá, Grünberg & Grünberg (1976), o território tradicional dos Kaiowá, na região hoje reconhecida como Centro-Oeste e Estado de Mato Grosso do Sul, localizava-se ao Norte, até o Rio Apa e Dourados; ao Sul, a Serra de Maracaju e os afluentes do Rio Jejuí, com, aproximadamente, 40 mil Km² de extensão territorial, entre a fronteira Brasil e Paraguai. Os territórios tradicionais (ñane retã) eram grandes áreas territoriais sempre próximas às matas e córregos, que assentavam grande quantidade de famílias extensas, constituindo o tekoha (teko=modo de ser ha=lugaronde) (BRAND 1997; PEREIRA 2003).

A aldeia Kaiowá, composta por um complexo de casas, roças e mata, mantém historicamente características muito semelhantes, especialmente no que se refere à distribuição e à quantidade de famílias, organização sócio-econômica-política-religiosa. (BRAND 1997, p.24).

Assim, o tekoha torna-se elemento fundamental para a manutenção sócio-cosmológica e organizacional do modo de ser Kaiowá.

Valéria Calderoni, em sua tese de doutorado (2016, p.106), elucida que a história dos Guarani e Kaiowá é substantivamente marcada pela violência à qual foram subordinados,

colonizando-os e apagando-os física, cultural e simbolicamente. Apoiando-se teoricamente nos estudos pós-coloniais, a autora orienta nossas atenções para os resquícios desse colonialismo travestido em “novas” roupagens, “(...) tais como tutela, silenciamento, subalternização dos conhecimentos tradicionais indígenas e a gama de representações e preconceitos a que esses povos ainda são submetidos”. (CALDERONI, 2016, p.129).

A história do contato das populações indígenas com “os não” indígenas no Brasil e, mais especificamente, em Mato Grosso do Sul, é marcada por intensos conflitos e negociações. Brand (1997) postula o caráter arbitrário das condições políticas, econômicas e sociais que levaram ao confinamento das populações Guarani e Kaiowá na região do Cone Sul. O esbulho de seus territórios, motivado pelas frentes de colonização, provocou transformações profundas no modo de vida kaiowá:

Esse processo de perda territorial e conseqüente confinamento em espaços extremamente exíguos de um contingente populacional muito superior ao padrão historicamente conhecido pelos Kaiowá e Guarani impuseram profundas limitações à sua economia, decorrente da inviabilização da itinerância em território amplo e do rápido esgotamento dos recursos naturais, importantes para a qualidade de vida dos Kaiowá e Guarani. Além de dificultar o seu modelo agrícola, o confinamento trouxe desafios novos no que se refere à organização social e religiosa. (BRAND, p.140, 2004).

Após a Guerra do Paraguai, a Companhia Matte LARANJEIRA passou a arrendar as Terras, via consentimento do governo imperial federal, na região sul de Mato Grosso, Província e depois Estado. Com o advento da República, deu-se o início da exploração da erva-mate com intensa participação da população indígena. Estima-se que, em 1895, a Cia Matte LARANJEIRA possuía o monopólio de 5.000.000 hectares de terras (BRAND, p.61, 1997). No entanto, essa empresa não detinha o interesse da posse dos territórios indígenas, até o momento em que deixou de arrendar e passou a ser proprietária das terras da região. (BRAND, 1997; CRESPE, 2009). Depois, em 1953, iniciou-se a destruição de áreas indígenas Jarará e Takuara e a população transferida duramente para Caarapó, na reserva *Te'yikue* (PACHECO, 2004; CRESPE, 2009).

Segundo Brand (1997), o trabalho nos ervais provocou o deslocamento de famílias extensas kaiowá e causou efeitos limitadores na reprodução do modo de ser tradicional Kaiowá e Guarani, principalmente, relacionado ao *ñane retã* (“nosso território”). O deslocamento dos indígenas das aldeias para as atividades ervateiras exploratórias promoveu a dispersão de famílias nucleares. Esse ‘esparramo’, ou como os Kaiowá chamam, *sarambi*, tornou-se mais frequente. Sobre o esparramo Brand (1997) afirma

Mais do que perda da terra, significa a dispersão das aldeias e o desmantelamento das famílias extensas. Ou seja, a perda da terra traduziu-se na dispersão dos seus moradores e não simplesmente em sua transferência para dentro das Reservas (BRAND, 1997, p.89).

Vale ressaltar que este fenômeno de mobilidade foi provocado por ações de agentes externos à tradição Guarani e Kaiowá, principalmente, por não indígenas.

Importante mencionar o papel do Serviço de Proteção Índio (SPI) criado em 1910, sedimentado na funcionalidade de tutelar a população indígena, pois contribuiu direta e indiretamente no processo de liberação de grandes áreas territoriais para projetos desenvolvimentistas e de colonização.

Entre 1915 a 1928, o mesmo órgão indigenista criou oito reservas de terras para os Guarani e Kaiowá - a primeira, situada em Amambai, Benjamin Constant; logo em seguida, a de Dourados, Posto Horta Barbosa; em 1917, em Caarapó, Limão Verde, Taquaperi, Sassoró, Porto Lindo e Pirajuí (CALVANCANTE, 2013; CRESPE 2015).

A segunda frente de expansão não indígena foi a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), em 1943, com grande incentivo do Estado. Tal política ficou conhecida como marcha para o Oeste, cuja intenção era preencher os “espaços vazios”, característicos do interior do Brasil, incentivando atividades agrícolas e a produção rural. Eram considerados ‘espaços vazios’ pelo Estado, uma vez que todo esse território era indígena. (CALVANCANTE, 2013; CRESPE 2015).

Os primeiros colonos a chegar à região do atual Mato Grosso do Sul, foram os lavradores nordestinos, em seguida, os lavradores sulistas, que receberam em torno de mil lotes com trinta hectares cada. Logo após, intensificaram-se os conflitos fundiários entre os indígenas e os colonos. Sobre isso, Brand (1993) afirma:

A implantação da Colônia em cima dos tekoha Kaiowá marca o início de uma longa e difícil luta dos índios pela manutenção de suas terras. Negam-se a deixar estas terras, que foram vendidas pelo governo a colonos. Estes, por sua vez, buscam constantemente obter a expulsão dos índios, seja através de ações na justiça, seja através de meios mais escusos (BRAND, 1993, p.57/58).

De 1928 ao início da década de 1980 não houve nenhuma demarcação de terra indígena no sul de Mato Grosso do Sul e “os Guarani e Kaiowá, paulatinamente, foram esbulhados de seu território tradicional e amontoados nas pequenas reservas indígenas”.(CAVALCANTE, 2015 p.402).

Segundo o antropólogo Fabio Mura (2006), o SPI intermediava as “negociações” entre indígenas e colonos e, convencendo-os ou não, deslocava-os forçadamente a espaços mínimos “(...) absolutamente incompatíveis com suas características de organização social e

territorial” (MURA, p.81 2006). Os que resistiam às reservas foram classificados como “desaldeados”, portanto, não usufruíam dos benefícios e assistência do Estado. Do outro lado, os índios “aldeados” tinham acesso à assistência prestada pelo órgão indigenista. Tais categorizações dos sujeitos “convenceram” alguns indígenas a se dirigirem para as reservas. (ALMEIDA, 2001).

A categoria de confinamento foi elaborada e trabalhada por Brand (1993; 1997) em sua dissertação e tese sobre os Guarani e Kaiowá e designa o processo político de ajuntar, amontoar em pequenas porções de terras grupos que estavam habituados a territórios bem maiores e sem cercas ou outros obstáculos que controlavam sua liberdade de ir e vir. A noção de confinamento traz uma tônica interessante quando articulada politicamente aos processos de luta e de retomada pelos territórios tradicionais. Entretanto, a ação estatal teve a força de conter, inicialmente, os Guarani e Kaiowá numa posição de passividade, mas que, depois, vai caminhar rumo às retomadas.

Entretanto, me aproximo mais da noção, desenvolvida por Pereira (2007), de reserva enquanto área de acomodação, pois faz referência aos modos de reconfigurar sociológica e politicamente grupos de famílias, inclusive etnicamente distintas, a partir da situação das reservas. O autor explica:

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

A territorialização dos indígenas nas reservas, alavancada pelo SPI, não endossou cuidados para garantir o modo de organização tradicional. A transferência forçada de famílias extensas, distintas e muitas vezes inimigas, somado ao crescimento demográfico e aos pequenos espaços delimitados, implicaram e implicam até a presente data em sérios problemas sociais, como suicídio e violência interna.

Diante dessa situação, confinados em espaços exíguos para a reprodução sociocultural, os Guarani e os Kaiowá, a partir de 1980, iniciam o processo de retomada de seus territórios. A promulgação da Constituição Federal em 1988 veio fortalecer a luta política em andamento com a garantia à demarcação de terras indígenas, que já estava colocada pelo Estatuto do Índio, desde 1973.

O movimento étnico-social Guarani e Kaiowá (PEREIRA, 2003) se configurou na luta por reconhecimento de seus territórios tradicionais, a partir da situação de conflitos envolvendo as comunidades Guaimbé e Rancho Jacaré no município de Laguna Carapã, de

onde foram violentamente removidas e levadas para a serra da Bodoquena. (PEREIRA, 2003). Passados alguns meses, os indígenas dessas comunidades começaram a retornar para suas terras.

Dessa feita, “Sabedora do retorno dos índios, a FUNAI providenciou o transporte e colocou a população na Reserva de Dourados, para que eles não retornassem para seus territórios”. (CRESPE 2016, p. 134). Negando-se a se deslocarem para a reserva de Dourados, pressionaram o órgão indigenista oficial a demarcar seus territórios, obtendo sucesso. Ambas as Terras Indígenas, Guaimbé e Rancho Jacaré, foram demarcadas em 1983 e, no ano seguinte, homologadas. A primeira com 716 hectares e a segunda com 777 hectares (Idem). O movimento se estende para outras áreas no Estado.

Muito significativo para o movimento dos Guarani e Kaiowá, em MS, foi o caso envolvendo a comunidade de Pirakua, em Bela Vista/MS, onde as famílias viviam em uma pequena área de mata, nos fundos de uma fazenda, sofrendo ataques e ameaças de despejo. O grupo passou a reivindicar à FUNAI os estudos e o reconhecimento de seu território. Contudo, tal reivindicação encontrava barreira na lenta burocracia estatal e na pressão da elite agrária. O grupo resolveu se mobilizar por conta própria.

Conforme Pereira (2003), ganhou destaque o trabalho de articulação política da liderança Lázaro Morel, que peregrinou por outras áreas indígenas expondo a situação de sua comunidade e buscando fortalecer a luta pelo reconhecimento de seus territórios tradicionais, conseguindo intensificar e ampliar o apoio pelas causas reivindicadas por sua comunidade - Pirakuá.

Cobrou também da FUNAI e de outras organizações indigenistas que se posicionassem ao lado da comunidade na disputa com os fazendeiros. A postura firme e determinada na cobrança de apoio para a resolução do problema da terra também foi adotada pelas lideranças de outras comunidades e isto surpreendeu muitos dos representantes destas agências, pois estranharam a mudança de comportamento das lideranças indígenas, que antes pareciam aceitar com resignação os desmandos impostos pelos fazendeiros, administradores e políticos na região (PEREIRA, 2003, p. 139).

O resultado disso foi a inclusão da área no processo de estudos e reconhecimento do território. A experiência de Pirakua orientou outros grupos na correlação de forças com o Estado, com reação dos fazendeiros, para demandar sobre seus interesses e garantia de seus direitos. Nesse contexto, começam a aparecer acampamentos em beiras de estradas, como efeito das expulsões das fazendas e a rejeição de ir para a reserva.

Crespe (2016) compreende que os acampamentos e as retomadas são a expressão encontrada pelos indígenas para a recusa da vida na reserva.

O que importa para estes grupos é viver no *tekoha* junto com os parentes, mas a colonização e as reservas retiraram eles do território e esparramaram as parentelas. Atualmente eles procuram reconquistar o território e reelaborar formas de socialidade danificadas pela chegada da colonização (CRESPE, 2016, p.135).

Além da perda de seus territórios tradicionais, os povos indígenas do sul de Mato Grosso do Sul estão cotidianamente submetidos a uma realidade de extrema violência. Cercados por fazendas e por grande extensão de plantio de cana-de-açúcar para usinas de álcool e etanol, de soja e, por último, de florestas de eucalipto, comunidades acampadas Guarani e Kaiowá resistem a ataques violentos, tanto de ordem simbólica e cultural, materializados em estereótipos do tipo “índio é preguiçoso e indolente”, como de extermínio físico, tais como de lideranças.

Segundo o *Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil*, de 2016 do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), MS registrou 45 casos de violência contra indígenas somente em 2016. Sobre o caso da comunidade Te’yi Kue, localizada no município de Caarapó, o relatório aponta:

No município de Caarapó, em Mato Grosso do Sul, o assassinato de Clodiodi Aquileu Rodrigues de Souza ocorreu em meio a um massacre perpetrado contra a comunidade Tey i Kue, do povo Guarani-Kaiowá, em uma retomada da Fazenda Yvu, incidente sobre a terra indígena e em processo de demarcação no Ministério da Justiça (MJ). O acampamento foi barbaramente atacado por uma centena de agressores armados que chegaram, em caminhonetes, atirando, queimaram motos e diversos pertences dos indígenas. Além do assassinato de Clodiodi, outras seis pessoas ficaram feridas, entre elas uma criança de 12 anos. Episódios como este tornaram-se frequentes no Mato Grosso do Sul, marcando com horror as tentativas desesperadas e inevitáveis de retomar as terras que, por direito, pertencem aos indígenas (CIMI, 2016, p. 17).

Ainda segundo os dados da CIMI, o estado de Mato Grosso do Sul é recordista nos números de violência contra os povos indígenas, quando comparados com outros Estados da federação.

No imaginário coletivo douradense, a imagem do índio sempre esteve atrelada ao passado colonial, o bom selvagem, que contribuiu para o processo de colonização, mas que, por fim, deixou de existir, aculturando-se. Depois, o índio é travestido na imagem de traiçoeiro, indolente, preguiçoso e bêbado, restando ao imaginário coletivo compreender que índio de verdade mora na Amazônia e o que temos aqui é, genericamente, resquício do passado, categorizando-o preconceituosamente de “bugre”.

Na dissertação de mestrado em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) de Lélío Loureiro Silva (2007), “*As representações dos Kaiowa-Ñandeva no jornal O Progresso na década de 1980*”, o autor analisou criticamente a circulação de notícias dos indígenas da Reserva Indígena de Dourados (RID), constatando que, na segunda metade da década de 1980, o matutino “apresentava um índio dependente, violento, atrasado, mentiroso, baderneiro, caso de polícia, alcoólatra, traiçoeiro, mendigo e que desprezava o trabalho” (SILVA L, 2007, p.113). Embasado teoricamente na concepção de representação de Roger Chartier (1990), compreendeu o fenômeno da representação enquanto estratégia e prática, inclinadas por um jogo de interesse e de poder do grupo que a inventa, na tentativa de impor suas concepções de mundo a outro, homogeneizando a realidade. Silva (2007) afirma que:

[...] o olhar do jornal O Progresso é sempre exógeno, superficial e exótico. O matutino ao divulgar um conjunto de discursos (políticos, religiosos, etnológicos, literários, policiais, etc), produz sentido e instaura uma memória. Ao não dar voz e vez aos indígenas, o diário douradense reforçou os preconceitos, a exclusão social e cultural e uma abertura incondicional com relação ao diferente, ou seja, do contexto multiétnico, plurilíngue e culturalmente heterogêneo de Dourados (SILVA, 2007, p.51).

Ainda na intenção de demonstrar a imagem do indígena no imaginário douradense, retomo o trabalho realizado por Vânia Maria Lescano Guerra (2012) intitulado “*A Representação social dos alunos indígenas de Dourados (MS/Brasil): discurso e identidade*”, que visava constatar e problematizar a produção das identidades dos alunos indígenas manifestadas nos textos escritos de estudantes do 9º ano da Escola Municipal Fernando Meireles, localizada na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa Dourados-MS. A autora demonstrou, através das análises dos escritos dos alunos

Indígenas, um contexto social marcado pela hostilidade e exclusão, no qual se sentem rotulados.

(...) verificamos que os povos indígenas ainda enfrentam discriminação por parte da sociedade do branco, a despeito da proximidade da *Reserva Indígena de Dourados*, revelando que o espaço urbano não diminui o estranhamento do branco em relação aos habitantes indígenas dessa região, com sua cultura e identidade históricas. Na escrita de si, **os alunos sentem-se vítimas dos estereótipos e da discriminação**, que, segundo eles, são visíveis no tratamento que recebem. O enunciado denuncia a dificuldade que a sociedade tem em lidar com o diferente, pois se imprime um modelo social e o que não se enquadra nesses padrões é considerado marginal transgressor e inferior (GUERRA 2012, p.72. **Grifo nosso**).

Nesse contexto de violência e exclusão é que se inserem os sujeitos (indígenas e não indígenas) desta pesquisa. A Escola se configura enquanto espaço de encontro e desencontro

com as diferenças. Olhar para essas relações produzidas no âmbito escolar nos possibilita compreender a produção de alteridades carregadas de atravessamentos e significações.

Todo esse processo histórico de violência, colonização e esbulho, promovido principalmente pelo Estado, não está descolado da realidade atual da escola AVA, sobre a qual tento refletir. A invisibilidade e o não reconhecimento da presença indígena na instituição está intimidamente relacionada a esse passado e presente, caracterizando processos de colonialidade que subjagam e buscam homogeneizar culturas, saberes e sujeitos.

Um dos atravessamentos que seleciono para pensar as questões levantadas nesse trabalho é a contribuição dos estudos pós-coloniais alicerçando-os no campo da Educação e da Antropologia. A razão para isto se finda no sentido de compreender a escola e todo o processo educativo como um dispositivo dos discursos coloniais produtores do binarismo colonizador-colonizado, além de perceber de que maneira se constituem as relações sociais no limiar das fronteiras étnicas, epistemológicas e culturais.

Nessa arena teórica, metodológica e epistemológica, autores como Bhabha (2013) e Fanon (2010) trazem importantes contribuições. Este último menciona que o mundo colonizado é demarcadamente dividido, colono e colonizado, abundância e escassez. E, a situação colonial foi historicamente promovida pelo colonizador, no intuito de subjugar e dominar o colonizado.

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a aldeia negra, a medina, a reserva é um lugar mal afamado. Ali, nasce-se em qualquer lugar, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer lugar, de qualquer coisa. É um mundo sem intervalos, os homens se apertam uns contra os outros, as cabanas umas contra as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, esfomeada, de pão, de carnes, de sapatos, de carvão, de luz (FANON, 2010, p.29).

No caso, quando visualizo todo o processo de desterritorialização dos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, percebo que estava e ainda está em curso o projeto de colonialismo e colonialidade, no intuito de manter essa realidade binária que discrimina, estigmatiza e subjuga os povos. Fanon (2010) menciona que a primeira ação do colonizador é a retirada da terra dos colonizados, restringindo sua lógica de reprodução própria.

No contexto colonial, as relações assimétricas se mantêm a partir da adoção, por parte do colonizador, de dispositivos que integram as imposições violentas do mundo colonial. Trata-se de um projeto, no qual a modernidade ocidental e a colonialidade estreitam-se na lógica discursiva, impondo-se de modo hegemônico e arbitrário.

Para Maldonado-Torres (2007), é importante perceber a distinção entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo remete-se ao fenômeno histórico de relação política e econômica, no qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constituiu tal nação um império. Enquanto colonialidade refere-se aos padrões de poderes resultantes do colonialismo.

Sobre colonialidade, Maldonado-Torres (2007) nos explica:

[...] ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha procedido da colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

Nesse sentido, a colonialidade toma formas imperceptíveis. A produção de saber do mundo ocidental é hierarquizada sob outras lógicas de produção de conhecimento. A Escola moderna/ocidental constituída no entremeio dessa lógica colonial pode se tornar instrumento de dominação das diferenças.

No presente trabalho, busquei olhar para o cotidiano escolar na intenção de me deter sobre as possíveis relações sociais e interculturais que se estabelecem mediante este cenário

global e moderno, que hierarquiza saberes, identidades e culturas. “A suposta superioridade atribuída ao conhecimento europeu se sustenta pela colonialidade do poder, que posicionou e posiciona os conhecimentos indígenas, como folclóricos, sem validade científica.” (CALDERONI, 2016).

Para Homi Bhabha, em *O Local da Cultura* (2013), na contemporaneidade os entrelaçamentos culturais de povos, sujeitos, culturas, colonizado e colonizador são cada vez mais acentuados e são produtores de “entre-lugares”. Entre-lugares é uma categoria analítica que permite identificar essas situações intersticiais e as possíveis formas de negociações e produções das diferenças. É o lugar do não dito, do não visto, do não desejado, do invisibilizado, mas do que está por ali.

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 2013, p.20).

Quando olho para os/as estudantes indígenas na Escola AVA, nos interstícios de um paradigma epistêmico e cultural discursivamente institucionalizado, que valoriza e hierarquiza a escola e a cultura do campo e todo o universo *agro* potencializa a produção de “outros” sujeitos Guarani, Kaiowá e Terena. “[...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaços e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 2013, p.19).

CAPÍTULO 2

A INSTITUIÇÃO ESCOLA: PRODUÇÃO DE ALTERIDADES E DISSENSÕES

Neste capítulo, o intuito é descrever o espaço escolar, para o qual proponho olhar, de modo mais pontual, a presença de estudantes indígenas e a produção de socialidade com “os não indígenas”, alinhando a isto as minhas experiências enquanto docente e as leituras que venho realizando no papel de pesquisador deste cenário etnográfico. Diante disso, apresento uma reflexão sobre as diferentes modalidades de educação ofertadas pelo Estado, principalmente, educação do campo e educação escolar indígena. E ainda esforço-me para descrever o espaço físico da escola Antônio Vicente Azambuja, onde tudo acontece, evidenciando o modo como os discursos institucionais materializados no Projeto Político Pedagógico (PPP) visibilizam ou não a presença indígena.

2.1 MÚLTIPLOS SUJEITOS E O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A Escola Antonio Vicente Azambuja possui um amplo espaço agroecológico para atividades relacionadas à produção de hortas e a outras ações relacionadas ao curso técnico de agropecuária. Além disso, possui oito salas de aulas, uma sala de tecnologia educacional, uma sala de professores, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala para a coordenação pedagógica, uma secretaria com almoxarifado, uma sala de direção, uma sala de leitura, uma cozinha com despensa para armazenamento dos produtos, seis banheiros para educandos (masculino e feminino), dois banheiros para os profissionais que atuam na escola (masculino e feminino), um banheiro que atende a acessibilidade, rampa de acesso, um amplo pátio para o desenvolvimento de atividades externas e recreio e uma quadra esportiva coberta. Possui também uma sala de recursos multifuncionais, bem equipada, que funciona no período matutino, destinada aos educandos que necessitam de atendimento educacional especializado.



Figura 2. Fonte: Acervo da Escola Antonio Vicente Azambuja- 07/03//2018- Espaço agroecológico, turma 5º ano vespertino em uma das aulas de Terra Vida e Trabalho (TVT).

A escola se caracteriza enquanto palco das diferenças étnicas, sociais, culturais, identitárias, geracionais, de classes, entre outras marcas que compõem a condição humana. (NASCIMENTO, 2009) E, tal como Itahum está para o município, o estado e a federação, a escola está para as secretarias de educação municipal e estadual e para o MEC. Ou seja, está interligada a uma rede de concepções administrativas, mas também teórico-metodológico-política-ideológica.

O direito de acesso a uma educação de qualidade é assegurado a todos/as cidadãos, tanto na Constituição Federal quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente. Pensando nisto, o sistema educacional brasileiro, protagonizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sistematizou, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN 2013), um conjunto de resoluções e normatizações que regulamentam as diferentes modalidades e etapas de ensino da Educação Básica brasileira. As DCN se caracterizam como a principal legislação curricular brasileira e atendem às especificidades da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), na garantia do acesso à educação de qualidade a todos/as brasileiros/as.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica institui as etapas da Educação Básica - Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de estabelecer as Diretrizes Organizacionais Nacionais (DON) das diversas modalidades de ensino, no intuito de respaldar institucionalmente o reconhecimento e assegurar o direito à educação específica e diferenciada.

Assim, consta instituída nos documentos, DON e DCN, a Educação Básica do Campo, que visa o atendimento educacional especializado na Educação Básica; a modalidade

Educação Especial; as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; as Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

No entanto, nos interessa, mais especificamente, os pressupostos da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena, intrinsecamente relacionadas com as intenções desta pesquisa. Vale ressaltar que a escola Antônio Vicente Azambuja é categorizada como Escola do Campo e, portanto, é válido acentuar nosso olhar para os marcos constitucionais e institucionais que regulamentam esta categoria.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

O paradigma da educação do campo perpassa toda a reformulação das concepções, enraizadas no senso comum, do camponês e do espaço rural como sinônimo de atrasado, hierarquizando o urbano sobre o rural. A proposta nas diretrizes é de uma educação que valorize o espaço rural como espaço de trabalho e lazer, e reconheça novas formas de sociabilidades e identidades.

Ao longo da História do Brasil, o modo de pensar educação acompanhou as prerrogativas do contexto sócio-político do país. Herdeiro de uma prática colonial portuguesa, a educação foi embasada numa concepção universalista civilizatória, exigindo-se sua imposição na construção de nação rumo à ordem e ao progresso, inviabilizando o direito a uma educação contextualizada e flexível à diferença. A escola era tida como instrumento civilizacional.

Após o período conhecido como República Velha (1889-1930), marcado pelo domínio das elites agrárias caracterizando o cenário político coronelista na estrutura social brasileira, tem início o “governo provisório” administrado por Getúlio Vargas (1939-1934), tido como inimigo das oligarquias políticas. O governo Vargas avança na Garantia dos direitos trabalhistas e propõe, no âmbito da educação, um movimento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com o objetivo de propor uma educação democrática e inovadora, como aponta Alves (2010):

O seu objetivo passa por colaborar e contribuir para um plano de reconstrução educacional que, na sua perspectiva, tinha de garantir: a articulação do ensino (com os diferentes graus a serem etapas de um mesmo processo); o valor social da escola sem negar a arte, a literatura e os valores culturais; a substituição do conceito estático do ensino por um conceito dinâmico (não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno). (ALVES, 2010 p. 166).

Contudo, somente na década de 1960, o Estado brasileiro cogita a possibilidade de uma educação rural, na tentativa de conter o êxodo rural que provocava um aumento populacional, formando cinturões de pobreza na cidade. O ruralismo pedagógico visava uma escola contextualizada e integrada às condições sociais locais, de modo a fixar o homem no campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. (BRASIL 2007 p. 11).

No decorrer das décadas de 1950-1960 entram em cena novas formas de organização, articuladas ao Movimento de Cultura Popular (MCP) e ao Movimento de Educação de Base (MEB), que lutavam por uma educação popular transformadora da realidade, com destaque para a Pedagogia da Libertação, do educador Paulo Freire. (ANTÔNIO & LUCINE, 2007, p.181).

Nesta concepção inseriu-se a participação dos movimentos sociais pela consolidação de uma prática educativa que proporcionasse a superação das desigualdades sociais, efetivando, assim, através da educação, a emancipação humana. Miguel Arroyo, na apresentação do livro de Caldart (2000), intitulado Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola, demonstra como essa concepção de educação está estritamente vinculada à luta pela terra.

Penso em um dos capítulos tão fecundos na história da educação latino americana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Eles nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria. (ARROYO, 2000 p. 14)

Contudo, é importante destacar que, com a tomada do poder pelos militares em 1964, instaurando a ditadura civil e militar no Brasil, houve um refluxo dessas ações educativas promovidas pelos movimentos sociais no Brasil. E, na tentativa de combater o analfabetismo, o governo militar lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), desencadeando uma campanha de alfabetização em massa, no entanto, sem compromisso com a escolarização (BRASIL, 2007).

Mesmo diante da repressão do regime militar, as mobilizações sociais pela redemocratização do país eclodiram a partir da década de 1980 e uma das pautas dos movimentos era “construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses”. (BRASIL, 2007, p.11).

Vale destacar a atuação dos Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que intensificou a luta pela terra, tendo como um dos eixos centrais a educação. Outros movimentos se somaram - a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o Movimento Eclesial de Base (MEB). Somente com a Constituição Federal de 1988, apesar de suas contradições, instituiu-se a garantia de promover uma educação para todos, atendendo as especificidades culturais e regionais, em complementaridade à Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). A Lei preconiza, em seu Art. 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A Articulação Nacional por uma Educação do Campo, entidade supra organizacional, criada em 1998, passou a gerir ações pela escolarização dos povos do campo, ampliando o debate. A iniciativa desdobrou-se em duas grandes Conferências Nacionais *Por uma Educação do Campo*, em 1998 e 2004.

No âmbito do Ensino Superior voltado para a realidade do campo, destacou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Política pública da educação no campo, instituída pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ele tem como objetivo o fortalecimento da educação nas áreas de reforma agrária, assegurando a alfabetização e a educação fundamental de jovens e adultos, promovendo formações de qualidade de professores/as nas diversas áreas do conhecimento que atuaram e atuam em suas comunidades.

A demanda por uma política educacional para o campo adveio dos resultados do I Censo Nacional da Reforma Agrária realizado em 1996, que demonstrou o alto índice de analfabetismo de jovens e adultos em áreas de Reforma Agrária, atingindo 43% de analfabetos.

Por isso, o início se deu com a prioridade de ofertar alfabetização a jovens e adultos e, simultaneamente, formar educadores das próprias áreas de Reforma Agrária, para atuar nestes processos de escolarização com mais qualidade e regularidade. (MOLINA & JESUS, p. 36, 2010).

O PRONERA é resultante de lutas dos movimentos sociais do campo e foi articulado no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em 1997, que, na ocasião, celebrava os dez anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Diante disso, iniciou-se um intenso período de negociações e lutas para a criação do programa, sendo instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº10\98 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. A participação dos movimentos sociais e sindicais do campo foi o motor que impulsionou significativamente a criação do PRONERA. (Idem).

A Universidade Federal da Grande Dourados, em diálogo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário e INGRA e os movimentos sociais do campo, iniciou o curso PRONERA - Licenciatura em Ciências Sociais em 2008. Organizado na metodologia de alternância, caracterizada por aulas presenciais no Tempo Universidade e aulas no Tempo Comunidade, o currículo era diferenciado e específico, voltado para atender às necessidades da realidade do campo no estado de Mato Grosso do Sul.

Além disso, ofertou dois cursos de pós-graduação *lato sensu* - Estudos de Gênero e Interculturalidade e Residência Agrária. No período de oferecimento da segunda especialização, atuei na secretaria do Programa, situada na Faculdade de Ciências Humanas da UFGD, na condição de estagiário remunerado. A especialização em Residência Agrária, via PRONERA, atendia a alunos e alunas de diversas regiões do estado de Mato Grosso do Sul, oriundos de assentamentos rurais e fazendas, os quais, em sua grande maioria, eram professores do campo. Vinham de diferentes áreas do conhecimento, como zootecnia, pedagogia, ciências sociais, engenharia agrônômica, entre outras. A vivência no Programa me rendeu muitas aprendizagens, principalmente sobre as diretrizes da Educação do Campo.

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável por desenvolver ações na promoção de modelo de educação de qualidade e equidade. É neste contexto institucional e paradigmático, em busca do modelo de educação que respeitasse as singularidades e as diferenças, que os pressupostos da Educação do Campo se constituíram. O conceito de Educação do Campo veio substituir epistemologicamente a Educação Rural, que se referenciava no paradigma do capitalismo agrário, segundo o qual os camponeses eram subalternos aos interesses do capital e, portanto, não desenvolviam a condição de protagonistas. (FERNANDES, 2006, p. 9).

Colocar o foco da fala na Educação do Campo é pensá-la como política pública que desenha um novo modelo de educação voltada para a população que vive no e do campo, contemplando aspectos culturais, de produção e de valores extremamente relacionados ao modo de vida campesina. No caso da Escola AVA, são esses princípios epistemológicos e institucionais da educação do campo que fundamentam a oferta do ensino básico para a população que vive em e no entorno do distrito Itahum, no município de Dourados. No entanto, a lógica da Educação Rural ainda perpassa o imaginário e as práticas desta instituição no tocante aos indígenas, caracterizando a invisibilidade e o não reconhecimento desses sujeitos que também estão no e são do campo.

No entanto, também é importante lembrar que a legislação brasileira reconheceu suas dívidas sociais com os Povos Tradicionais e criou as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para assegurar a obrigatoriedade, no currículo da educação básica das escolas públicas e privadas, de conteúdos e atividades que estudem as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas. Ou seja, a Escola AVA é um estabelecimento público que está sob a obrigatoriedade das leis. Assim, percebo a necessidade de apresentar seu histórico, pois, tal como a Educação do Campo, foi uma conquista dos movimentos sociais e está atravessada por diferentes concepções de sociedade e política.

2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação escolar indígena reconhecida nos termos da Constituição Federal de 1988 (C.F 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394 de 1996) caracteriza-se enquanto resultado dos movimentos de professores e lideranças indígenas na luta pelo direito a um modelo de educação diferenciada e específica.

Por muito tempo, embasados numa concepção etnocêntrica a educação escolar serviu de instrumento de dominação para concretizar o projeto de colonização e, posteriormente, a integração dos povos indígenas à sociedade ocidental. Estava presente, no imaginário coletivo, que a educação ocidental aplicada aos indígenas representaria o deslocamento a caminho da civilização, tornando-os, finalmente, pertencentes à sociedade brasileira e aculturados.

Pode-se dizer que o objetivo das práticas educacionais\escolarizadas, neste período, era negar a diversidade dos índios, ou seja, acabar com suas culturas, ao mesmo tempo em que incorporavam os indígenas à sociedade nacional como mão-de-obra (AGUILERA URQUIZA, 2014, p. 13/14).

Um modelo de escola estritamente indígena específica e diferenciada pluralizou os paradigmas da educação escolar formal. Contudo, apenas no final da década de 1980, a legislação brasileira, através da Constituição Federal, garantiu direito às culturas, tradições, territórios e às escolas diferenciadas, interculturais e bilíngues (BRASIL, 1988; 1996).

O novo discurso pautava-se na valorização e respeito à diversidade cultural no Brasil. Contudo, os pressupostos que orientavam esse discurso não se ancoravam em uma mudança epistêmica mais profunda, ao contrário, sedimentavam um modelo de educação intercultural adequado às prerrogativas da modernidade/colonialidade (QUIJANO, p.107, 2005).

De acordo com Luciano (2006), pesquisador do povo Baniwa, apesar do resguardo constitucional de 1988, a educação escolar indígena brasileira é cotidianamente desafiada a superar dificuldades, conflitos e contradições. O autor aponta alguns questionamentos que desafiam os implementadores dessa nova política educacional.

(...) como construir nas escolas indígenas novos parâmetros que se contraponham a mais de cem anos de um modelo de sistema escolar que não tinha nada a ver com as pedagogias e os métodos próprios de aprendizagem das diferentes culturas tradicionais? (LUCIANO, 2006, p.145).

E ainda,

(...) como pensar e implementar práticas educacionais que atendam aos projetos socioculturais dos povos indígenas, concorrentes com os modelos e as perspectivas de projetos globais de escola e de educação homogeneamente colocados a serviço do mercado? (LUCIANO, 2006, p.146).

A todos esses questionamentos subjazem a emblemática questão: como articular, no espaço escolar, princípios da educação indígena, considerando que os processos educativos de cada cultura indígena operam em lógicas profundamente distintas entre si e em comparação com a lógica educacional ocidental?

A educação indígena faz referência às práticas exercidas de transmissão e produção de conhecimento indígena (LUCIANO, 2006), sedimentadas especificamente na coletividade. Para Benites (2014), pesquisador Kaiowá, o mundo Guarani Kaiowá não se constitui a partir da fragmentação e separação das coisas, movimento tipicamente moderno e ocidental. Na cosmologia desses povos, o sujeito Guarani Kaiowá está constantemente em relação com a natureza (plantas, animais), com o mundo espiritual e no fluxo entre esses dois mundos que são fluidos e constantes.

Do outro lado, a educação escolar advinda de fora da visão de mundo indígena, seja qual for seu *ethos*, estrutura-se e organiza-se a partir do modelo ocidental historicamente construído, que se acredita atender à demanda educacional coletiva. Para tanto, a escola é norteada por conteúdos fragmentados e estruturados em currículos, demarcada pela limitação espacial e temporal, sistema de avaliação do ensino e aprendizagem, estabelecimento de critérios de bom comportamento aos estudantes aos moldes do pensamento ocidental, moderno e cartesiano.

Na dissertação de mestrado em Educação do pesquisador Kaiowá Eliel Benites (2014), intitulada “*OGUATA PYAHU* (uma nova caminhada), o autor salienta a necessidade da construção do diálogo entre os campos de conhecimento indígena e ocidental, o *arandu rupa*, no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena da Reserva Indígena Te’yikue”.

Para falar sobre o conhecimento ou a ciência na perspectiva kaiowá e guarani, utilizo o termo *arandu* (*ara* é tempo, dia; *ndu* vem do termo *ohendu*, que significa ouvir escutar, contemplar). Assim, traduzindo este termo, podemos dizer que *arandu* é ouvir o tempo, vivenciar, conhecer com a experiência de vida, na relação intrínseca com o ambiente (BENITES, 2014, p.38).

Esse é um desafio colocado para o professor indígena, mediador dos conhecimentos não indígenas e o conhecimento tradicional. Benites (2014) elucida, a partir do seu campo de pesquisa (Reserva Indígena Te'ýikue em Caarapó/MS), que, mesmo com a proposta de educação diferenciada e práticas educativas vinculadas a aspectos culturais Guarani e Kaiowá, a dificuldade do diálogo intercultural esbarra nos marcos institucionais e, sobretudo, no processo de descolonização dos saberes constituintes dos professores indígenas. “Mesmo com o grande esforço dos professores indígenas de fazer o ‘diferente’ na sua prática pedagógica, eles ainda se movem dentro do sistema tradicional de educação colonizador e homogeneizador, a partir do qual foi construída a sua identidade” (BENITES, 2014, p.127).

Na conjuntura da educação escolar indígena brasileira, destaca-se a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) via edição do Decreto nº 6.861 de 2009, o qual configura uma nova situação política e administrativa da educação escolar indígena no país. O Decreto tem por objetivo fortalecer a educação escolar indígena conciliando aspectos da territorialidade e da identidade dos povos, independentemente da divisão política administrativa entre Estados e Municípios (BERGAMASCHI & SOUSA, 2015; VINHA, 2016).

Esse novo arranjo institucional da educação escolar indígena leva em consideração a distribuição das terras, as línguas, o patrimônio material e imaterial e, principalmente, as relações sociais culturais, políticas e econômicas dos povos indígenas (VINHA, 2016, p.7).

Dentre os objetivos do Decreto, os TEEs visam ampliar e garantir efetiva participação dos povos indígenas na formulação e na gestão de programas voltados para a educação escolar indígena, valorizando as identidades, a territorialidade, as culturas e as línguas maternas de cada povo indígena.

Vale ressaltar que, no ano 2009, além da criação dos TEEs, tivemos a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI). Parte dos participantes da Conferência desconsideravam a criação dos TEEs, por não ter sido debatida com as comunidades envolvidas. Somado a isto, a proposta do Decreto não contemplava a demanda levantada na Conferência, que era a criação de um Sistema Próprio da Educação Escolar Indígena. O documento final da Conferência evidenciou as reivindicações dos movimentos indígenas no

Brasil no campo educacional estritamente vinculadas à luta pelos territórios tradicionais. (BERGAMASCHI & SOUSA, 2015).

No entanto, amadurecidas as discussões sobre a política dos TEEs, Luciano (2010) e outros intelectuais indígenas salientam que os Territórios Etnoeducacionais representam, no âmbito da burocratização do Estado, um fio condutor capaz de articular legislações que garantem o direito e o reconhecimento (d) a reprodução étnica e cultural aos povos indígenas. Na UFGD, a pesquisadora Terena Daniele Lorenço Gonçalves (2018) finaliza seus estudos sobre as relações entre a política de fortalecimento das escolas indígenas de Mato Grosso do Sul e a criação do TEE Povos do Pantanal (GONÇALVES, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 criou a possibilidade de oferecimento da educação escolar indígena intercultural e bilíngue:

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. (LDB/1997 Art.78).

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena tornou legal a categoria de “escola indígena”, via Parecer nº14/1999 e Resolução nº3/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Posteriormente, a homologação do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) estabelece metas a serem cumpridas pelo país, que fortalecem a autonomia dos povos indígenas em gerir processos próprios de aprendizagem. Contudo, as premissas da educação escolar indígena se limitam ainda, em grande parte, às escolas das reservas e retomadas. A educação escolar específica e diferenciada não é uma realidade de acampamentos e de pessoas que não vivem nesses espaços, como é o caso dos estudantes indígenas que moram em Itahum e na Reservinha, às margens da estrada.

Diante disso, a proposta desempenhada aqui é pensar a Escola Antonio Vicente Azambuja, enquanto produtora e reprodutora de sujeitos e relações a partir de seus ideais institucionais concretizados no cotidiano escolar. E, ao menos, pautá-la no cumprimento da Lei 11.645/2008, que a obriga a desenvolver conteúdos e atividades transversais englobando a história e a cultura dos Povos Indígenas em suas classes. Para isto, faço uma breve análise do Projeto Político Pedagógico, evidenciando de que maneira a Escola potencializa ou não as diferenças étnicas, (in) existentes nas fissuras do cotidiano.

2.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A PRODUÇÃO DO OUTRO

Quando nos referimos ao Projeto Político Pedagógico (PPP), estamos falando de uma orientação institucional que deveria ser fundamentada e pensada por todos os agentes escolares, enquanto fruto de discussões e reflexões acerca da realidade local e das legislações educacionais e normativas em vigência.

O conceito Projeto deriva do latim *projecta*, significando “Lançar para diante. Plano, intento, desígnio” (VIEGAS, 2000, p.12). Contudo ressaltamos o dispositivo político na terminologia do PPP e associação do ato pedagógico (ensino e aprendizagem) aos processos sociopolíticos. (LIBÂNEO, 2008; VIEGAS, 2000; GADOTTI, 2000). Político aqui tem o sentido de atender às demandas relativas do agrupamento que está executando e recebendo a educação escolar. No caso aqui em pauta, o dos povos indígenas. Viegas ressalva que

(...) todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente, articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (VIEGAS, p.13, 2000).

É um ato político na intencionalidade da proposta de um modelo de educação comprometida com a formação cidadã, consubstancializada pelo viés pedagógico, na efetivação da intencionalidade da escola: “a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”. (VIEGAS, p.13, 2000).

Ao longo deste texto, utilizo-me, metodologicamente, do termo *dispositivo*, no sentido foucaultiano, para pensar a instituição escola, o documento aqui analisado e as relações que se estabelecem. Michel Foucault (2000) formula esta ferramenta analítica na tentativa de traduzi-la como:

(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Assim, a escola Antonio Vicente Azambuja se constitui continuamente a partir de um conjunto de enunciados majoritários delineando um discurso institucional alinhado à perspectiva dos valores e representações da história presente, da razão e da ciência, e à (re)produção de identidades universais e essencializadas, como veremos adiante.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Antonio Vicente Azambuja, 2017, é um documento de cinquenta e cinco (55) páginas, estruturado na seguinte ordem: identificação da escola, apresentação do Projeto Político Pedagógico, missão, visão, valores, diagnóstico, situação socioeconômica e educacional da comunidade, histórico da escola, situação física da escola, corpo docente/pedagógico/técnico/administrativo, equipe gestora, quadro geral de pessoal administrativo, quadro geral de pessoal docente, recursos materiais e tecnológicos disponíveis e sua adequação, móveis, equipamentos e material didático, existência de sala de recursos multifuncional, organização da escola, proposta de trabalho para medidas de melhoria da organização da escola e do desempenho, plano de ação - 2017, gestão escolar, organização do tempo e espaço, modalidades de ensino, organização curricular, proposta curricular contextualizada, relações entre a escola e a comunidade, concepções teóricas, critérios e formas de avaliação de aprendizagem, acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, conselho de classe, gráficos do desempenho escolar, por turma avaliada – 2015, avaliação interna, avaliação do projeto político pedagógico, comissões de elaboração do projeto político pedagógico, equipe responsável pela aprovação do projeto político pedagógico da escola e referências.

Logo no início, o documento traz, contundentemente, a identidade da escola do campo, conforme a legislação educacional:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002 apud PPP p.4, 2017).

A educação do campo faz parte de um conjunto de políticas educacionais promovidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI):

educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), integrando os sistemas de ensino a valorização as diferenças e a inclusão.

Desta forma, a Escola orienta suas ações pedagógicas por meio das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das escolas do campo. O paradigma da educação do campo perpassa e reformula as concepções enraizadas no senso comum, do camponês e do espaço rural, como sinônimo de atrasado, hierarquizando o urbano sobre o rural. A proposta é de uma educação que valoriza o espaço rural como espaço de trabalho e lazer, e reconheça outras formas de saberes, sociabilidades e identidades.

O trecho abaixo se refere à concepção filosófica da Escola Antonio Vicente Azambuja.

O PPP visa o desenvolvimento da escola, tendo como **Filosofia** educar na coletividade para avançar na aprendizagem, traçando percursos pedagógicos alicerçados nos temas: “**Terra, Vida, Trabalho e Cultura**”, por meio de proposta interdisciplinar com foco em resultados, visando elevar a qualidade do aprendizado, a formação integral cidadã e o desenvolvimento sociocultural que fortaleça a **identidade regional**. (PPP, p.2, 2017- Grifo nosso).

Como podemos perceber, a instituição aqui pesquisada apresenta um modelo de educação onde os valores da “terra, vida, trabalho e cultura” do campo sejam os norteadores das práticas pedagógicas. Inclusive “terra, vida e trabalho” é um componente curricular da escola do campo, no intuito, segundo o documento, de fortalecer a identidade regional.

Podemos indagar sobre o termo “identidade regional”, pois a flexão de número está no singular, no documento apresentado, o que já sinaliza a representação dos sujeitos do campo, ou mesmo, as possíveis identidades regionais que são reconhecidas e fortalecidas institucionalmente pela Escola. E ainda cabe perguntar se as populações indígenas compõem o rol de “possíveis” identidades na paisagem cultural das escolas do campo e desta escola especificamente?

Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, ao redor e no entorno da escola que não destrua a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de **serem sem terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares, enfim, filhos de sujeitos camponeses cuja reprodução social se dá prioritariamente a partir dos trabalhos no território campesino** (PPP, p. 4, 2017, apud MOLINA e SÁ, 2012, p. 332- grifo nosso).

Neste trecho destacado, o documento ressalta o sujeito camponês, reconhecido como perfil a ser atendido pelo modelo de educação do campo. Assim, busco na leitura do projeto político pedagógico da escola identificar a maneira como as diferenças étnicas estão colocadas no discurso institucional. Os discursos institucionais são dispositivos de saberes/poderes que produzem identidades e relações. A visão e os valores institucionais da escola Antonio Vicente Azambuja prezam pela qualidade de ensino e formação humana, evidencia o respeito às diferenças, como destacado nos trechos em negrito. Contudo, não transparece a presença de sujeitos indígenas na comunidade escolar e nem a situação de acampamento e moradores da Vila no cotidiano escolar.

Visão

Ser uma escola reconhecida pela qualidade do ensino que oferece, pelo compromisso, postura colaborativa e ética. Favorecer a construção e reconstrução do saber adquirido, **respeitadas as diferenças e o direito a igualdade que contemplam a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.** (PPP, p.5, 2017)

Valores

Trabalhar pela cidadania ativa, além de inculcar **valores como:** justiça, solidariedade, confiança, liberdade, autonomia, amizade, esperança, disciplina, honestidade, humildade, generosidade, companheirismo, **respeito à dignidade humana e a sua diversidade, combate a discriminação, compromisso com a promoção do bem de todos e construção da paz, destacando as habilidades afetivas, pois sem elas nada se move.** (Idem).

Categorias como diferença e diversidade aparecem na visão da instituição, enquanto produtoras de alteridades: “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. Neste trecho evidencia-se o valor e o reconhecimento da diversidade que compõe o universo do campo, incluindo a possibilidade de diferenças étnicas. Não diferem dos valores que reforçam o respeito à dignidade humana e sua diversidade, bem como a luta contra a discriminação.

Seguindo a ordem do documento, no item diagnóstico ressalta-se a maior dificuldade da escola em superar o baixo desempenho acadêmico, proporcionado, entre outras razões, pelas constantes faltas do segmento dos/as educandos/as que utilizam o transporte escolar. Este tema exige constantes reuniões com a Secretaria de Educação, conforme apresentei anteriormente, no momento em que conheci a então diretora da AVA. Neste item não é realçada a condição dos estudantes trabalhadores do campo como relevante no processo de avaliação diagnóstica da aprendizagem. Entretanto, esta condição é recorrente nas justificativas das constantes ausências e do baixo rendimento escolar, como no caso dos “irmãos El”, que trato logo abaixo.

A escola, por meio do PPP, ressalta os problemas das faltas dos/as estudantes que utilizam o transporte escolar, principalmente, nos períodos de chuva. No entanto, em relação aos estudantes trabalhadores do campo, tanto indígenas como não indígenas, escapa das percepções dos educadores e da gestão pedagógica. São percepções não materializadas no discurso institucional. No período de colheita, vacinação, entre outras atividades que não podem ser pausadas, os alunos, na condição de trabalhadores rurais, ausentam-se da escola e, muitas vezes, não são interrogados sobre os motivos de suas faltas. Os/as professores/as reclamam, mas não buscam as razões.

Atualmente, o transporte escolar é composto por dezesseis linhas de ônibus, cujos/as alunos/as vêm de fazendas e assentamentos no entorno de Itahum. Não é o caso dos/as indígenas da escola que moram na vila, mas trabalham em fazendas e assentamentos no entorno e não utilizam o transporte.

Outro aspecto relevante no diagnóstico é a baixa participação da família no processo de ensino e aprendizagem. O PPP aponta que,

Apesar de todos os esforços da equipe docente, pedagógica e da direção colegiada, ficou claro no diagnóstico da escola, que sua maior dificuldade e deficiência estão na garantia do sucesso escolar, considerando as ausências do transporte escolar e a pequena participação dos pais no processo ensino aprendizagem (PPP, 2017, p. 6).

A presença de famílias indígenas na escola é notável nas finalizações bimestrais e entrega de notas. Geralmente, a escola busca articular esse dia de entrega de notas com ações do Projeto Família e Escola⁷. Nesse dia, é comum os pais participarem de

⁷ “O Projeto Família e Escola é desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (SED), em parceria com o Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), e tem como objetivos refletir com os pais e responsáveis sobre a importância da sua participação no desenvolvimento integral dos filhos; sensibilizar

palestras, assistirem apresentações culturais dos/as filhos/as e, em datas comemorativas, como dia das mães e dia dos pais, é servido um café da manhã especial. A equipe pedagógica aborda temas como *bullying*, relacionamento entre pais e filhos, indisciplina, entre outros trabalhados com as famílias.



Figura 3. Fonte: acervo da escola. Projeto Família e Escola- 13 de março de 2017.

Importante destacar que a identificação das famílias indígenas, assim como os/as estudantes indígenas da escola, acontece por meio do reconhecimento dos traços fenótipos, considerados típicos das populações indígenas. Geralmente, nas quintas-feiras, eu, juntamente com outros professores que veem de Dourados, almoçamos na escola e descansamos na sala dos professores. A sala dos professores possui uma mesa com cadeiras no centro da sala e dois sofás nas laterais, além de um frigobar, armários para uso dos professores e uma lousa verde para recados. É um lugar de trânsito.

Em uma dessas quintas-feiras, em uma conversa informal sobre alunos, comportamentos e casos de famílias de alunos, uma das professoras, que mora no distrito, chegou contando uma situação de sala de aula que envolvia um aluno indígena do 7º ano.

os familiares sobre a necessidade do acompanhamento afetivo no processo de desenvolvimento; e reforçar a importância da parceria entre escola e familiares para o sucesso da escolaridade". (SED, <http://www.sed.ms.gov.br/Geral/familia-e-escola/> 2018).

Questionei a professora sobre quais os critérios para classificar o aluno como indígena; ao que me respondeu: “geralmente a gente conhece todo mundo aqui. A gente sabe quem é índio pelos traços comuns aos indígenas: cor da pele, olhos puxados, cabelo, mas nunca perguntamos se são indígenas porque pode ofender eles.” (Professora Ricarda, 15/03/18).

Para a professora, a ofensa se caracterizaria pela diferenciação étnica fortemente negativa, tanto para os indígenas como para os não indígenas do distrito. Como apresentei no primeiro capítulo, os indígenas são muito hostilizados na região da Grande Dourados e, principalmente, no município de Dourados. A região é marcada por conflitos entre os coletivos que retomam e acampam em territórios não reconhecidos como indígenas pelo Estado. O estereótipo usado pelo entorno, para todos os indígenas que se autodenominam ou não indígenas, é de que são invasores, bêbados e vivem às custas do governo. Realçar a identidade étnica em um local pequeno como o distrito de Itahum é acionar diretamente o dispositivo de discriminação.

Ainda no item diagnóstico sobre o que ensinar, o documento menciona:

O nosso PPP está apoiado nas concepções de homem, sociedade e cultura. O conhecimento historicamente construído pela humanidade, **abordado de maneira interdisciplinar pelos eixos do currículo da Educação Básica**, permitem que a aprendizagem aconteça de forma significativa, contemplando os aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, sociais e culturais, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Grifo nosso)

(...) Quanto mais a escola se preocupa com o **que ensinar e como ensinar**, maior a probabilidade de tornar-se eficaz. **Por isso o currículo torna-se um dos elementos centrais da escola, um indicador de sua eficiência e eficácia.**

O PPP da escola aqui estudada está alicerçado nas orientações curriculares da Educação Básica brasileira, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e do Ministério da Educação (MEC). É O mesmo utilizado pelas escolas da cidade, diferenciando-se apenas na inclusão do componente curricular Terra-Vida-Trabalho, conhecida popularmente como TVT. O referencial curricular da disciplina de TVT é documento publicado pela SED/MS em 2012 e orienta as ações pedagógicas dos professores. Sobre isso, o referido documento explica

Os Eixos Temáticos: Terra-vida-trabalho poderão ser desenvolvidos por meio de projetos de pesquisa entre outros. Poderá ser lotado, nesta disciplina, o professor, que tenha perfil ou conhecimentos em educação do Campo para ministrar no Tempo-Escola (TE) em espaço interno e externo da escola, por meio de aulas, atividades de estudos, atividades culturais, projetos, projetos de pesquisa, reflexões, leituras, escritas, oficinas, esportes e trabalhos, acompanhados, orientados, avaliados e com registro de frequência feito pelo professor. Os currículos estão organizados em três áreas de conhecimentos e os professores poderão elaborar o seu plano de aula, contemplando os Eixos Temáticos: Terra-vida-trabalho. (BRASIL, p.2,2012).

A culminância do currículo das escolas do campo ainda prevê metodologias diferenciadas no intuito de atender as demandas locais, como o tempo-escola e tempo-comunidade. O tempo-escola acontece no interior das instituições de ensino, aulas em sala “(...) atividades de estudos, reflexões, leituras, oficinas, atividades culturais e esportivas e outros”. (BRASIL, p.3 2012). O tempo-comunidade ocorre no espaço externo à escola, na comunidade, “(...) abrangendo atividades de pesquisa (projetos), de leitura, de escrita, de trabalho, aulas programadas, acompanhadas, orientadas, avaliadas e com registro de frequência feito pelo professor”. (BRASIL, p.3, 2012). Contudo, na escola AVA o tempo-comunidade é um desafio a ser enfrentado.

O currículo escolar se configura no processo de hierarquização do saber científico/racional, herança do paradigma da modernidade e colonialidade. Araújo (2014), em seu texto a “Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade” aponta que

(...) estes conhecimentos têm servido, historicamente, para reforçar, afirmar e legitimar a história a partir da ótica do colonizador branco, europeu. Os conhecimentos veiculados, não sem resistências, representam forças políticas, ideológicas, econômicas, que produziram o colonizado, subalternizado, invisibilizado e relegado ao esquecimento. (ARAÚJO, p.182, 2014).

Dessa forma, o modelo com o qual foi estruturado o currículo e o conhecimento ocidental a ser transmitido pela escola pode instrumentalizar a (in)visibilidade e a valorização ou não da presença, da cultura e dos saberes indígenas.

No item “situação socioeconômica e educacional da comunidade”, o PPP apresenta a população indígena que reside no distrito: “Há índios **desaldeados** que se acampam em barracas às margens da rodovia ou no interior do distrito. O perfil indígena local é de muita pobreza e necessidades” (PPP, p.9, 2017). A situação de desaldeado não corresponde à maioria dos indígenas que frequentam a escola. Como apresentei, somente uma aluna reside na *Reservinha*. Os demais, que a escola identifica como indígenas, mas não verbaliza e não visibiliza, residem no distrito, dos quais alguns trabalham nas fazendas e nos assentamentos do entorno.

Somente nessas linhas o PPP apresenta o público indígena do distrito de Itahum. Utiliza a categoria de “desaldeados” para justificar o não-lugar destes indígenas, que insistem em viver no distrito ou no processo de retomada por seus territórios tradicionais. Sabemos que o processo de aldeamento fez parte de uma política indigenista nacional para liberar grandes extensões territoriais aos colonos, implantada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que foi sucedido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (SOUZA LIMA, 1992).

A representação dos indígenas de Itahum, conforme o documento, é marcada por “muita pobreza e vulnerabilidade social.” E ainda, não consta no documento do PPP a

evidência de estudantes indígenas na escola AVA. No mesmo item, o documento ressalta a finalidade do currículo da instituição,

A escola operacionaliza um PPP que contempla em currículo e metodologia um direcionamento para temas da realidade camponesa, visando atender às especificidades dos trabalhadores do campo, permitindo-lhes melhor qualidade de vida (idem).

Assim, o PPP não contempla a presença indígena na escola AVA, mas, no distrito de Itahum, a presença indígena é fortemente marcada, com estigmas de “desaldeados”, “pobres” e “necessitados”. Isso tudo gera uma visão estereotipada sobre o indígena, como sinônimo de atraso e de tudo que devemos evitar. Sobre a categoria de “desaldeados”, Crespe (2009) ressalta, por meio de dados etnográficos, que, entre os não indígenas, o termo carrega implicações negativas e representam sujeitos não confiáveis.

A denominação é negativa também entre os indivíduos da sociedade envolvente que interpreta a noção de “desaldeado” como uma forma de subversão, conforme examinaremos no próximo capítulo. Para a sociedade nacional o índio “desaldeado” é aquele propenso a causar problemas, pois recusa às condições de existência que caberia aos indígenas, a vida na reserva. (CRESPE, 2009, p.46).

Nota-se que o processo de assimilação empreendido pelo Estado brasileiro no início do século XX, que incluiu a criação de reservas na tentativa de resolver os interesses estatais, os problemas fundiários e enquadrar as populações indígenas, orientou e continua a orientar o olhar da sociedade envolvente na compreensão da situação dos indígenas, que resistem em viver nas reservas. As políticas de assimilação caracterizavam-se conforme a lógica da aculturação, na crença de assimilar os povos indígenas à sociedade nacional até ao seu desaparecimento. (CAVALCANTE, 2013).

Inserida na política indigenista assimilacionista do Estado brasileiro, a criação das reservas tinha como objetivo declarado o de garantir aos índios um espaço para que vivessem até que o seu processo de assimilação à sociedade nacional fosse concluído – considerava-se que a condição indígena era transitória e que eles rapidamente seriam assimilados pela sociedade envolvente. (CAVALCANTE, 2013, p.24).

E ainda, percebe-se que, no discurso institucional representado pelo projeto político pedagógico, as identidades dos educandos/as são forjadas na unicidade, a partir dos dispositivos saber/poder da educação do campo, como trabalhadores do campo. Nesse sentido, as identidades desse contexto educacional são naturalizadas e essencializadas, sucumbindo às possíveis diferenças, negligenciando sua produção social e histórica (TEDESCHI, 2016).

A escola é instrumentalizada enquanto dispositivo de poder/saber por meio de suas propostas pedagógicas, currículos, discursos e representações, na qual se produz sujeitos e saberes institucionalizados, universais, naturais e absolutos. Isto se insere no projeto mais amplo da colonialidade/modernidade, na dominação política, ideológica e econômica e na construção da hegemonia mundial (QUIJANO, 2005; ARAÚJO, 2014).

Segundo Araújo (2014),

O projeto da modernidade produziu subjetividades dentro de padrões estabelecidos pelo poder da cultura ocidental, em específico, pela configuração político-epistemológica como mecanismo de dominação do “outro não europeu, considerado primitivo, atrasado, não civilizado, estagnado, inexistente”, sustentando-se nas estratégias coloniais eurocêntricas (ARAÚJO, 2014, p. 188).

No caso da visibilidade e do reconhecimento da diferença étnica na escola AVA, o indígena é situado, institucionalmente, no não-lugar, como “desaldeado” e marginalizado. No entanto, estes sujeitos, discursivamente “desencaixados”, produzem relações sociais cotidianas e estrategicamente se posicionam no limiar das fronteiras da diferença, como busco descrevê-las logo abaixo.

CAPÍTULO 3

ETNOGRAFANDO OS EMBATES CULTURAIS E AS NEGOCIAÇÕES

A intenção deste capítulo é refletir sobre a presença indígena na escola Antonio Vicente Azambuja e as relações sociais que constroem com “os não indígena”, numa escola caracterizada como do campo. Para tal efeito, busquei identificar quem são seus estudantes indígenas.

Os critérios que usei para identificar os/as indígenas da escola foram os dados da documentação da matrícula escolar e a identificação dos/as professore/as, baseados na descrição fenotípica dos/as alunos/as. Importante lembrar que sou professor nessa escola e, por mais que me cuidasse, também fiz uso do critério dos traços fenotípicos na identificação dos/as indígenas no começo da pesquisa. Na secretaria da escola, no momento da matrícula, não há critério de identificação étnica, mas, em alguns casos, consta no registro de nascimento do aluno.

3.1 A ESCOLA AVA E SUA COMUNIDADE

Atualmente, a escola AVA têm 320 estudantes matriculados/as; deste número, identificamos 21 alunos/as indígenas. Em 2018, há seis alunos/as indígenas cursando o Ensino Médio, concomitante ao curso técnico de Agropecuária. Esses/as estudantes indígenas, em sua maioria, são moradores no distrito de Itahum e apenas uma aluna mora na Reservinha.

A escola atende um público plural de estudantes. Além dos/as alunos/as que moram na vila, muitos vêm de fazendas e assentamentos rurais no entorno do distrito, diariamente, no período matutino, num ônibus que roda dezesseis linhas/percursos. Os/as estudantes que moram na fazenda são filhos/as de empregados na fazenda e muitos deles/as também trabalham para ajudar a família na lavoura.

Lembro-me da situação de um desses alunos dos “fundões de fazendas”, como são chamados, cujo pai morava e trabalhava na fazenda com a família. Houve um acidente de trabalho e o pai fraturou a perna e ficou impossibilitado de trabalhar. O filho de 16 anos, aluno da escola, teve que assumir as responsabilidades do pai no trabalho da fazenda, caso contrário seriam despejados.

Os professores tiveram acesso a esta informação devido às faltas não justificadas do aluno, que sempre foi dedicado e participativo. Este caso se resolveu com a ida da coordenação pedagógica da escola à fazenda para exigir do patrão o direito do adolescente de frequentar a escola, sem prejudicar a moradia da família. O fazendeiro, mesmo contrariado, acatou a exigência da escola e o aluno voltou a frequentar as aulas.

O Ensino Médio da AVA, até o ano de 2016, oferecia três turmas - 1º, 2º e 3º anos - e se conduzia como ensino regular e universal. No ano de 2017 foi implantado o curso técnico em Agropecuária que foi integrado ao Ensino Médio. Criou-se uma quarta turma, no período vespertino. Em 2018 são cinco turmas.

Outra característica peculiar dessa escola é o fato de o corpo docente, em sua maioria, pertencer ao quadro de professores/as convocados, ou seja, poucos são efetivos. As relações entre a gestão escolar e os/as professores/as são verticalizadas, dada à condição de regime de trabalho. Semestralmente são avaliados/as e o resultado incide na possibilidade de renovação ou não do contrato de trabalho. Essa condição de contratado/a repercutiu diretamente na realização da pesquisa. Por um lado, foi importante permanecer na escola para acessar os sujeitos da pesquisa mais facilmente. Por outro, tive condições limitadas de propor situações de pesquisa e dialogar com os/as demais professores/as que também se encontravam na mesma situação que eu e, quanto menos manifestassem concepções de ensino e ideias sobre a Educação do Campo, mais condições de permanecer no quadro tinham. A proposta da pesquisa foi levada à direção e, após o aval do gestor, aos demais sujeitos da pesquisa – professores/as, coordenadora e alunos/as. Percebi, desde o início, que o projeto não despertou interesse na escola.

Lima (2014), em sua dissertação de mestrado intitulado *Antropologia e Educação: Uma etnografia da participação de alunos indígenas nas escolas públicas da cidade de Dourados*, buscou descrever a presença de alunos indígenas em duas escolas urbanas na cidade de Dourados/MS e evidenciou um *pacto de silêncio* entre os diferentes sujeitos indígenas e não indígenas do contexto escolar. Esse *pacto de silêncio* inviabiliza falar e refletir sobre a participação e presença de estudantes indígenas no cotidiano escolar. Este fato se repete no contexto etnográfico que me atrevo a pensar.

Esse pacto não permite que os preconceitos existentes venham à tona, mas abre espaço para a presença do diferente dentro da escola. O discurso da homogeneização é pregado por todos, mas o preconceito, o olhar desconfiado para aquele que é diferente na cultura e na língua, e alguns comentários mostram a não compreensão pela sua presença. (LIMA, p. 145, 2014).

Encaminhei, via e-mail, o projeto de pesquisa ao diretor e me disponibilizei a esclarecimentos. Pouco consegui conversar. Na coordenação pedagógica fiz várias tentativas para conversar sobre a pesquisa, mas não obtive sucesso. No ano letivo de 2015, lembro que chamava minha atenção a presença de alunos/as indígenas na escola e nas ruas do distrito. Primeiramente, identifiquei-os pelos traços fenotípicos, depois conversando com outros colegas professores que confirmaram sua origem indígena. No entanto, na época, o que mais provocou minha curiosidade foi um caso discutido em Conselho de Classe, de um aluno indígena do 6º ano, muito “indisciplinado”.

Os professores, que atuavam em todas as turmas, descreviam a “indisciplina” e o perfil do aluno. Com 16 anos, no 6º em distorção idade-série (DIS), morava e trabalhava na fazenda, não raro chegava à escola, bêbado, às vezes “armado de faca”, passava final de semana “aprontando” na vila, tinha “problemas de comportamento” na sala de aula, segundo os/as professores/as. Recordo que a coordenação e a direção chegaram a pedir ajuda ao Senhor Brauli, um indígena muito respeitado, morador no Distrito, que, algumas vezes, conversou com o aluno indígena “problemático” e gerador de conflitos.

Não demorou muito tempo até que o referido aluno desistiu de estudar e não tivemos mais notícias suas. A “paz” voltou à escola, segundo o discurso geral. Ou seja, o “problema” foi embora, ao invés de a escola “enfrentá-lo”. Essa situação despertou-me a vontade de compreender melhor a realidade dos/as estudantes indígenas daquela escola e a maneira como a escola lidava, ou podia vir a lidar com as diferenças étnicas.

Na sala dos professores, que tomo aqui como um espaço privilegiado de etnografia, presencio, desde 2015, comentários sobre alguns alunos/as indígenas, carregados de estereótipos, preconceitos e até discriminação. Algumas falas de professores são recorrentes como: “são índios, né?” “indiozinhos”, “fedem à fumaça”, caracterizando o estereótipo padrão sobre o coletivo indígena, mesmo que cada um tenha sua origem, pois são do acampamento ou da vila. Atualmente não encontrei aluno/as indígenas moradores em fazendas. Outros/as professores/as ainda marcam a diferença étnica por meio do comportamento.

No dia 3 de novembro de 2016, conversando informalmente na sala dos professores, uma professora relatou-me que percebe os/as estudantes indígenas com muita dificuldade com a língua portuguesa, pois apresentam problemas de leitura e escrita. A situação se agrava, segundo a observadora, quando estes/as alunos/as, envergonhados, não procuram o/a professor/a pra sanarem suas dificuldades. A professora compreende que, em alguns casos, a língua materna indígena é predominante, mas não generaliza, e por isso ela “relewa” muitos aspectos na avaliação desses alunos/as.

Essa mesma professora disse-me que os/as alunos/as indígenas são muito comportados/as e têm muito respeito pelo/a professor/a. Esse é um marcador de diferença cultural para a profissional. Os/as demais alunos/as, segundo ela, não têm tanto respeito pela imagem do professor e nem valorizam a escola como os indígenas.

Nesse mesmo instante, uma professora de matemática, ouvindo nossa conversa, concordou com o comentário da primeira professora e acrescentou que percebe que alguns alunos indígenas se mantêm isolados do restante da turma. Trouxe para a conversa o caso dos “irmãos EL”, como são conhecidos os irmãos Rogiel (17 anos) e Roniel (19 anos), moradores no Distrito, juntamente com sua família, composta por seis pessoas (pai, mãe e mais dois irmãos mais velhos⁴, que são alunos em “distorção idade-série” e trabalham em uma fazenda no entorno de Itahum. A expressão distorção idade-série (DIS) se caracteriza pela defasagem etária dos/as estudantes relacionados ao ano/série em que estudam. Segundo Menezes e Santos (2002),

é a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. Essa distorção é considerada um dos maiores problemas do Ensino Fundamental brasileiro, agravada pela repetência e o abandono da escola. Muitos especialistas consideram que a distorção idade-série pode ocasionar alto custo psicológico sobre a vida escolar, social e profissional dos alunos defasados. (MENEZES & SANTOS, 2002, s/p).

No caso em tela, os irmãos se ausentam da escola, em algumas épocas mais e em outras menos. Para os professores/as, que não conhecem o cotidiano desses alunos, são “alunos muito faltosos”, que alegam não se apresentarem na escola por causa do trabalho. Apresentam “dificuldades de aprendizagem”, mas se destacaram, em 2017, em apresentações como cantores de música sertaneja nos eventos da escola e na Mostra Cultural da Secretaria de Estado de Educação (SED). Entretanto, tinham pouco contato com os alunos não indígenas e eram muito reservados no contato com o/a professor/a.

4

Quando conversei com Rogiel e Roniel, disseram que seus irmãos Jatiel e Marciel trabalham no aviário próximo de Itahum.



Figura 4. Fonte: Acervo da escola. Festa do dia dos pais 04/08/2017.

No início do ano letivo de 2018, os *irmãos EL*, meus alunos no primeiro ano do ensino médio técnico, no período vespertino, estavam ausentes e quando voltaram à escola relataram que estiveram trabalhando na colheita com o pai, numa fazenda nas proximidades do distrito de Itahum. Durante minhas aulas, os *irmãos EL*, sempre muito reservados, quase não participam oralmente. Busquei me aproximar deles para saber o motivo das faltas e repassar o conteúdo do período passado. Após a nossa aproximação, convidei-os para uma conversa sobre o projeto de pesquisa e a presença indígena na escola. Aceitaram resabiados o convite, sem entender muito bem o que eu pretendia. Conversamos no dia 02 de abril de 2018⁵, pois era um dia que eu não tinha aulas e aproveitava para fazer campo.

Indaguei, de início, a qual grupo étnico pertenciam, mas não souberam responder. Insisti falando alguns etnônimos, tais como Guarani, Kaiowá, Terena. Logo me “caiu a ficha” e entendi que, talvez, não se tratasse de esquecimento, mas de não identificação étnica. Fui, então, buscar saber onde moravam e com quem viviam? A conversa começou a fluir. Moram com a mãe e o pai no Distrito há 16 anos e não realçam a identidade étnica, mas a de trabalhadores do campo. Segundo um deles, “(...) nós não achamos certo esse negócio de invadir terra de fazendeiro e tomar o que é dos outros (...) é o fazendeiro que produz alimento.” (RONIEL, 2018). E mais, sobre os indígenas que moram no acampamento, consensualmente eles afirmaram que não são pessoas de confiança, sem dar muitas explicações.

⁵ Nesse dia fui à escola fora do horário de minhas aulas, para conversar com os/as alunos/as indígenas e alguns ⁶⁰ professores e funcionários da escola. Antes disso visitei o acampamento algumas vezes e circulei na Vila do Distrito.

Questionei porque estudavam naquela escola e não na Escola Indígena de alguma das reservas ou Terras Indígenas, tentando perceber como viam a relação da escola com a população indígena. Ambos foram bastante enfáticos em afirmar que não é interessante diferenciar os/as alunos/as indígenas dos/as alunos/as não indígenas. “(...) somos tudo igual” (idem). Sobre se experimentavam relações de preconceitos e discriminação na escola e no Distrito, relataram que se sentiam um pouco distante da turma por causa da distorção das idades, pois conviviam com alunos bem mais novos que eles.

Neste sentido, foi perceptível que, em nenhum momento, realçaram o pertencimento identitário étnico. Manifestaram que, na escola, não querem ser reconhecidos e diferenciados etnicamente. Esses alunos se reconhecem enquanto sujeitos do campo/rural e expressam essa condição quando mostram suas preferências musicais nos eventos dentro e fora da escola. Identificam-se mais com o curso técnico em agropecuária do que com o ensino médio regular. Gostariam de cursar somente o técnico, se pudessem escolher. Valorizam muito os conhecimentos apreendidos nas disciplinas técnicas, já que são aproveitáveis no cotidiano familiar e no trabalho nas fazendas.

As professoras de Português e Matemática recomendaram que eu conversasse com uma aluna Taiara, do 6º ano, que, segundo elas, seria indígena e residia em um dos vagões de trem abandonados no distrito. Na mesma manhã de três de novembro de 2016 fui à sala conversar com a aluna, que a professora de artes liberou. Taiara tem 12 anos, é Terena e veio da cidade de Maracaju/MS há algum tempo. Segundo ela, só é indígena por parte de mãe e informou que mora com o avô na vila e não no vagão abandonado e que também não conhece e nem tem parentesco com os moradores do acampamento indígena. Disse não ter problemas na escola por ser indígena, “somos todos iguais, os professores são tranquilos” (TAIARA, 2016).

Esse discurso de Taiara chamou minha atenção, quando, em uma de minhas visitas ao acampamento (17/11/16), conheci sua mãe, Dona Marineide Terena, morando entre os Kaiowá acampados, junto com suas filhas Taiara e Daiane (17 anos). Seu marido trabalha em “fundão de fazendas” em serviços braçais nas proximidades de Itahum e, por conta disso, se ausenta intermitentemente do acampamento.

Daiane foi aluna na escola AVA, mas abandonou os estudos no 9º ano por conta da gestação do filho Vinicius e não mais retornou. O garoto está com nove meses. Taiara já tinha comentado com a mãe sobre minha pesquisa e nossas conversas na escola. Dona Marineide, muito receptiva, comentou um pouco sobre sua condição no acampamento e afirmou não possuir parentalidade com os Kaiowá. Sua casa fica logo na entrada do acampamento e é a única casa que possui rede de abastecimento de água, o que desencadeou seu afastamento do grupo, que ainda precisa andar aproximadamente 2 km de distância para buscar água no balde

para suprir suas necessidades. Sobre a escola AVA, que considera excelente, relatou sempre participar das reuniões pedagógicas e nunca se sentiu diferenciada na escola por ser indígena.

Essas situações de não identificação étnica ou escamoteamento identitário me fez retornar ao texto de Roberto Cardoso de Oliveira (2005), *Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral*, através do qual refleti sobre as estratégias identitárias etnicamente negociadas e manipuladas nas fronteiras interétnicas e interculturais. A negação étnica ou de envolvimento com os indígenas do acampamento revela-se no âmbito do reconhecimento, com implicações no mundo moral. Como seriam recebidas na escola se todos soubessem que eram do grupo de acampados? Como seriam tratadas? Como os/as outros/as indígenas da vila as tratariam?

Cardoso de Oliveira empresta a diferenciação que Axel Honneth (2004) faz sobre conhecimento e reconhecimento, sendo, o primeiro, um ato de identificação individual cognitivo, e o segundo “depende de meios de comunicação que exprimem o fato de que outra pessoa é considerada como detentora de um “valor” social” (HONNETH 2004 p.140 apud CARDOSO DE OLIVEIRA 2005 p.14) e, portanto, tem implicação social na esfera da ética e da moral. O preconceito e a discriminação caracterizados pela falta de reconhecimento do outro, no caso o reconhecimento étnico, configura-se como ferimentos morais. Nesta direção, Cardoso de Oliveira (2005) aponta:

E as pessoas envolvidas em situações assim configuradas sempre poderão discernir daquilo que poderia ser um simples acidente, como uma coerção não exercida para ferir, do que seria uma agressão intencionada, percebida esta última como uma verdadeira ofensa moral e, por conseguinte, como uma negação de reconhecimento. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2005, p. 16).

No entanto, o mesmo autor ressalta que o reconhecimento do outro é inerente à autoidentificação de si mesmo, enquanto sujeito de direito. No caso do Brasil e das populações indígenas, esse processo de afirmação étnica eclodiu a partir da década de 1970, principalmente com o Movimento Indígena na busca por afirmação e reconhecimento étnico diante das questões demandadas em negociação com o estado e a sociedade envolvente.

No caso em tela, a situação de contato interétnico e intercultural na escola AVA apresenta aos estudantes indígenas o manejo do processo de autoidentificação ou não da condição étnica. Como podemos constatar, os *irmãos EL* negam ser indígenas e olham a si próprios com os olhos dos ‘brancos’. Assim como também a aluna Taiara, Terena e moradora do acampamento indígena nas proximidades da vila: em nossa primeira conversa, negou conhecer alguém do acampamento e, quando fui ao acampamento, conheci sua mãe. No primeiro caso, aparece a resistência ao processo de reservamento/confinamento e a identificação como trabalhadores rurais. No segundo caso, da garota Terena, é uma forma de se proteger da carga de discriminação.

A aluna Alessandra, indígena Kaiowá de 16 anos, aluna no Ensino Médio Técnico em Agropecuária, mora na vila com os pais e os irmãos (Sandra aluna do 9º ano e Luís aluno do 6º ano). Alessandra é muito dedicada aos estudos, mas apresenta dificuldades nas disciplinas de linguagens - Inglês e Português. Nas aulas, sempre muito reservada, evita a participação oral. Mantém amizades com algumas meninas não indígenas. Trabalha como babá e empregada doméstica na Vila, no contraturno das aulas, para ajudar nas despesas da família. Tem parentela na Aldeia Jaguapiru, multiétnica, da Reserva Indígena de Dourados (PEREIRA, 2014), mas raramente vai visitá-los. O pai trabalha na roça, na fazenda Capão Alto, e a mãe cuida dos afazeres domésticos e dos outros dois filhos/as, Sandra (14 anos) e Luís (12 anos).

Quando conversei com Alessandra, em 2017, estava muito tímida, mas foi bastante prestativa. Relatou já ter sofrido preconceito por ser indígena, na Escola Municipal José Eduardo Canuto Estolano-Perequeté, também no distrito, conhecida popularmente como Perequeté. Ao contar a situação de preconceito, chorou. Foi tão forte para ela que, ao lembrar, sofreu novamente a situação de exclusão e discriminação. “Tinha uns 8 anos, na aula de Educação Física, o aluno me disse que não ia formar time com bugres; me senti excluída (...)” (Alessandra, 19/10/2017). O termo bugre é utilizado pejorativamente em Mato Grosso do Sul, referindo-se aos indígenas enquanto “decadentes”, “misturados”, “intrusos”, “indolentes” e “traíçoeiros”.

Cardoso de Oliveira (2005), referindo aos seus estudos na década de 1970 sobre o processo de assimilação dos Terena, constatou que as categorias de *bugre* e de *caboclo* são consideradas “sintomas de exploração econômica e de dominação política, que segmentos regionais da população brasileira exerciam (e em muitas regiões ainda exercem) sobre os povos indígenas”. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2005, p. 25). São categorias produzidas, etnocentricamente, no contato interétnico ou intercultural.

Na ocasião, a professora da aula corrigiu o aluno que a discriminara, mas, segundo ela, “não foi o suficiente pra sanar a dor de sentir-se um peixe fora d’água”. Mesmo sem o realçamento identitário étnico, os alunos indígenas não estão fora do cerco da violência simbólica. Para Rita Nascimento, do povo Potiguara, que pesquisou a resistência ao preconceito no Ceará entre os Tapeba,

Gerador de uma situação conflituosa, ora discriminando os indivíduos apontados como índios, ora, em sentido inverso, lhes negando tal condição, o preconceito matiza os dramas sociais vivenciados por esses grupos, provocando relações de desconfiança em relação aos “brancos”; negação, em alguns casos, de suas identidades étnicas e baixo auto-estima dos indivíduos; recusa de alguns em compartilhar determinados símbolos eleitos pelo grupo como marca distintiva (...) (NASCIMENTO, 2009, p. 14)

Na escola AVA⁶, Alessandra comenta que nunca sofreu preconceito ou discriminação. Todos os/as professores/as reconhecem e tratam igualmente os/as alunos/as. Questionada sobre a importância da escola e do curso técnico em agropecuária, diz que a escola é “a porta dos seus sonhos para fazer medicina”. Acha o curso muito importante para a região, “muitos alunos trabalham nas fazendas e podem usar o que aprendem no curso”. Ela mesmo repassa algumas informações aprendidas no curso técnico para o pai, como aquelas sobre o manejo de maquinários, de equipamentos agrícolas e de agrotóxicos.

Abordei outra aluna indígena, Sandra, de 14 anos, indicada por sua irmã, Alessandra, que me recomendou que conversasse com ela. Ainda cursa o Ensino Fundamental II (9º ano). Estuda no período matutino e trabalha à tarde de babá e faz diárias em serviços domésticos na Vila. Identifica-se Kaiowá, mas fala pouco a língua materna. A intermediação de Alessandra facilitou a interlocução.

A condição de professor foi importante para constituir relações com os sujeitos da pesquisa. Esse processo de negociação e estabelecimento de uma relação de confiança com os/as interlocutores/as me reportou ao trabalho de campo de Clifford Geertz (1989) na sociedade balinesa, ressalvadas as proporções e diferenças. Ao chegar a Bali, o pesquisador não obteve sucesso nas tentativas de aproximação com os balineses. Somente quando correu da polícia, junto com os jogadores de rinha, conquistou a confiança dos interlocutores. Passou a ser um deles e conseguiu, a partir daí, analisar o fenômeno da briga de galo, enquanto uma rede de significados e estrutura simbólica que traduzia a organização social do coletivo.

Em Bali, ser caçado é ser aceito. Foi justamente o ponto da reviravolta no que concerne ao nosso relacionamento com a comunidade, e havíamos sido literalmente "aceitos", Toda a aldeia se abriu para nós, provavelmente mais do que o faria em qualquer outra ocasião (talvez eu nunca chegasse até o

⁶ A escola AVA fica aproximadamente a 1,5 km de distância da escola do município Perequeté.

sacerdote e nosso hospedeiro ocasional tornou-se meu melhor informante), e certamente com muito maior rapidez. (GEERTZ, p.282, 1989).

Dessa forma, o autor levou ao texto o processo de negociação e aceitação dele enquanto possível pesquisador, desmitificando-se o ideal de neutralidade na pesquisa etnográfica, postulada desde Malinowski. O campo representa uma constante negociação dialógica e intersubjetiva do pesquisador com os interlocutores em grupo ou no individual. Problematizar a entrada e a permanência do pesquisador na cena etnográfica é de suma importância para caracterizar as relações que se estabelecem. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996).

A conversa com Sandra teve que ser no período de aula, durante o tempo de Geografia, no dia 09 de abril. Pedimos autorização à professora da aula e sentamos no banco do pátio com os braços debruçados na prancha de madeira. Fui anotando algumas informações durante a conversa. Apresentei a Sandra minhas intenções de pesquisa, assim como fiz com todos os sujeitos da pesquisa com os quais dialoguei. Indaguei sobre aspectos relacionados à escola, tais como matérias preferidas e matérias com mais dificuldades. Percebi que essas questões seriam uma maneira de “quebrar o gelo”. No início respondia timidamente, mas depois falou empolgada de seus sonhos e expectativas de vida. Senti confiança para adentrar nas questões relacionadas diretamente à pesquisa. Perguntei-lhe como percebia a maneira como a escola se relacionava com a temática indígena.

Sandra disse que na escola AVA nunca sofreu preconceito e que se sentia igual a todos os alunos. Relatou que, nos conteúdos das disciplinas, só estudam algo relacionado à cultura indígena nas disciplinas de História e Geografia e que os professores da escola a tratam igual aos demais, bem como os outros alunos indígenas. Na ocasião, recordei-me do texto de Grupioni (1996) sobre o currículo escolar, os conteúdos e os materiais didáticos. Todos se constituem em dispositivos de saberes/poderes. Também vieram as contribuições da historiadora Normas Telles (1987) sobre o impacto dos livros didáticos na temática indígena.

Esses manuais privilegiam os feitos e a historiografia das potências europeias, silenciando ou ignorando os feitos e a vivência dos povos que aqui viviam. Isto resulta no fato de o índio aparecer como coadjuvante na história e não como sujeito histórico, o que revela o viés etnocêntrico e estereotipado da historiografia em uso. (Cf. TELLES, 1987; apud GRUPIONI, 1996, p.427 - 428).

Assim, fui percebendo que o silenciamento, a negligência e as imagens distorcidas por parte das escolas e a falta de manuais didáticos que contextualizassem a presença dos povos indígenas no passado e no presente, criticamente, potencializavam e reforçavam a equivocada ideia de fossilização destes no passado colonial, negando-lhes o lugar na contemporaneidade.

Nega-se o direito de ser quem são. Nesse sentido percebo que há uma tendência de invisibilizar essas culturas consideradas como minoritárias.

A escola poderia minimizar o preconceito sobre a população indígena na sociedade através da divulgação das histórias e das culturas indígenas através de atividades como o teatro e a dança, na opinião da aluna.

Nesse mesmo dia conversei com o Kaiowá Rodrigo de 17 anos, estudante do 7º ano do turno matutino. Eu não era muito próximo de Rodrigo, mas fui à sala de aula e pedi permissão à professora de Geografia para conversar com o rapaz sobre minha pesquisa. Rodrigo mora no Distrito com uma tia, há quase dez anos. Veio da Reserva de Dourados para trabalhar no Assentamento Lagoa Grande em serviços braçais. Nos últimos dias trabalhou muito construindo cercas nas propriedades do Assentamento, no horário das 12h00min às 17h00min, pois estuda de manhã. A narrativa de Rodrigo se aproximou muito da que Alessandra e Sandra me contaram.

Segundo ele, na escola não tem discriminação por sua condição étnica, todos são tratados iguais pelos professores. Entende que há discriminação e preconceito nos casos de *bullying* com pessoas gordas, baixas, negras, entre outras características, mas, “por ser índio não tem”. Muito enfático questionou: “Como pode ter preconceito contra índio, se eles (os não indígenas) são meus amigos?”. Comparou a escola AVA com as escolas da Reserva de Dourados, dada à convivência naquele espaço. Os professores poderiam ter projetos interculturais, como o ensino da língua indígena. Nas aulas de História da AVA, segundo Rodrigo, fala-se dos povos indígenas e de sua importância para o Brasil, mas é pouco.

Sobre o fato de “estar atrasado na escola”, Rodrigo explicou que, por causa do trabalho, perde muitas aulas e, apesar dos professores ajudarem, as dificuldades para acompanhar são grandes. Rodrigo almeja chegar ao Ensino Médio para cursar o Técnico em Agropecuária e, posteriormente, entrar no curso superior de Agronomia.

Em uma das aulas de Sociologia do 1º bimestre, no dia 28/04/16, com a turma do 2º A do Ensino Médio, trabalhei conceitos básicos de Antropologia, tais como cultura, diversidade cultural, multiculturalismo, etnocentrismo, relativismo cultural e outros. Nesse dia, tinha em sala 15 alunos/as. Exibi o documentário “A Sombra de um Delírio Verde” e propus uma conversa acerca do conteúdo exibido no documentário. Dos/as 15 alunos/as, nenhum/as se reconheceu como indígena.

Ao iniciar o filme, surgiram algumas reações debochadas e comentários discriminatórios, como “*olha os buguis*”, e retomei a atenção da turma sobre seu conteúdo. Depois houve intenso interesse nos conflitos de retomada de territórios tradicionais exibidos no documentário.

Assim como nessa turma, isso se repete mais ou menos na mesma intensidade com outras turmas, sendo grande parte dos/as alunos/as moradores em fazendas, filhos/as de funcionários não indígenas dessas fazendas. Após a exibição do filme, abri para o debate. Algumas respostas vagas, como “*foi bom*”, foi “*legal*” e outras, questionaram a lógica indígena de ocupação de terras. Trouxe para o debate parte do acúmulo das pesquisas sobre o processo de esbulho territorial e a reação contemporânea desses povos em resgatar essa dívida social (BRAND, 1997. CRESPE, 2016, MACIEL, 2012).

Um aluno especificamente, filho de “dono de fazenda”, criticou o conteúdo do vídeo, alegando “*vitimizar demais os índios*” e que não concordava com tal postura. Relatou brevemente o caso da retomada de território no município de Antônio João “(...) os índios tinham 3 de 5 hectares, e estavam reivindicando mais, um absurdo”, afirmava. Tentei acalmar os ânimos da turma e conclui a aula. Mesmo sabendo ser insuficiente o tempo para a reflexão, senti que mais debates precisam ser abertos sobre a realidade das populações indígenas em Mato Grosso do Sul.

A aluna Silvana, não indígena, fez um desenho que ilustra sua concepção sobre os povos indígenas na contemporaneidade.



Figura 5. Fonte: Desenho da aluna Silvana, 05 de maio de 2017.

Neste desenho, a aluna representa o modo como ela compreende os povos indígenas nos dias atuais: indígenas que, devido ao intenso contato com a sociedade, se apropriam de elementos culturais e ressignificam o modo de serem índios. Penso que esta ilustração representa os efeitos de minhas conversas sobre a continuidade das culturas indígenas na contemporaneidade.

No cotidiano escolar abordado não é raro presenciarmos os embates culturais entre indígenas e a instituição de ensino, ora conflitantes, ora harmônicos, como na visão das professoras acima mencionadas e na do filho de fazendeiro. De fato, a escola se caracteriza enquanto palco das diferenças.

Assim, este trabalho visou olhar tanto para a estrutura de ensino fundamentada no respeito e valorização da diversidade, quanto para o cotidiano da escola Antônio Vicente Azambuja, para buscarmos, a partir dos dados etnográficos, compreender as relações que se estabelecem entre os/as alunos/as indígenas e a instituição como um todo.

3.2 OS/AS ESTUDANTES E OS/AS PROFESSORES/AS NÃO INDÍGENAS

Ressalto que meus interlocutores são alguns dos alunos/as indígenas e alguns “não indígenas”, assim como os funcionários que atuam na escola. Nas minhas horas-atividade na escola, busquei conversar com alguns/as alunos/as que se mostraram interessados/as na pesquisa.

Um de meus interlocutores não indígenas foi Ailon, que cursa o 2º ano no período matutino. Sempre muito dedicado aos estudos, é interessado na temática indígena, por causa dos conflitos fundiários na região de Caarapó, município que costuma passar o fim de semana com os parentes. Para ele, os indígenas de Caarapó, na situação de reivindicação e retomada de seus territórios tradicionais, só atrapalham o desenvolvimento econômico local.

Ailon é filho de trabalhadores rurais. O pai e a mãe moram e trabalham na fazenda Santa Madalena, a aproximadamente 30 km da escola AVA e, muito provavelmente, essa interpretação se deva por falar a partir deste lugar. Destacando a cidade de Caarapó, me disse que “a cidade já é pequena e os indígenas querem a metade (...)” (AILON, 2017).

No entanto, sobre a presença indígena na escola, Ailon é bastante enfático em dizer que ter estudantes indígenas na escola “é normal, é igual à gente” (idem). Ele relatou a situação de vulnerabilidade social desses estudantes, que “são muito pobres, muitos depende de bolsa família ou trabalha para ajudar em casa”.

Quando perguntei se já presenciou cena de preconceito e discriminação aos indígenas, disse que é recorrente o uso pejorativo da expressão “bugres”. Mesmo assim percebe que as relações entre indígenas e não indígenas na escola são, predominantemente, amistosas, principalmente, porque os “bugres” não se manifestam contrários aos xingamentos. Diz ainda que, nos intervalos das aulas, os alunos/as indígenas circulam nos grupos de amigos e não, necessariamente, ficam isolados dos demais.

Ailon ainda disse que se a escola tratasse os alunos indígenas diferentes dos demais, “ficaria um clima pesado (...) é uma forma de discriminação” (Idem). Ele representou a escola AVA, através de um desenho, como uma escola voltada ao trabalho no campo, mas com sujeitos, culturas e identidades diversas.



Figura 6. Fonte: Desenho da Escola produzido pelo aluno Ailon, 2º ano, 2017.

Interessante observar que, no desenho, o sujeito indígena aparece trajado com cocar, representação social muito comum sobre os povos indígenas mas, neste caso, ao estilo do personagem do indiozinho americano das histórias infantis. Sobre o uso de desenhos utilizados nas pesquisas com crianças, Cohn (2005) menciona que “(...) reconstroem no papel o mundo em que vivem trazendo em suas composições a diversidade e pluralidade dos aspectos e domínios de sua vida tal como a concebem” (COHN p.15 2005). No caso do desenho de Ailon, reconhecem-se as diferenças que coabitam o espaço escolar, mas conforme o desenho, fora da escola. Na escola prevalece o discurso da igualdade e da unidade.

Outra aluna não indígena interlocutora da pesquisa é Izabela, 2º ano do Ensino Médio (em 2018, no 3º ano), mora no assentamento rural Lagoa Grande, nas proximidades do distrito. É considerada excelente aluna em todas as disciplinas, muito lembrada pelos professores nos conselhos de classes por ter pensamento crítico e opiniões próprias. Sobre as condições dos alunos/as indígenas, Izabela escreveu um texto, do qual apresento alguns fragmentos:

Onde moro há alguns indígenas, todos trabalham nas propriedades de sítiantes cuidando dos animais e auxiliando os patrões com o manuseio da terra, esses indígenas moram no serviço (...) Quanto ao modo como

eles são tratados pelos demais moradores percebo que são discriminados pela sociedade sendo de forma consciente ou inconsciente (...) Tenho amigos indígenas desde minha infância, nas séries iniciais havia apenas um em minha sala, o mesmo tinha dificuldades na aprendizagem, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, já se destacava em matemática, ele era bastante reservado, não gostava de participar das brincadeiras lúdicas na sala de aula. (Izabela, 2017).

Conversando com Izabela, na sala dos professores, ela diz que os indígenas da escola são tratados pela escola (professores, direção, coordenação e funcionários) de forma igual aos outros alunos, mas acha que a escola poderia fazer mais por eles. Ela destaca que, nas disciplinas, apenas as matérias de história e geografia falam da temática indígena no Ensino Fundamental II (6º ao 9º), período que mais ocorre *bullying*. Segundo ela, o preconceito existe por parte dos outros alunos, mas não é geral. Nos jogos de futebol, destaca que as diferenças entre esses alunos indígenas e os não indígenas são evidenciadas, mas que, apesar disso, são amigos.

Durante minha conversa com Izabela, Paulo, aluno do 3º ano do Ensino Médio, na intenção de não assistir aula de Português, aproximou-se e participou de nossa conversa. Paulo mora no distrito de Itahum, convive com os indígenas da vila há aproximadamente cinco anos, e traz um relato importante. Para ele, os/as estudantes indígenas não são tão diferentes dos/as demais alunos/as; o que difere um pouco é um jeito de falar mais tímido. O preconceito contra indígena, na visão de Paulo, existe. Disse já ter presenciado algumas cenas de preconceitos na escola e na vila. “Ah, professor, chamam eles de pé sujo, bugres (...)” (PAULO, 2017).

Perguntei-lhe se conhecia o coletivo indígena da Reserpinha *Jaquari Tekoha'i*. Muito firmemente disse que não tem contato e acrescentou: “Não conheço. Não concordo com a ideia de índio ficar invadindo terra dos outros, as pessoas levam anos para conseguirem o que tem, não é justo” (Idem). Na oportunidade, expliquei ao aluno a situação de violência que os povos indígenas vêm sofrendo historicamente com as perdas de seus territórios tradicionais, mas o aluno pareceu muito convicto de sua opinião.

Paulo também relatou uma situação na qual se envolveu com outro aluno indígena, em outra escola do campo, nas proximidades do município de Ponta Porã. Pedi que redigisse o fato. Como podemos ver abaixo.

S T Q Q S S D

O preconceito ocorre o muito tempo, pois quando eu estava no 8º estudando em outra escola em um meio totalmente rural, onde cerca de 50% dos alunos eram indígenas.

no 5º ano perdi um estudando foi roubado um celular de um amigo muito que estudava comigo. Ele disse que foi um indígena que estudava com mais tipo ocorreu no por ser indígena, enfim ocorreu no espaço em contato com uma mãe no mesmo dia de roubo ¹⁴ e os meios foi resolve. Bateram no indígena tipo mais tarde em 4 centos um. depois que bateram nele fomos surpresos e tal.

¹⁶ quando voltou pro escola o direito foi me falar que quem roubou o celular foi um dos amigos meu. que ajudaram o celular no indígena.

Isso faz uns 5 anos.

Figura 7. Fonte: Redação do aluno Paulo 03 de agosto de 2017.

Paulo relatou esse acontecimento, muito arrependido do que fez, mas reconheceu que sua ação foi movida principalmente pelo preconceito ao indígena. Importante percebermos que a escola a que Paulo faz menção, também é uma escola do campo, o que sinaliza a repetição da condição dos/as estudantes indígenas em escolas deste tipo, semelhante aos da escola AVA.

Nesse mesmo dia, ainda conversei com a aluna não indígena, Janaina, do 1º ano EM, do período vespertino. Mora na vila com o avô materno e o irmão mais novo. Próximo de sua casa mora uma família indígena que ela descreve desta forma: “São muito pobres, uma realidade muito dura, apesar de trabalharem em fazenda”. (JANAINA, 2017). Segundo a aluna, os comerciantes locais alimentam preconceito contra os indígenas; disse já ter ouvido comentários preconceituosos contra crianças indígenas pedintes, no mercadinho próximo de

sua casa, o que lhe causou muita indignação. Para Janaina, apesar do preconceito que sofrem os indígenas, na escola AVA ela afirma que “Somos todos iguais” (idem).

Em 09/04/2018, dia em que fui conversar com alunos indígenas do Ensino Fundamental, enquanto aguardava o fim de uma das aulas de avaliação, conversei com alguns professores, que estranharam minha presença, pois eu não tinha aulas naquele dia. O professor de Biologia e de Terra, Vida e Trabalho, popularmente conhecida como “TVT”, estava cumprindo hora-atividade e se interessou pela pesquisa. Na visão deste professor, os alunos indígenas estão “*desaldeados*”, e isso tem relação direta com a pobreza e a violência na qual estão inseridos. Citou o caso do ex-aluno Junior, do fundamental II, com distorção idade/série, que, abandonado pela família, se refugiou nos “fundões de fazendas” e nunca mais apareceu na escola.

Para o professor, a escola e o sistema de educação falham na formação dos professores. Precisam estudar e refletir sobre a inserção desses alunos indígenas nas escolas do campo. No cotidiano falta desenvolver projetos específicos que reconheçam e valorizem a cultura indígena, pois faz parte do local e da região.

Nas aulas, o professor percebe que os/as estudantes indígenas se destacam nas atividades práticas, como limpeza do espaço e cultivo da horta, “(...) *eles não têm medo e nem ligam de se sujar*” (PROFESSOR BIOLOGIA, 2018). Sobre as relações entre professor e aluno indígena, trouxe o exemplo dos *irmãos EL*, que consideram os professores amigos. Eles não faltam nas aulas destas disciplinas e, mesmo com dificuldade, fazem as atividades propostas. Com os demais professores, os alunos se fecham.

Ouvindo o relato, lembrei-me da queixa da professora de Matemática sobre os *irmãos EL*, que decidiram não estudar mais esta disciplina, mas assistem as outras. Conversando com a professora, ela disse que fez várias tentativas para contribuir com os alunos, até marcou horário fora da classe para atendê-los, mas eles não apareceram. Para a professora, essa fuga resulta das imensas dificuldades que eles apresentam na disciplina. Outra fala interessante veio da professora de Geografia. Segundo ela, em suas aulas costuma falar dos povos indígenas e logo surgem comentários e piadas carregadas de preconceitos, mas ela os repreende na hora. Apesar de todos serem tratados como “iguais”, aos poucos o discurso vai revelando o preconceito e as situações de discriminação de professores e alunos não indígenas.

Destaca-se, portanto, a potência do discurso da igualdade que toma as falas dos/as alunos/as e dos/as professores/as da escola AVA. Tal concepção traz efeitos na maneira como as fronteiras interétnicas e interculturais na escola se delineiam. Candau (2012), em seu artigo intitulado “*Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*”, analisa os diferentes sentidos que alguns professores atribuem aos termos “igualdade” e “diferença” e

a maneira como isto está relacionado à garantia de educação em direitos humanos e intercultural.

Para a autora, o discurso indiscriminado de que “somos todos iguais” impregnou os processos educativos a partir do legado da modernidade que homogeneizou os cidadãos e os estudantes.

Desde o “uniforme”, até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas. Nesta perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural. (CANDAUI, 2012, p. 238).

Assim, ser diferente é escapar da padronização, é fugir da normalidade e constitui um problema a ser equacionado no jogo das relações fronteiriças. Assume-se, então, o pressuposto maior da igualdade, apagando as diferenças.

Candau (2012) evidencia que os processos educativos devem pautar-se na igualdade, desde que isso não represente acentuar as assimetrias sociais. É necessário tratar da igualdade associada ao reconhecimento das diferenças em um diálogo contínuo e intercultural.

A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Devem ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. (CANDAU, 2012, p.239).

A maneira como a igualdade é acionada pelos professores e pelos estudantes da escola AVA, mas não unicamente, potencializa a invisibilidade da presença indígena naquele espaço escolar. Nega-se, portanto, o direito à educação plural a todos e todas. Dessa forma, a Escola Antônio Vicente Azambuja se caracteriza como espaço de fronteira, na qual diferentes identidades e culturas se confundem cotidianamente, submersas à lógica da (re)produção da educação do campo.

Refletir sobre as relações sociais entre estudantes indígenas e não indígenas é acentuar as estratégias acionadas pelos sujeitos envolvidos na produção de alteridades. No caso, quando percebemos o escamoteamento da identidade étnica dos irmãos EL, trata-se de um mecanismo de negociações e resistência mediante as fronteiras sociais e culturais em que se inserem.

Segundo Barth (1998), as diferenças e as identidades culturais são sempre situacionais, traduzem os jogos de relações assimétricas e a potência de resistência do grupo minoritário. O elemento da manutenção da fronteira é atravessado por diversas vertentes circunstanciais (jogos de interesses políticos, assimilação entre outros), que em si não reduz a identidade, mas dinamiza os jogos de negociações, e as transformações culturais. Como sinaliza Barth (1998), “Em alguns sistemas sociais, os grupos étnicos podem coabitar sem que nenhum aspecto importante da estrutura seja baseado nas relações interétnicas”. (BARTH, 1998, p.216).

Portanto, não é difícil percebermos os motivos que levam os/as estudantes indígenas a não se afirmarem etnicamente na escola. Como coloca Cardoso de Oliveira (2005), ao descrever o escamoteamento da identidade étnica feito por uma jovem Terena, quando indagada sobre sua identidade por um agente do SPI. Rapidamente a jovem respondeu que vinha de São Paulo a passeio em Aquidauana. Em campo, o agente verificou que a moça era natural da aldeia próxima àquela vila de Taunay. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2005, p. 27). Essa situação é interpretada pelo autor como mecanismo de ganho social e aumento da taxa de respeito. Contudo, o contexto de tal situação ocorrida na década de 1960 era marcado pela política da assimilação, diferentemente de hoje, cujas conquistas do povos indígenas ampliaram-se na legislação e em algumas políticas públicas e sociais.

Nesse mesmo sentido, Manuela Carneiro da Cunha propõe (1986, 2009) que a construção da identidade étnica é perpassada pelos aspectos ideológicos da tradição e da origem do grupo, "que podem ser verdadeiras ou falsas, sem que com isso se altere o fundamento da identidade étnica" (CUNHA, 1986, p.117).

A não identificação étnica do grupo não representa assimilação cultural, “mas os mecanismos de interação que utilizando a cultura de maneira estratégica e seletiva, mantêm ou questionam as 'fronteiras' coletivas” (CUCHE, 1999, p.201). Dessa forma, mesmo escamoteados pelo discurso institucional e pelos resquícios históricos coloniais, os/as estudantes indígenas se posicionam estrategicamente nas fronteiras interétnicas e interculturais. Para eles, é recompensador serem identificados e tratados como “trabalhadores do campo”, pois minimizam as diferenças e alimentam a lógica rural impetrada no cotidiano da escola.

Esse processo de negação do outro, como podemos perceber na escola em análise, encontra-se intrinsecamente relacionado às tessituras do passado colonial de espoliação e não reconhecimento dos povos indígenas durante os séculos XIX e XX, como busquei apresentar no primeiro capítulo dessa dissertação, e que ainda caracteriza o violento contexto social no tocante a temática indígena em Mato Grosso do Sul.

Dessa forma, podemos indagar o que representa ser indígena estudante em uma escola do campo? Este espaço é construído na lógica da produção rural, que privilegia todo o *universo agro* (agronegócio, agropecuária, agropastoril e agroindústria) e mais uma vez invisibiliza a existência do Outro, homogeneizando as identidades e eliminando as diferenças. Todos são 'iguais', mas uns são filhos do dono da fazenda e outros são empregados ou changueiros do fazendeiro.

O projeto do colonialismo impetrado historicamente ganha novas roupagens na modernidade e perpetua a colonialidade cotidianamente. Como aponta Anibal Quijano (2007):

O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2007, p. 93).

O sistema de ensino, por meio de suas propostas pedagógicas, currículos e materiais didáticos, constitui um repertório único que serve para reprodução da colonialidade e da submissão de outros saberes, culturas e identidades. No cotidiano da escola AVA, é possível percebermos a ausência de conhecimento e reconhecimento da cultura indígena, mesmo com a implantação da obrigatoriedade pela Lei 11.645/2008.

A escola AVA deveria contemplar os pressupostos da interculturalidade crítica, com a intenção de promover mecanismos para a transformação radical da realidade escolar e das condições dos/as alunos/as indígenas, fazendo cumprir, de modo contundente, os princípios de uma educação de cidadãos comprometidos com a alteridade e o direito à diferença. É preciso pensar um modelo de educação plural que imploda essa estrutura colonial, que historicamente

vem se arrastando. Para isso, compactuo com a noção de interculturalidade crítica delineada por Fidel Tubino (2005) e Catherine Washs (2009). Destaco, tal como o filósofo peruano Fidel Tubino (2005), que interculturalidade e cidadania devem ser indissociáveis no campo educacional, bem como em todos os demais que pressupõem relações entre diferentes.

El enfoque de la educación que se desprende de la interculturalidad crítico-liberadora es disfuncional, o, en otras palabras, no es funcional al modelo societal vigente. Desde este enfoque no se puede ni se debe disociar interculturalidad de ciudadanía. El enfoque de la interculturalidad crítica en la educación es un enfoque que prioriza en ella la formación de ciudadanas y ciudadanos interculturales comprometidos en la construcción de una democracia multicultural inclusiva de la diversidad en nuestro país. (TUBINO, 2005, p. 3).

Walshs (2009) sinaliza para a distinção entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica, sendo, a primeira, instrumento de dominação de uma cultura sob a outra, adotada no discurso do politicamente correto, sustentando assim os resquícios coloniais; a segunda, compreendida como ato político de descolonização e transformação.

A partir desta posição, a interculturalidade [crítica] passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes – e como demanda da subalternidade –, em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas. (WALSHS, 2005, p.4).

O discurso da interculturalidade funcional se materializa nas propostas pedagógicas da escola AVA. No início do mês de agosto de 2018, toda equipe pedagógica da escola foi acionada para uma reunião de preparação do segundo semestre do ano, quando acontecerá a exposição do projeto Feira do Conhecimento, que terá como tema “Volta ao mundo: Influências Culturais na Formação da Identidade do Distrito de Itahum”.

A coordenação e assessoria pedagógica instruiu os/as professores/as a propor uma grande pesquisa com os/as estudantes sobre o processo de formação do distrito de Itahum. A ideia central seria estudar o processo de imigração e as influências culturais provocadas. No entanto, a coordenação e assessoria pedagógica delimitaram os países e as culturas a serem pesquisadas, dentre as quais se destacam as influências polonesas, alemãs, italianas, japonesas e africanas. As influências indígenas não comparecem na lista.

Enquanto professor da escola e pesquisador da temática indígena não propus aos colegas que considerassem os povos indígenas e propusessem aos alunos/as que conhecessem mais a história indígena local relacionada à constituição da vila. Como já mencionei, nessa escola as orientações são verticalizadas e, por conta disso, temi a descontinuação de meu contrato de trabalho.

O medo não só dos indígenas, como também de não indígenas críticos também leva ao silenciamento de uma cultura. Em tempos em que um projeto de Escola sem Partido está sendo implementado através de medidas provisórias, em que a confecção de diretrizes para a educação nacional se faz em gabinetes do MEC e em que os/as professores/as são avaliados semestralmente e podem vir a ser demitidos/as por não atender o perfil desenhado pela escola contratante, alguns profissionais se calam.

De acordo com Bourdieu & Passeron (1992), a escola pode ser uma das instituições centrais de reprodução dos privilégios culturais ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação. Portanto, apresentei as formas que esse currículo pode se manifestar na instituição como práticas discursivas e discriminatórias dos/as professores/as, dos demais funcionários e de alguns/as alunos/as em relação à alunos/as indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi refletir criticamente sobre a presença indígena na Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja (AVA) e as relações produzidas pelos diferentes sujeitos no âmbito da instituição.

Para tal, trouxe à reflexão os discursos institucionais que operacionalizam a visibilidade ou invisibilidade de estudantes indígenas da escola. Somado a isto, apresentei dados do trabalho de campo no cotidiano da escola, na qual sou professor. A condição de professor colocou-me em uma posição privilegiada, em algumas situações, de acesso às informações deste universo etnográfico. No entanto, esforcei-me em desnaturalizar as relações observadas e a minha própria, para perceber os entraves identitários e culturais que emergem no dia a dia da escola Antonio Vicente Azambuja. (VELHO, 1980).

Os dados empíricos da pesquisa apontam para a insuficiência na visibilidade da presença indígena na escola, conforme se verifica no Projeto Político Pedagógico. Podemos perceber que, no discurso escolar, a instituição busca ofertar um modelo de educação do campo que atenda às especificidades da realidade campesina e rural, o que tenciona ainda mais as fronteiras das diferenças, especificamente a dos estudantes indígenas.

O modo como os povos Guarani, Kaiowá e Terena foram tratados violentamente ao longo do século XX, a espoliação territorial, o processo de confinamento, a negação de direitos compõem aspectos basilares para a realidade que os indígenas vêm enfrentando, atualmente, em Mato Grosso do Sul. Vem se perpetuando, ao longo do tempo, a negação da diferença do outro, indígena, que compreende o mundo, as relações, a terra, o cosmo de outra maneira, muito diferente da nossa, ocidental.

Essa situação social e histórica, a que os indígenas bravamente resistem, está intrinsicamente relacionada ao cotidiano da escola Antonio Vicente Azambuja. Principalmente por ser uma escola do campo, ali intensifica-se o conflito, silenciado, principalmente no quesito demarcação e reconhecimento dos territórios tradicionais. No entanto, essa questão não faz implodir as relações entre os sujeitos indígenas e não indígenas, mas caracteriza sutilmente a hostilidade de ser estudante indígena em uma realidade rural.

Dessa forma, os sujeitos produzidos pela instituição são realçados tacitamente como trabalhadores do campo. Essa categoria de trabalhadores do campo caracteriza a identidade de alguns alunos/as indígenas, que preferem se apresentar dessa maneira, como é caso dos *irmãos EL*. De fato, é uma estratégia de resistência criativa, considerando o contexto no qual estão inseridos, em que ser índio representa, de modo muito estereotipado, ser preguiçoso, indolente, atrasado e invasor de terras.

As conversas informais, as observações, as descrições de algumas aulas e as entrevistas assumem um *corpus* discursivo reprodutor das (des)igualdades entre os/as estudantes da escola Antonio Vicente Azambuja. Contudo, as diferenças étnicas são percebidas na situação de contato interétnico e intercultural, mas não são tratadas, refletidas e reconhecidas. Verifica-se o *pacto de silêncio*, que impede de falarmos de diferenças. (LIMA, 2014).

Assim, as políticas educacionais condicionam as diferentes modalidades de educação, no intuito de atender às especificidades culturais e, para isso, delimitam escola do campo, escola indígena, escola quilombola entre outras. Todavia, a realidade escolar vem se apresentando mais complexa e plural, e os diferentes sujeitos circulam, mesmo não estando encaixados nessas categorias. Por isso é importante pensarmos modelos de educação pautadas na interculturalidade crítica, capaz de dialogar com as diferenças, de modo a construir um sistema educativo flexível e pluriétnico capaz de adequar-se constantemente para atender às especificidades culturais dos/as educandos/as.

Nesse sentido, o presente trabalho tinha a pretensão de trazer à tona esses discursos e práticas, embasados na interculturalidade formal imposta de cima para baixo, e contribuir para ampliarmos a discussão sobre o papel da escola diante das diferenças que configuram sua paisagem social. Talvez este texto possa provocar inquietação nos profissionais da educação básica e promover novas reflexões, novos discursos e novas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

- ACILINO & LUCINI, A, Antônio & Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.
- ALMEIDA, Rubens Tomaz. **Do desenvolvimento comunitário à mobilização política** – O projeto Kaiowá-Ñandeva como experiência antropológica. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO Ivanildo Amaro. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.14, nv.3, p.181-207. 2014.
- BRAND, Antônio Jacó. **O confinamento e seu impacto sobre os pãi-Kaiowá**. Dissertação de Mestrado em História. Porto Alegre: PUC/RS, 1993.
- BRAND, Antônio Jacó. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani**: Os difíceis caminhos da palavra. Tese de Doutorado em História Ibero Americana. Porto Alegre: PUC/RS, 1997.
- BRAND, Antônio. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os *Kaiowá* e *Guarani* no MS. In: **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 4, nº 6, p. 137-150, 2004.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Decreto Lei Nº 9394/96.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALDERONI Valéria, A, M. MUSSI, Vanderléia, P, L. **Desconstruindo preconceitos sobre os povos indígenas**. Módulo 5º. Editora UFMS, Campo Grande. 2014.
- CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

- ANDAU, Maria Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.13 N°37, PUC- Rio de Janeiro. 2008.
- CANDAU, Maria vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Antropologia do Brasil** – Mito, História e Etnicidade. São Paulo: Edusp/Brasiliense, 1986.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. In: **Revista USP**, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro 2007.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. P. 235-244.
- CASTRO-GÓMES, Santiago y GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2005.
- CUCHE, Denys. **A noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- ESCOBAR, Arturo. **Más allá del tercer mundo**. Globalización y diferencia. Bogotá, Colômbia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Juiz de Fora: Editora UFJF, MG, 2010.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser Afetado. In: **Cadernos de Campo**, 13, p. 155-161, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. V. 77, p.409-437, maio/ago, 1996.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Os povos Indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: **Povos Indígenas e Tolerância**, 2001.
- GUERRA, Vânia M. Lescano. A representação social dos alunos indígenas de Dourados (MS/Brasil): discurso e identidade. In: **Revista Língua & Literatura**, V.14, nº 26. 2012.

LANDER, Edgard (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma. 2000.

LIMA, Selma das Graças de. **Antropologia e educação: uma etnografia da participação de alunos indígenas nas escolas públicas da cidade de Dourados.** Dissertação (Mestrado em Antropologia), Dourados, MS: UFGD, 2014.

LIMA, A.C.S. Sobre Tutela e Participação: Povos Indígenas e Formas de Governo no Brasil, Séculos XX/XXI. In: **MANA** 21(2): 425-457, 2015.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos & HOFFMANN, Maria Barroso. **Olhares Indígenas contemporâneos.** Brasília: CINEP, 2012.

CRESPE, Aline C. **Acampamentos indígenas e ocupações: novas modalidades de organização e territorialização entre os Guarani e Kaiowa no município de Dourados MS: (1990-2009).** Dissertação de Mestrado. PPGH, FCH\ UFGD. 2009.

CRESPE, Aline C. **Mobilidade e Temporalidade Kaiowá: Do Tekoha à Reserva, do Tekoharã ao Tekoha.** Tese defendida no PPGH/UFGD, Linha de História Indígena, 2016, p. 428.

MACIEL, Nely Aparecida. **História da Comunidade Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho (1920-2005).** Dourados: Ed. UFGD, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO-GÓMES, Santiago y GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1922.

MELIÀ, Bartomeu, GRÜNBERG, Friedl, GRÜNBERG, Georg –. **Los Paí-Tavyterã: Etnografía guarani del Paraguai contemporaneo.** Centro de Estudios Antropologicos. Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”. Asunción del Paraguay. 1976.

MOLINA & JESUS, M, Castagna & S,M, S Azevedo de. Contribuições do PRONERA à educação do campo no Brasil reflexões a partir da tríade: campo - políticas públicas - Educação. In: **Manual Memória e História do PRONERA: Contribuição para educação do campo no Brasil.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOURA, Noêmia dos Santos Pereira. **Uniedas: o símbolo da apropriação do protestantismo norte-americano pelos Terena (1972-1993)**. Dourados - MS. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, 2001.

MURA, Fábio. **À procura do “bom viver”**. Território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional. Programa de Pós Graduação em Antropologia. 2006.

NASCIMENTO, R. G . **Rituais de Resistência: experiências pedagógicas Tapeba**. Tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009. 209p.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Escola indígena *Guarani/Kaiowá* no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores- índios. In: **Revista Tellus/núcleo de estudos e pesquisas das populações indígenas - NEPPI**. Campo Grande: UCDB-Periódicos; out. 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. **Currículo e a Produção de Sujeitos Indígenas**. EdUECE- Livro 1.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. In: **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, V. 39 n^o 1, 1996.

OLIVEIRA, Terezinha, Silva. Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N^o 22.

ORTNER, Sherry B. Subjetividade e crítica cultural. In: **Horizontes Antropológicos**, 13 (28). Porto Alegre: PPGAS/UFRGS. 2007.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. — Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEREIRA, Levi M. **Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno**. Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, 2004.

PEREIRA, Levi Marques. Mobilidade de processo e processo de territorialização entre os Guaranis atuais. História em Reflexão. In: **Revista eletrônica de História**. UFGD, 2007.

POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade**. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Fundação Editora da UNESP-SP, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. In: **Perú Indígena**, 29, 1991.

SILVA. Lélío Loureiro da. **As representações dos Kaiowa-Ñandeva no jornal O Progresso na década de 1980**. Dissertação (Mestrado em História), Dourados, MS: UFGD, 2007.

SOUZA, I. & MOURA, N.S.P. Entre “Retomadas” e Reservas: o Processo de Formação Específica de Professores Guarani e Kaiowá no Mato Grosso Do Sul. In: TRUBILIANO, C. A. B. **Debates Indígenas na Contemporaneidade** / Carlos Alexandre Barros Trubiliano (Organizador). – 1ª.ed - Ji-Paraná, RO: S/Ed, 2018. 281p. (no prelo).

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. Ferrari, Florencia. Dullei, Iracema; Pinheiro, Jamille; Valentini, Luísa. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TEDESCHI, L. Antônio (org). Leituras de gênero e interculturalidade. In: RAMOS, A, Dari & KNAPP, Cássio. **Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais**. Editora UFGD. Dourados, MS. 2013.

TEDESCHI, Sirley Lizott. **Concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar**. Tese de doutorado em Educação, Campo Grande: UCDB, 2016.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. Dissertação (Mestrado em História). Dourados, MS: UFGD, 2006.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”. In: **Encuentro continental de educadores agustinos**. Lima, 24-28 de enero de 2005.

VIEGAS, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola uma construção possível**. 2º edição Papirus, Campinas, 2000.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

VIETTA, Katya. **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**. Tese de doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, USP, SP, 2007.

WALSHS, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: **Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”**, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.