AGUILERA DE SOUZA

TENONDÊ PORÃRÃ: SABEDORIA INDÍGENA PARA A BOA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS (RID) - MS

DOURADOS
2021
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – CONE SUL DOURADOS- MS

AGUILERA DE SOUZA

TENONDÊ PORÃRÃ: SABEDORIA INDÍGENA PARA A BOA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS (RID) - MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), para a obtenção do título de Mestre.
Linha de Pesquisa: Educação e Territorialidade
Área de concentração: Desenvolvimento e Políticas Públicas
Orientador: Prof. Dr. Cássio Knapp

DOURADOS
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729t	Souza, Aguilera de. Tenondê porãrã : sabedoria indígena para a boa educação das crianças na Reserva Indígena de Dourados (RID)-MS. / Aguilera de Souza. – Dourados, MS : UFGD, 2021. Orientador: Prof. Dr. Cássio Knapp. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados. 1. Reserva indígena de Dourados. 2. Educação Infantil Indígena. 3. Língua indígena Guarani-Kaiowá. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA –FAIND
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

AGUILERA DE SOUZA

TENONDÊ PORÃRÃ: SABEDORIA INDÍGENA PARA A BOA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS (RID) – MS

Esta dissertação foi julgada e aprovada pela presente banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados, 29 de novembro de 2021.

Prof. Dr. Eliel Benites
Diretor da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cássio Knapp
Orientador/PPGET/UFGD

Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano

Profª. Drª Andréia Sangalli

Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade
(67) 3410-2626/2627 - E-mail: faind.ppget@ufgd.edu.br
Rodovia Dourados/Itahum, km 12 – Cidade Universitária – CEP: 79804-970 – Dourados/MS

AVA REKO (SER INDÍGENA)

Ser indígena é ser você mesmo, não importa a essência do berço cultural em que você nasceu. O importante é que estamos vivendo num mundo em que a engrenagem cultural está em constante movimento de transformação social para todos os povos do planeta Terra.

Ser indígena é lutar pela libertação do nosso povo, ensinando, com discernimento, a respeito desta grande máquina de ideologia política que, por onde passa, vai contaminando o nosso viver, enfraquecendo a raiz cultural e nos obrigando a deixar no esquecimento toda a nossa história indígena.

Ser indígena é unirmos as nossas forças, clamar as vozes, lutar, guerrear, fortalecer o campo da educação, em busca de um caminho para tentarmos sobreviver nesta grande explosão de encruzilhadas culturais que estamos vivenciando atualmente.

Ser indígena é viver de esperança, sonhar e acreditar que é possível, no meio das diversidades culturais, transformar a nossa história para termos um futuro melhor e acreditar que o dia do amanhã será melhor que o dia de hoje.

Ser indígena é conquistar todas as tecnologias da cultura ocidental, pois, mesmo com elas, nunca vai deixar de ser índio, por mais que o destino ofereça uma oportunidade de ser um famoso empresário, forçando a trocar os trajes típicos tradicionais de sua cultura.

Ser indígena, mesmo substituindo o ponchito por um terno, o colar por uma gravata, o *mbaraka* por um celular, mesmo sendo um político, assumindo, talvez, o último patamar de pirâmide social das elites brasileiras, sempre será índio, desde que fortaleça a língua e a religião cultural do povo ao qual pertence.

Ser indígena é estudar para conhecer o direito, o dever e lutar para vencer todas as muralhas da vida, superar o racismo, o preconceito, conquistando espaço e confiança da comunidade indígena, honrando sua identidade étnica, lutando por uma educação de libertação.

Ser Indígena é ser sempre indígena, não importa em qual berço cultural você nasceu - Guarani, Kaiowá, Terena ou de outros povos -; o que importa é que nos

orgulhamos de fazer parte desta grande nação indígena, no coração de um grande país chamado Brasil.....

Prof. Aguilera de Souza – Guarani – abril 2013

DEDICATÓRIA

“A Deus, que nos criou e foi criativo nesta tarefa. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades”. (Prof. Aguilera-Guarani, (Ano 2021).

Ó Deus, o que seria de mim sem a fé que eu tenho nele, que iluminou o meu caminho durante esta caminhada, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada, mostrou-se criador!

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia. sem Ele eu não teria forças para essa longa jornada. Dedico também, à minha esposa, Juscilene C. Vogado, que, de forma especial e carinhosa, deu-me força e coragem, apoiando-me nos momentos de dificuldades.

Quero dedicar aos meus filhos, Aguileoson, Gladson, Jordana e minha saudosa filha Aguislene que, com certeza, em forma de anjo de sabedoria, fortaleceu-me no processo dos meus estudos; embora não tivessem conhecimento disto, eles iluminaram, de maneira especial, os meus pensamentos, levando-me a buscar mais conhecimentos.

Dedico também esta pesquisa ao meu saudoso pai, Teodoro de Souza, que não esteve presente para assistir a minha defesa, pois, no mês de março de 2021, não resistiu e o perdemos para o COVID-19. Acredito, no entanto, que tudo foi uma permissão de Deus, e, com certeza, em forma de anjo protetor, está iluminado a minha vida neste momento tão importante. Quero dedicar também à minha mãe, Judite de Souza, por contribuir no processo do meu trabalho com a narração de uma história intitulada *Guyra Karão,* para esta dissertação. E, finalmente, minha homenagem aos meus professores e meus colegas, que me ajudaram na conclusão deste trabalho de pesquisa.

AGRADECIMENTO

A Deus, por sempre colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir.
Obrigado por nunca soltar a minha mão e me guiar em todos os momentos.

Muito obrigado! Aos professores do programa de Pós-Graduação, aos meus pais, Teodoro e Judite, que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem, e sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida. Sem vocês, eu não chegaria até aqui. Muito obrigada por tudo! O amor que sinto por vocês é incondicional.

À minha família, sinônimo de amor e união. Obrigada por acreditar no meu sonho e sempre me motivar a seguir em frente. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos.

Ao meu orientador, Professor Dr. Neimar Machado de Sousa, pela oportunidade de realizar este trabalho. Obrigada pela confiança e por me atender com paciência todas as vezes em que bati em sua porta. Agradeço por todos os ensinamentos compartilhados de forma admirável.

Quero também estender o meu agradecimento ao professor Dr. Cássio Knapp, por assumir minha orientação na reta final até a defesa.

Agradeço ao mundo por mudar as coisas, por nunca fazê-las ser da mesma forma, pois não teríamos o que pesquisar, o que descobrir e o que fazer, pois, assim, consegui concluir a minha Dissertação.

O aprender está em todos os lugares.

RESUMO: O presente trabalho traz como finalidade compreender a Educação Infantil Indígena Escolar no âmbito das especificidades culturais dos Guarani e Kaiowá, que ocorre oralmente, transmitida de geração em geração pelas famílias e que reflete diretamente no processo de aprendizagem no ambiente escolar de acordo com as vivencias e as especificidades de cada povos originários. No Tekohá Francisco Horta Barbosa de Dourados - RID - vivem três povos indígenas: Guarani, Kaiowá e Terena. O Tekohá Francisco Horta Barbosa que está dividida em duas regiões, popularmente chamada de Jaguapiru e Bororó fica entre dois munícipes, Dourados e Itaporã. Este contato traz consequências na vida cultural do povo originário Guarani e Kaiowá. O objetivo deste presente trabalho é conhecer a profundidade de Educação Infantil dos mitã kuéra Guarani e Kaiowá desenvolvida no espaço escolar no Tekohá Francisco Horta Barbosa na RID, analisando seus diferentes aspectos e as dificuldades enfrentadas num contexto marcado pelas diversidades de três povos indígenas tanto internamente, quanto do entorno, que agrega elementos culturais aos já existentes. As diferenças se manifestam dando origem a conflitos entre as culturas, identidades, valores e tradições que representam cada povo originários e acabam por repercutir no interior da RID e no espaço escolar. O Tekohá Francisco Horta Barbosa foi criado no ano de 1917 com objetivo de integrar os povos originários ao Estado Nacional. O trabalho de pesquisa traz a necessidade que os governos das três esferas, municipal, estadual e federal, juntos com a comunidade indígena, discutem para projetarem políticas públicas, respeitando as especificidades culturais e sociais de cada povo originário da RID. Outrora educação indígena tradicional dos mitã kuéra que estava sob os cuidados de cada grupos familiares do povo Originário Guarani e Kaiowa, tem sofridos grandes impactos culturais por diferentes fatores étnicos. As informações dos entrevistadores trazem uma revelação, apontando caminho que os pais aceitam que o governo crie um lugar educacional formal para atender os mitã kuéra a partir de 03 anos de idades, respeitando as especificidades de cada povo originário da RID. A pesquisa utilizou-se da metodologia de entrevistas, a partir de questionários semiestruturados, com professores indígenas e anciãos pertencentes à RID, para validar as reflexões acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Tekohá Francisco Horta barbosa de Dourados, Educação Infantil Indígena, Língua indígena Guarani e Kaiowá

ABSTRACT: The work aims to understand Indigenous Child Education within the cultural specificities of the Guarani and Kaiowá. Education that occurs orally, transmitted from generation to generation by families according to the values and customs of each ethnic group. The Dourados Indigenous Reserve - RID consists of three ethnic groups: Guarani, Kaiowá and Terena and is located between two very close cities, Dourados and Itaporã. This situation leads the Guarani and Kaiowá people to live under constant transformation in their social and cultural environment. The objective of the research is to understand indigenous early childhood education within the specific culture of Guarani and Kaiowá to analyze the aspects of teaching in early childhood education and the difficulties faced in a context marked by diversity, both internally and by the environment, which adds cultural elements to existing ones. The differences are manifested giving rise to conflicts between cultures, identities, values and traditions that represent each group and end up reverberating in the school space. The RID was created with the purpose of integrating the indigenous people into the National State, under the hegemonic model of indigenism, without recognizing the diversity among ethnic groups. The research showed the importance of implementing quality policies to meet the cultural specificity of indigenous children. Traditional indigenous education, which was the responsibility of extended families in the past, has been influenced by different external factors. The information from the interviewers shows the willingness of families and authorities to create a space to assist indigenous children after 3 years of age, taking into account the socio-historical-cultural-linguistic context and the proximity of the Guarani and Kaiowá groups. The research used the methodology of interviews from semi-structured questionnaires, with the elders belonging to RID to validate the reflections on the theme.

KEYWORDS: Dourados Indigenous Reserve; Indigenous Child Education; Guarani and Kaiowá Indigenous Language.

NHE'Ẽ MBYKY: Ko mba'apo kuatia jehai ogueru jaikuaa hagwã mbo'e mitã kuéra ohasáva teko ha arandu Guarani ha Kaiowá rupi, mi mitã kuéra ogueru hendive pe mbo'é, mbo'erópe. Pe tape arandu nhembo'e porã hagwã, umi mitã kuéra pegwarã, Tenonde Porãrã, umi mbo'ehára kuéra arandúrupi ha mi nhandesy kuéra guarani ha kaiowá oikóva Tekoha, Reserva Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul pe. Umi mitã kuéra Guarani ha Kaiowá onhembo'e arandu rapo he'íva te'ýi reko ymãguare rupi. Tekoha Indígena de Dourados pe oiko mbohapy *etnia*: Kaiowá, Guarani ha Terena kuéra. Ko tekoha opyta mokõi pyelo mbytépe, Dourados ha Itaporã, ha upéagui ogueru heta mba'e pyahu etnia Kaiowá, Guarani ha Terenape omoĩgue ha okambia te'yi kuéra reko te'e. Ko kuatia jehai ohecha ukáta mba'éichapa umi mitã kuéra kaiowa ha Guarani onhembohasa arandu nhande mba'e te'éva, mbo'eróype, ha jehecha hagwã ave mbo'e mitã'i kuérape ko tekohápe. Ko tekohápe mitã'i kuéra onhe'ẽva teri nhe'ẽ Guarani ha Kaiowápe ohasa asy ou jave mbo'eróype heta itereíma ko tekohápe oĩ teko pyahu upéigui mbo'e tekotevẽmi mbo'ehára kuéra onhembyaty, omohenhói, omboguata hagwã mbo'e pyahu umi mitã'i ha mitã guasu kuérape gwarã. Ko kuatia ogueru jehai rupi avaete mbo'e rehegua ha omi ava reko arandu ndaikatúi mbo'eróy oheja, tekotevẽ ogueru mbo'e arandu omombarete hagwã ava reko. Ko mba'apo ohechauka ave sy ha túa kuéra ojerure mbo'eróy mitã kuéra onhebo'e hagwã mbohapy anho guive. Upéagui ko kuatia jehai ohechuka hagwã Mbo'e Tenonde Porãrã ohendu nhandesy kuéra Guarani ha Kaiowá ha mbo'ehára kuéra oikuaáva nhande ypy oikóva ko tekohápe. Henhói jave ko tekoha Douradospe, karai kuéra opáicha oha'ã umi ava kuéra oipuru hagwã karai reko, ndojapói mba'evérõ umi ava reko te'ére, ndoikuaáigui, ke umi mbohapy *etnia* oguereko nhe'ẽ, teko ha arandu sarambi ojohegui.

ÑE'ÊMBARETE: Tekoha Reserva Indígena de Dourados, Mbo'e Mitã'i kuéra pegua, Ava nhe'ẽ te'e Guarani ha kaiowá

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Localização Reserva Indígena de Dourados, MS 52
FIGURA 02 – Nhandesy Tereza Martins 81
FIGURA 03 – Nhandesy Floriza de Souza 88
FIGURA 04 – Nhandesy Alda Silva 92
FIGURA 05 – Casa de Reza Dona Alda Silva 93
FIGURA 06 – Restos da construção do que foi a Escola Hibiapina 109

LISTA MAPAS

Mapa 01 – Terra Indígena Dourados 50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEB - Câmara da Educação Básica
CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CGAEI - Comitê de Educação Escolar Indígena, da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas.
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CPI - Comissão Pró-Índio de São Paulo
CTI - Centro de Trabalho Indigenista
FAIND - Faculdade Intercultural Indígena
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
PPGET – Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED/MS - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Dourados
SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL - Summer Institute of Linguistics
SPI - Serviço de Proteção aos Índios
TC - Tempo Comunidade
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TEE - Território Etnoeducacional
CEAID - Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas de Dourados
CRAS - Centro de Referência e Assistência Social
EMI - Escola Municipal Indígena
RID – Reserva Indígena de Dourados

CRIGK – Casa de Reza Indígena Guarani e Kaiowá.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....17
INTRODUÇÃO.....18
1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL.....25
1.1 Características próprias da educação Escolar Indígena.....36
1.2 A política de Educação Escolar Indígena no Mato Grosso do Sul.....41
1.3 Histórico das escolas indígenas de Dourados.....44
1.4 A política de Educação Escolar Indígena em Dourados.....52
2 A EDUCAÇÃO DO MITÃ KUÉRA GUARANI E KAIOWÁ: A SABEDORIA DAS .....
NHANDESY.....55
2.1 Os desafios do povo indígena Kaiowá e Guarani da RID por uma Educação .....
Específica e Diferenciada.....56
2.2 As crianças precisam conhecer e aprender o *Ore Ypy Kue*.....69
2.3 Infância indígena no conceito das anciãs indígenas.....79
2.3.1 Nhandesy Tereza Martins.....80
2.3.2 Nhandesy Floriza de Souza.....88
2.3.3 Nhandesy Alda da Silva.....92
3 A EDUCAÇÃO DO MITÃ KUÉRA GUARANI E KAIOWÁ: A FORMAÇÃO E A .....
PRÁTICA DOS EDUCADORES INDÍGENAS.....103
3.1 Carlene Rodrigues.....105
3.2 Maximino Rodrigues.....109
3.3 Vânia Rodrigues.....116
3.4 Lúcio Cáceres.....119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....123

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 130

INTRODUÇÃO

O presente texto de dissertação, intitulado TENONDE PORÃRÃ: SABEDORIA INDÍGENA PARA A BOA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS (RID) - MS, foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação, no curso de Mestrado em Educação e Territorialidade, da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados. A pesquisa teve como objetivo investigar as concepções da comunidade indígena em relação à infância e à importância do ensino na língua indígena, bem como o modelo das diretrizes aceitável pela comunidade quanto à implantação de estrutura física e quanto aos aspectos pedagógicos, para, de fato, atender ao anseio da comunidade, fazendo valer a carta magna do país, a Constituição Federal de 1988.

Antes de tratar da estrutura e da maneira como foi produzida a pesquisa, vou me apresentar. Sou Aguilera de Souza, indígena da etnia Guarani, filho do Teodoro de Souza e Judite de Souza, ambos da etnia guarani. Nasci no Tekoha Francisco Horta Barbosa (Reserva Indígena de Dourados, no Estado de Mato Grosso do Sul). Com 5 anos de idade, meus pais me matricularam na Educação Infantil (o pré-escolar), na Escola Francisco Meirelles. Quando estava cursando a 2ª série do Ensino Fundamental, eu tive que sair desta escola porque a minha família foi expulsa da Reserva por um grupo de milícia do então capitão terena, Ramão Machado, porque meus pais não aceitavam a opressão por parte de algumas famílias e grupos de indígenas da etnia terena, que sempre queriam dominar a nossa Reserva indígena de Dourados. Pela denúncia contra eles, feita pelo meu pai, essa milícia expulsou minha família da RID, na época.

Meus pais nos levaram para morar na Reserva indígena de Takuapiry, no município de Coronel Sapucaia. Lá estudei até o 4°ano, na Escola José Bonifácio, da Missão Caiuá. Depois voltamos a morar novamente em Dourados, na Reserva Indígena Bororó, e concluí o 5° ano na Escola Francisco Hibiapina, na Jaguapiru. Depois voltei a estudar na Escola Municipal Francisco Meirelles (Missão Caiuá) e, no ano de 1993, concluí o 9°ano.

Iniciei o Ensino Médio na Escola Estadual Menodora, na área do magistério, mas não consegui concluir devido às dificuldades de adquirir o material pedagógico necessário. Mesmo com os esforços de meus pais, confeccionando artesanato e saindo nas ruas de Dourados com o objetivo de vender e comprar livros para mim, conforme a solicitação da Escola, às vezes era impossível comprá-los e isso acabou dificultando a minha permanência, até que desisti de estudar. Mas, como indígena que sou, gostava e gosto de desafio; e o sonho de progredir nos estudos me trazia fé e esperança, pois sabia que um dia ia poder vencer e me formar, para o orgulho de minha família e para poder ajudar minha comunidade indígena.

Nos anos de 1995 e 1996 fui para o clube de futebol Corinthians, em São Paulo, em busca de me profissionalizar como jogador profissional, mas precisava ter apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Entretanto, essa instituição não me deu o apoio necessário para a permanência no clube, principalmente quanto às providências para obter os documentos pessoais exigidos, em especial por eu ser indígena. Assim, presenciei, naquela época, o descaso da FUNAI em me ajudar, pois, para viajar, eu precisava do apoio para fazer a documentação exigida pelo clube paulista.

No ano de 1997 fui indicado pela professora indígena Edna da Silva para estudar na Unesp de Jaboticabal – SP para cursar Técnico em Agro Pecuária, mas por consequência de falta de patrocínio acabei desistindo do curso, voltei para a minha aldeia sem concluir os estudos e curso. Na época a professora trabalhava na governadoria do Estado de Mato Grosso do Sul, representando os indígenas de MS, filha do saudoso e grande líder Marçal de Souza, assassinado por defender a pátria dos povos indígenas do Brasil, principalmente o povo Guarani e Kaiowá no MS.

Embora encontrasse muitas dificuldades para estudar, continuei a minha luta acadêmica, pois sabia que os estudos e o conhecimento eram a bússola para o meu futuro e o bem-estar da minha família e, dessa forma, contribuir com uma política estruturante em favor da minha comunidade indígena.

No ano de 1998 acompanhei um grupo de família indígena Guarani e Kaiowá que saiu da Reserva indígena de Dourados por consequência de conflitos étnicos e

por disputas de poder pelas lideranças de algumas famílias da etnia terena. O povo Guarani, na sua história, sempre foi um povo pacífico, por isso, este grupo familiar abandonou suas casas e terras onde nasceram e foram acampar às margens da BR, na Ponte do Rio Dourados, que liga a cidade de Ponta Porã a Dourados, pelo período de 4 meses. Neste grupo estavam os meus pais, eu, minha esposa Juscilene e meu filho de um ano de idade.

Neste contexto, nasceu em mim a vontade de ajudar as crianças indígenas, que eram aproximadamente umas 40 crianças com idade escolar, que estavam com as famílias morando embaixo da ponte do Rio Dourados. Eu queria ajudar as crianças e as famílias no campo educacional, porque somente eu tinha Ensino Fundamental completo, no meio desta família.

No final do mesmo ano, quando estas famílias fizeram a retomada do seu *tekoha*, no município de Ponta Porã, em uma área conhecida pelos ancestrais indígenas como *Jatayvary* (Lima Campo), iniciei o processo de escolarização para as crianças, num trabalho voluntário como professor.

Em 1999 fundei, com as lideranças e com apoio da professora Margarida, esposa do Reverendo Benjamim, da Missão Caiuá, uma sala multisseriada, sendo o primeiro professor naquele lugar, pois acreditava, e continuo a acreditar, que a educação é o único caminho que pode transformar a realidade de qualquer povo, de uma sociedade indígena ou não.

No mesmo ano de 1999 foi criado o curso PROFORMAÇÃO, em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e Secretarias Municipais de Educação, habilitando professores leigos de zona rural (fazendas) e aldeias indígenas. Desta forma, também vários professores indígenas, naquele período, iniciaram e terminaram o Ensino Médio, habilitando-se como professores de séries iniciais. Assim consegui, estudando por dois anos, concluir o Ensino Médio e me habilitei para dar aula nas séries iniciais.

Quero registrar também que, de 1999 a 2001, foram três anos de muitos conflitos naquela retomada: grupos de pessoas contratadas por fazendeiros e sitiantes, toda as noites faziam carreata nos corredores da aldeia, dando tiros, com

diferentes tipos de armas de fogo, sobre as nossas casas, na tentativa de nos intimidar, para que os indígenas abandonassem seu *tekoha* e voltassem para a reserva. Deixo também registrado que muitas famílias indígenas, por medo, abandonaram e voltaram para as reservas, ou foram para outras aldeias já demarcadas, pela segurança de suas vidas. Por várias vezes, eu, minha esposa e filho tivemos que dormir com crianças indígenas no mato e no meio da braquiária, para que nenhuma bala perdida pudesse atingir-nos e ferissem as crianças naquele processo de retomada.

Com o desejo de continuar a estudar e fazer uma graduação, no final de 2001 fiz o vestibular no Centro Educacional da Grande Dourados (UNIGRAN), para cursar Pedagogia. Com o transporte fornecido pelo município de Ponta Porã, vinha para as aulas todas as noites.

No entanto, no final do ano de 2002, devido a problemas do município com o fornecimento do transporte para os alunos, tive que sair de Lima Campo, em Ponta Porã, onde trabalhei como professor desde 1999, e retornar para a aldeia Jaguapiru, na RID, pois precisava terminar o curso de Pedagogia. Quero destacar também que, durante o meu trabalho na comunidade indígena de Lima Campo, ajudei a fazer a publicação de um livro chamado “A NOSSA HISTÓRIA”, por uma editora da Itália.

Em 2003 voltei novamente para a sala de aula, exercendo meu papel de professor, desta vez na Escola Francisco Hibiapina, na proximidade da Escola Tengatui Marangatu. No ano de 2005 concluí o curso de Pedagogia e, logo depois, fiz dois concursos públicos e, desde 2007, atuo como professor efetivo de 40 horas, na rede municipal de ensino de Dourados.

Em 2008, fiz uma Pós-Graduação em nível de especialização, na Unigran, na área de Metodologia de Ensino Superior e, desde então, componho o corpo docente do curso de Pedagogia desta instituição, ministrando as disciplinas: Educação Escolar Indígena, Sociologia e História da Educação. Atualmente estou lotado na escola municipal Indígena Ramão Martins, ministrando aulas para o 5° ano do Ensino Fundamental e continuo também como docente da UNIGRAN.

Além disso, ao longo do meu trabalho de professor indígena, nos anos de 2011 e 2012, fui contratado para ministrar aulas para a formação de professores indígenas, no Magistério Indígena, pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Fui também gestor do setor de Educação Escolar Indígena da SEMED/Dourados, na gestão de 2009 a 2012.

No mesmo ano, na eleição de 2012, fui o primeiro vereador indígena eleito, na história da política de Dourados, assumindo o trabalho legislativo na Câmara Municipal de Dourados, na gestão 2013-2016. Nesta gestão fizemos vários trabalhos voltados para as comunidades indígenas da Grande Dourados. Entre as ações de minha autoria, que marcaram muito o meu mandato, cito a Lei Municipal n°214/2013, que criou a COORDENADORIA ESPECIAL DE ASSUNTOS INDÍGENAS (CEAID), a Lei dos Jogos Escolares Indígenas (JEI), entre outras.

Com o desejo de continuar buscando o conhecimento, no ano de 2018 fiz uma disciplina como aluno especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na linha de pesquisa Memória e Sociedade. A disciplina me ajudou a pensar, de forma mais profunda, a educação escolar indígena e todos os desafios existentes nela.

Motivado pelos novos conhecimentos e com o interesse de desenvolver pesquisas na área da educação escolar indígena, me inscrevi para concorrer a uma vaga no Mestrado em Educação e Territorialidade, oferecido pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade Intercultural da Universidade Federal da Grande Dourados, na linha de pesquisa Educação e Diversidade.

Hoje posso afirmar, com toda a força do meu coração e orgulho, que me sinto honrado de dizer que já sou mestre e, com certeza, esse processo vai iniciar outro despertamento a respeito da educação escolar indígena. Essa curiosidade me levará para mais uma etapa de estudo e pesquisa na etapa de Doutorado.

Quero deixar registrado aqui no meu memorial que, apesar de inúmeros trabalhos que tive que fazer, dos vários textos, artigos, leitura de obras, foi uma experiência única, e os docentes totalmente preparados profissionalmente para ministrar as aulas.

Registro também que, a cada encontro, aprendi que, mesmo sendo indígena, portador da minha essência histórica, eu preciso me capacitar mais, preciso divulgar a minha história, a minha educação. Levo em consideração que, para expor o que sinto, o que penso e o que quero, preciso registrar e divulgar cientificamente. Para isso acredito que o curso de Mestrado contribuiu muito com meu desejo de desenvolver pesquisas, bem como para pensar, refletir e discutir novas possibilidades para o bem-estar de minha comunidade, trilhando sempre por um caminho que se chama Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural, específica e comunitária. (RCNEI, 1998).

A política de educação infantil no Tekohá Francisco Horta Barbosa, gradativamente vem sendo uma pauta de projeto que as famílias, comunidades, professores e lideranças estão discutindo com os órgãos responsáveis pela educação das crianças desta aldeia indígenas que atendem os povos originários composta por três povos Kaiová, Guarani e Terena.

Sabemos que os mitã kuéra Indígena sempre foram educados nos anseios do seu povo de origem, seja no micro ou no macro familiar, mas, com os impactos culturais, ou seja com encontros culturais com a sociedade branca, trouxeram drástica consequências, nos comportamentos, suas maneiras de pensar e mudanças nos processo de educação indígena e na educação escolar indígena dos povos originários, que podemos chamar de *Karai Reko,* trazendo consequências em discriminação étnica, social e política por parte do sistema brasileiro e por alguns setores da sociedade.

Deste modo, esta dissertação foi elaborada com o objetivo de contribuir para os debates sobre a educação escolar indígena, principalmente a partir das especificidades dos anos iniciais. Assim, o trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro apresenta o contexto histórico da educação escolar indígena no Brasil, ou seja, a história das experiências de escola junto aos povos indígenas, que tem início no período colonial, é marcada por iniciativas de escolarização que tinham por objetivo a dominação e a assimilação dos povos indígenas e se estendeu até o final do século XX. O modelo atual tem a ver com o movimento que se iniciou nos anos 1970 e se

fortaleceu com a Constituição Federal que, ao reconhecer o direito dos indígenas à diferença, inaugurou um novo paradigma de educação escolar que propõe o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil.

O segundo capítulo trata das percepções e ensinamentos dos mestres tradicionais sobre a boa educação das crianças indígenas Kaiowá e Guarani. Estes ensinamentos deveriam nortear o pensamento para construir o currículo da Educação Infantil escolar voltado para a diversidade cultural que, na prática, deve respeitar a cultura, sob qualquer ângulo; assim as crianças aprendam a viver e conviver adequadamente dentro de seu contexto sociocultural.

E, por fim, o trabalho trata das experiências e práticas vivenciais dos professores indígenas sobre a educação escolar no Tekohá Francisco Horta Barbosa de Dourados (RID), e os Saberes Indígenas na prática pedagógica escolar, que norteiam a formação continuada de professores e fortalecem a importância do ensino na língua indígena no processo da educação das crianças indígenas Kaiowá e Guarani. Estes saberes devem fundamentar os projetos educativos na comunidade, oferecendo subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de ensino e produção de conhecimentos pelos povos indígenas desta localidade.

1. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A história da Educação Escolar Indígena no Brasil está ligada à chegada dos europeus, que, durante séculos, caracterizou-se pela imposição da cultura ocidental aclamada como sendo superior, em detrimento dos saberes indígenas, tidos como sinônimo de atraso e ignorância e que deveriam ser superados.

A escola, assim como outras instituições, foi utilizada para difusão desta ideologia. Perpassando os períodos, Brasil Colônia (1500 a 1822) e Brasil Império (1822 a 1889), predominaram as ordens religiosas à frente da educação. (MACENA, 2007).

No período compreendido entre 1889 – 1967, dentre os marcos históricos relativos aos índios está à instituição do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), o qual, baseado nos ideais positivistas e através de uma política laica, acreditava que a humanidade passaria por um processo evolutivo. A escola, nesse período, trabalhava nessa perspectiva, despindo o índio de sua cultura (FUNAI, 2013). Três anos após o golpe militar de 1964, é criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Em 1969, a FUNAI estabeleceu convênios com o *Summer Institut of Linguistic* (SIL), que traz consigo novamente a característica de ordem religiosa protestante (SILVA; FERREIRA, 2001). Embora há que se registrar que o SIL já possuía atuação no Brasil, a partir de convênio estabelecido em 1959 com o Museu do Índio (KNAPP, 2020).

A partir da década de 1970, várias comunidades indígenas, participantes de Movimentos Indígenas, passaram a considerar a possibilidade de revisão do processo de escolarização. Com as novas perspectivas colocadas pela Constituição Federal de 1988, estas se transformaram em novas possibilidades e constituição de um novo momento na história da educação escolar indígena (VALENTINI, 2009).

No Brasil, do século XVI até, praticamente, a metade do século XX, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. As legislações

anteriores estabeleciam que era dever da União assimilar e incorporar os índios à comunidade nacional. Nesse processo, a instituição escolar entre os grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades e culturas diferenciadas.

Somente nos últimos anos, com as mudanças na política internacional, o Brasil passou a reconhecer que é um país constituído por rica diversidade de grupos étnicos, e a legislação concedeu a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas, mudando, também, a política governamental em relação à educação escolar indígena.

As mudanças só foram conseguidas quando, em meados da década de 1970, o movimento indígena, no Brasil, começou a tomar forma, rompendo com um processo de dominação que lhe foi imposto por vários séculos, começando a organizar-se para enfrentar a maneira de atuar do Estado brasileiro.

Em consequência, houve a mobilização de vários setores governamentais e não governamentais e a criação de várias entidades de apoio às sociedades indígenas, que se articularam exigindo mudanças, abrindo espaços sociais e políticos e postulando que os direitos indígenas fossem garantidos na legislação brasileira.

Embora se reconheça que a educação escolar indígena está contemplada por uma farta legislação, verifica-se que ainda não está garantida para toda a população indígena, principalmente àquelas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação, pois um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas. (AZEVEDO, 1996, p. 56).

Assim, nesses 520 anos de colonização europeia, a instituição escolar esteve presente entre diversos grupos indígenas. Historicamente, houve o contato dos nativos com algum tipo de educação escolar, cujos objetivos eram catequizar, civilizar

e integrar os indígenas à sociedade dominante, negando suas identidades diferenciadas e impondo-lhes valores alheios. Essa educação sempre esteve ancorada na legislação que, durante séculos, não levou em consideração toda a diversidade cultural, a cosmologia e as práticas sociais tradicionais.

Se a lei não pode ser confundida com uma descrição da realidade, a realidade, por seu lado, não pode iludir a existência da lei, que a enfeite. Mas a lei é, em si mesma, uma forma de realidade: a maneira como parcelas de uma classe dominante representa-se a si mesma à ordem social. (CUNHA, 1992, p. 2).

Em 1549 chegaram os jesuítas e dão início à catequese e à construção dos primeiros prédios escolares, por ordem de D. João, que queria povoar terras e converter os indígenas ao catolicismo. Em meados do século XVII, sob a influência do padre Antônio Vieira, ampliaram-se as ações escolares e consolidou-se o modelo escolar, onde o principal objetivo era a conversão ao cristianismo e a preparação para o trabalho. Nestes dois séculos ocorreu a gramatização do Tupi pelos Jesuítas, na base do Latim.

A história da educação escolar indígena no Brasil, ou seja, a história das experiências de escola junto aos povos indígenas costuma estar dividida, pelos pesquisadores que empreendem estudos nessa área, em dois momentos ou duas tendências. O primeiro momento tem início no período colonial, e é marcado por iniciativas de escolarização que tinham por objetivo a dominação e a assimilação dos povos indígenas e se estendeu até o final do século XX. A segunda tendência é a da escola atual, movimento que se iniciou nos anos 1970 e se fortaleceu com a Constituição Federal que, ao reconhecer o direito dos indígenas à diferença, inaugurou um novo paradigma de educação escolar, que propõe o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas.

A educação escolar imposta aos indígenas com base nos padrões europeus, teve o objetivo de civilizá-los e assimilá-los. Era a chamada “educação para o indígena”. Este processo ocorreu desde o início da ocupação colonial e seguia ocorrendo até o momento da revisão das políticas indigenistas, com uma proposta de

“educação indígena”, cuja sistematização histórica foi elaborada e escrita em livro por Bartomeu Melià (MELIÀ, 1979).

A época em que o pesquisador cunhou esta diferenciação foi marcada por uma preocupação de que a educação tradicional fosse substituída ou perdesse espaço para a educação para o índio, que ocorria nas áreas indígenas. Em oposição a uma educação anti-indígena, falava-se em uma nova educação para o índio, em uma educação pró-índio ou ainda em construir com os índios uma educação para o índio (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, 1981).

Após a Constituição de 1988, com a nova legislação que passou a amparar a educação escolar indígena e com a difusão de escolas em terras indígenas, surgiram termos que revelavam com mais clareza as propostas de uma educação escolar caracterizada pelo protagonismo dos indígenas e que a diferenciava, por um lado, da educação indígena tradicional e, por outro, da educação para os índios, colonizadora.

Portanto, a partir da Constituição Federal iniciou-se a construção da educação escolar indígena no Brasil. Os avanços na Legislação Brasileira, a partir da Constituição de 1988, modificaram a maneira de interagir com estes grupos étnicos, social e culturalmente diferenciados.

Na atualidade procura-se avançar nas análises da situação da educação escolar indígena, pois, apesar dos avanços nas leis relacionadas à educação, a demanda de uma educação diferenciada para os grupos indígenas brasileiros ainda não tem sido suprida de maneira efetiva, e a superação da discriminação étnica vivenciada no país, desde o início da colonização, ainda não foi alcançada.

Na História de Educação Escolar Indígena no Brasil, desde século XVI até, praticamente, a metade do século XX, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. As Legislações anteriores estabeleciam como dever da União assimilar e incorporar os índios à “comunhão nacional”. Nesse sentido foi criado, em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do
território nacional (OLIVEIRA, 1947).

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado no governo do Presidente Nilo Peçanha, e operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que vigora até os dias atuais. A fundação do SPI se deu em um período altamente crítico para os povos indígenas. Diversas frentes de expansão para o interior, ao longo de todo o país, faziam a guerra contra os nativos brasileiros.

Em meados de 1907, as disputas feitas no interior no país chegaram às capitais e ao cenário internacional em forma de acirrada polêmica. O então diretor do Museu Paulista, Von Ihering, defendia o extermínio dos indígenas que resistissem ao avanço da civilização, promovendo grande revolta em diversos setores da sociedade civil. Em 1908, o país foi publicamente acusado de massacre aos índios, no XVI Congresso dos Americanistas ocorrido em Viena (RIBEIRO, 1979; CARNEIRO DA CUNHA, 1987). Foi este contexto que deu origem ao Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que visava tanto a proteção e integração dos índios, quanto a fundação de colônias agrícolas que se utilizariam da mão-de-obra encontrada pelas expedições oficiais. Na base da unificação destas funções estava a ideia de que o indígena era um ser em estado transitório. Seu destino seria tornar-se trabalhador rural ou proletário urbano.

EM 1918, o SPI foi separado da Localização de Trabalhadores Nacionais (Decreto Lei nº3. 454. de 06 de janeiro de 1918). Entretanto, mesmo com a separação, a premissa da integração pacífica dos índios continuou a basear a atuação do órgão.

Embora a história do SPI tenha sido marcada pela influência de figuras proeminentes e comprometidas com o destino dos povos indígenas, sua atuação não era a regra. Permanentemente carente de recursos, o órgão acabou por envolver militares e trabalhadores que não possuíam nenhuma preparação ou interesse pela proteção aos índios. Suas atuações à frente dos postos indígenas de todo o país acabaram por gerar resultado diametralmente oposto a esta proposta. Casos de fome, doenças e escravização eram permanentemente denunciados.

No início da década de 1960, sob a acusação de genocídio, corrupção e ineficiência, o SPI foi investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI).

O processo levou à demissão ou suspensão de mais de cem funcionários de todos os escalões (OLIVEIRA E FREIRE, 2006 p. 131). Em 1967, em meio à crise institucional e ao início da ditadura, o SPI e a CNPI foram extintos e substituídos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

O projeto do SPI instituía a assistência leiga, procurando afastar a Igreja Católica da catequese indígena, seguindo a diretriz republicana de separação Igreja Estado. A ideia de transitoriedade do índio (OLIVEIRA, 1985) orientava esse projeto: a política indigenista adotada iria civilizá-lo, transformarmo-lo num trabalhador nacional. Para isso, seriam empregados métodos e técnicas educacionais controlando esse processo, baseados em mecanismos de nacionalização dos povos indígenas.

Os regulamentos e regimentos do SPI estiveram voltados para o controle dos processos econômicos envolvendo os índios, estabelecendo uma tipologia para disciplinar as atividades a serem desenvolvidas nas reservas. Era uma classificação que definia o modo de proceder e as intervenções a serem adotadas, disciplinando a expansão da cidadania.

A partir de 1908, Rondon propôs que fosse criada uma agência indigenista do Estado brasileiro tendo por finalidades:

a) estabelecer uma convivência pacífica com os índios;

b) garantir a sobrevivência física dos povos indígenas;

c) estimular os índios a adotarem, gradualmente, hábitos "civilizados";

d) influir "amistosamente" na vida indígena;

e) fixar o índio à terra;

f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil;

g) possibilitar o acesso e a produção de bens econômicos nas terras dos índios;

h) empregar a força de trabalho indígena no aumento da produtividade agrícola;

i) fortalecer as iniciativas cívicas e o sentimento indígena de pertencer à

nação brasileira (LIMA, 1987).

Os indigenistas do SPI trabalharam em diferentes tipos de postos indígenas (de atração, de criação, de nacionalização, etc.), assim como em povoações e centros agrícolas. Dependendo de recursos financeiros e políticos, o SPI adotou um quadro funcional heterogêneo, envolvendo desde militares positivistas a trabalhadores rurais sem qualquer formação. A pedagogia nacionalista empregada por esses agentes controlava as demandas indígenas, mas podia resultar em situações de fome e doenças da população, contrárias aos objetivos do Serviço.

A ação do SPI foi marcada por contradições identificadas como "paradoxos indigenistas" (OLIVEIRA, 1988), pois tinha por objetivo respeitar as terras e as culturas indígenas, mas agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, impondo uma pedagogia que alterava todo o sistema produtivo indígena. As principais iniciativas do SPI, desde sua criação, estavam voltadas para a pacificação e a sedentarizarão de grupos indígenas em áreas de colonização recente.

Dos antigos aldeamentos missionários aos postos indígenas do SPI, a alfabetização de crianças e adultos indígenas visava consolidar a sedentarizarão de um povo. Esse processo pedagógico envolvia cultos cívicos, aprendizado de trabalhos manuais, técnicas da pecuária e nova prática agrícola. Pressupunha também novos cuidados corporais, como o uso de vestimentas e o ensino de práticas higiênicas.

Os postos indígenas instalavam oficinas mecânicas, engenhos de cana e casas de farinha, treinando os índios em diversos ofícios, além de investir na educação para transformar os índios em trabalhadores nacionais (LIMA, 1995). Desde o século XIX, crianças indígenas eram enviadas para as escolas de artífices existentes nas capitais estaduais (RIZZINI, 2004), como ocorreu em Manaus, na gestão do SPI (FREIRE, 2007).

A política de "nacionalização" dos índios esteve presente em quase todos os postos, onde a professora das crianças indígenas era quase sempre a esposa do encarregado, orientando essas crianças para a integração à população regional, à medida que aceitavam também como alunos os filhos de colonos, dos empregados do posto e de fazendas vizinhas. Essas escolas não se diferenciavam das escolas rurais,

do método de ensino precário à falta de formação do professor, predominando a formação de índios como produtores rurais voltados para o mercado regional.

Má gestão, falta de recursos, corrupção funcional foram alguns dos motivos que levaram à extinção do SPI em 1967, dando origem à Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A criação da FUNAI deu-se no contexto da ditadura militar, período em que os indígenas sofreram com a extrema violação de seus direitos, devido aos diversos conflitos entre indígenas, governo e donos de terras.

Nesse período, o governo tinha a pretensão de expandir o país economicamente e politicamente, por meio da expansão do território, via reforma na administração. A expansão não abarcava os interesses indígenas, pois a prioridade naquele momento eram as obras de infraestrutura e o incremento das propriedades rurais.

A criação do Estatuto do Índio, em 1973 (Lei nº 6.001, em vigor até hoje), endossou com precisão a situação dos indígenas no país, já que, a partir desse momento, caberia ao Estado proteger os direitos dos povos nativos. Portanto as lutas e reivindicações pelos direitos indígenas tiveram início muito antes da Constituição Federal de 1988. A história das lutas dos povos indígenas brasileiros teve início com a organização do movimento indígena no Brasil, com apoio de vários setores da igreja, das Universidades e de Ongs, em consonância com os movimentos indígenas internacionais.

E somente pela resistência e insistência indígena na luta pelos seus direitos, somente nos últimos anos, com as mudanças na política internacional, o Brasil passou a reconhecer que é um país constituído por rica diversidade de grupos étnicos e a legislação concedeu a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas, mudando, também, a política governamental em relação à educação escolar indígena.

As mudanças só foram conseguidas quando, em meados da década de 1970, o movimento indígena, no Brasil, começou a tomar forma, rompendo com um processo de dominação que lhe foi imposto por vários séculos, começando a organizar-se para enfrentar a maneira de atuar do Estado brasileiro.

Em consequência, houve a mobilização de vários setores governamentais e não governamentais e a criação de várias entidades de apoio às sociedades indígenas, que se articularam, exigindo mudanças, abrindo espaços sociais e políticos, e exigiram que os direitos indígenas fossem garantidos na legislação brasileira.

Embora se reconheça que a educação escolar indígena está contemplada por uma farta legislação, verifica-se que ainda não está garantida na pratica para toda a população indígena, principalmente no que se refere a especificidade da Educação Escolar Indígena.

Outra grande conquista veio com a Constituição de 1988, que, por meio do artigo 231, garantiu a preservação dos direitos dos indígenas, delegando ao Estado o dever de assegurar a pluralidade étnica e a autonomia desses povos e de proteger esses direitos.

No ano de 2009, por meio do Decreto nº 7.056/09, a FUNAI se reformulou, na tentativa de atualizar sua estrutura, a fim de melhorar o atendimento e o funcionamento do órgão perante os serviços prestados às comunidades indígenas. A questão da demarcação das Terras Indígenas passou a ser de responsabilidade da FUNAI e é regulamentada pelo Decreto nº 1.775/96, que estabelece limites físicos das terras destinadas ao usufruto dos povos indígenas. Isso garante a nós indígenas o direito ao uso com o objetivo de assegurar a identidade e as tradições culturais.

A demarcação está prevista em lei, especificamente na Constituição Federal de 1988. Portanto a União tem, por força da lei, fazer a demarcação a fim de manter os modos de vida das comunidades indígenas intactos. É de extrema importância, também, para evitar possíveis conflitos pela posse de terras e por invasões (que são comuns), sendo muitas vezes mortais.

A FUNAI, além do MEC e seus sistemas, também é responsável pela questão da educação indígena. Essa missão é realizada por meio da Coordenação Geral de Educação (CGE-FUNAI), um de seus órgãos internos. As duas principais ações do CGE-FUNAI, em relação ao apoio dado à permanência de estudantes indígenas nas

escolas, são: Ação de assistência a estudantes indígenas fora de suas aldeias; Convênios de cooperação com instituições de Ensino Superior no Brasil.

Outra ação realizada pelo órgão foi feita junto ao Ministério da Educação (MEC), a fim de formular políticas voltadas ao Ensino Superior indígena. A Comissão Especial para Formação Superior Indígena buscou fiscalizar e exercer pressão política para que fosse assegurada a participação dos povos nativos nas universidades, junto a programas como o PROUNI (Programa Universidade para
Todos) e o PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas).

A CGE-FUNAI vem realizando uma ação que busca coletar dados a respeito dos estudantes universitários indígenas - considerando que o MEC não possui essas informações - a fim criar políticas públicas que contribuam para a participação desses povos no Ensino Superior.

A Fundação Nacional do Índio, então, é responsável por promover e garantir os direitos indígenas no Brasil. É oficialmente o órgão indigenista no país, que se orienta por meio de princípios que visam garantir a pluralidade de etnias e culturas no território nacional**,** cumprindo o que é determinado por lei.

A FUNAI compromete-se com as comunidades indígenas defendendo suas tradições, buscando, com a permissão destas, sua inserção na sociedade e gerindo e fiscalizando as terras pertencentes aos povos originários. Além de promover os direitos dos povos nativos, a Instituição tem como missão defendê-los também da ação predatória e de possíveis invasões de povos não índios, que representem perigo à manutenção da vida e da cultura dos indígenas.

A ação do órgão é realizada mediante a coordenação e execução da política indigenista no Brasil. Seu papel destina a:

- identificar, delimitar, demarcar e regularizar as terras indígenas;
- coordenar e implementar políticas voltadas à proteção dos povos que se encontram isolados e dos recém-contatados;
- elaborar ações que visem assegurar a diversidade cultural entre os diferentes grupos étnicos;

- conservar e recuperar as terras indígenas, no que tange à paisagem, aos ecossistemas e aos recursos naturais;
- monitorar as políticas que se destinam à seguridade social e à educação escolar indígena.

Como comentado anteriormente, o conveio da FUNAI com o *Summer Institut of Linguistic* (SIL) resultou na efetivação do ensino bilíngue nas escolas em terras indígenas e também as primeiras ações de formação de atores indígenas para a educação, chamados de monitores bilíngues. Este trabalho tinha como objetivo codificar as línguas indígenas e, a partir daí ensiná-las nas escolas, além de objetivos proselitistas das instituições missionárias.

Na época do Regime Militar, a FUNAI e o SIL elaboraram normas para a educação dos grupos indígenas, regulados pela Portaria 75 de 1972. A formação de linguistas missionários do SIL, em aliança com instituições cientificam, marca a entrada das missões evangélicas em áreas indígenas, voltadas à tradução do novo testamento. “Os objetivos do SIL nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas” (SILVA & AZEVEDO, 1995, p.151).

No ano de 1973, a lei nº 6.001 – Estatuto do Índio – garante a alfabetização dos povos indígenas em suas línguas “e em português, salvaguardado o uso da primeira” (Art. 49) e define as diretrizes para a ação conjunta entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a FUNAI e entre o MEC e a FUNAI, visando à alfabetização dos grupos indígenas.

No ano de 1978, no seminário realizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em Mato Grosso, são levantadas as questões da diferença entre educação escolar indígena e educação para o índio, a necessidade ou não de alfabetização na língua materna e a discussão sobre um modelo de ensino alternativo. Em 1979, a Subcomissão de Educação da Comissão Pró-Índio (CPI) de São Paulo promove o “Encontro Nacional sobre Educação Indígena”, com objetivo de tirar do isolamento as experiências alternativas de escola indígena diferenciada que vinham se delineando aos poucos pelo país.

Finalmente, no ano de 1980, período de luta pela redemocratização do Brasil, os movimentos indígenas se articulam com organizações da sociedade civil, igrejas e universidades para garantir o reconhecimento de direitos indígenas na Constituição Federal, entre os quais o direito à Educação Escolar Indígena.

E, entre os anos de 1982 a 1990, sempre as lutas dos povos indígenas ganhando parceria e avançando. Nesse momento surge a OPAN – Operação Anchieta, depois Operação Amazônia Nativa (OPAM) – que realiza quatro encontros nacionais que discutem questões como preparação do professor indígena, elaboração de planos curriculares específicos, ensino bilíngue e calendários diferenciados.

1.1 Características próprias da Educação Escolar Indígena

A responsabilidade sobre a oferta da educação escolar indígena foi alterada com os novos instrumentos jurídicos a partir da Constituição de 1988.

O Decreto Presidencial n° 26, de 1991, atribuiu ao MEC a incumbência de incluir a educação escolar indígena nos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes às escolas indígenas, em todos os níveis de ensino. Essa tarefa foi, nas três décadas anteriores, atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

Por meio da Portaria Interministerial n° 559/91, ficou definido como o Ministério da Educação – MEC deveria assumir as novas funções e estabeleceu as primeiras diretrizes da Educação Escolar Indígena. Para ter subsídios e apoio técnico às escolas indígenas, esta portaria prevê a criação de instâncias estaduais para cuidar destas questões. Desde então foram criados, em cada Estado, os Núcleos de Educação Escolar Indígena, definidos como o espaço de trabalho e reflexão de pessoas e entidades que, respeitando e considerando processos culturais próprios das populações indígenas, estabeleceriam as diretrizes para a garantia de educação diferenciada nas instituições educativas das Terras Indígenas e fora dela, propiciando condições físicas e pedagógicas adequadas aos estudantes.

O MEC criou a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e, para assessorar essa instância, instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena, composto

por indígenas, antropólogos, linguistas e técnicos de diversos órgãos do governo. Esse Comitê, que assessorou o MEC na definição da política nacional de educação escolar indígena, foi substituído por uma Comissão Nacional de Professores Indígenas, formando, assim, o primeiro órgão composto por índios para o assessoramento da União.

Dessa forma, o MEC começou a ampliar a possibilidade de cumprimento da legislação que garante aos povos indígenas o direito a uma educação específica e diferenciada, rompendo com o modelo que, por décadas, procurou catequizar e integrar os índios “à comunhão nacional”.

Essa mobilização crescente ganhou respaldo jurídico na Constituição de 1988, ou mesmo já na Assembleia Constituinte, quando os índios e seus aliados fizeram passar artigos específicos, que regulamentam os direitos indígenas diferenciados. Dentre eles, o artigo 210 (Título VIII, Capítulo III, Seção I), que assegura que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reitera esta norma, garantindo, em seu artigo 32 (seção III), parágrafo 3, que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A LDB também dedica dois artigos às condições especiais da escola indígena, definindo, no Artigo 78 do Título VIII, que:

> O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
>
> I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
>
> II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

(BRASIL/MEC, 1996).

Assim também a Resolução CEB 3/99 define, em seu artigo 3º, que: “Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: (...) III – suas formas de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem.”

Adiante, no artigo 5, assegura que “a formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base: (...) IV – Os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena”.

A ligação entre a inserção do respeito aos modos próprios de ensino e aprendizagem com a formulação de uma pedagogia indígena pode ser encontrada em uma diretriz do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), quando trata da autonomia:

> 8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

O Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CEB 3/99 e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/01) reafirmam, assim, estas disposições, definindo diretrizes e metas específicas para a escola indígena. Dentre elas, poderíamos destacar o reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino, a ênfase na formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos específicos, o reconhecimento de programas e currículos específicos, a adaptação do projeto escolar à realidade indígena a que se volta e a criação de condições de autonomia e autogestão desses projetos escolares.

Cria-se, pois, as condições legais, jurídicas e administrativas, inclusive com a atribuição de competências e o reconhecimento de uma categoria especial no sistema de ensino, para a implantação da educação escolar diferenciada e específica, própria de cada comunidade indígena. Através dela, deve-se assegurar a inclusão da língua,

da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular dessas escolas, e o respeito às particularidades étnicas e culturais dessas populações, reunindo alunos e professores de mesma etnia em seu projeto, execução e gestão.

Assim, a escola indígena passa a ser definida como diferenciada, específica, bilíngue e intercultural.

Conforme a leitura realizada sobre a legislação, o que refere ao direito indígena e o respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem na escola indígena está garantido em diversos dispositivos legais. Com esses dispositivos legais, assegura-se que a escola indígena tenha autonomia para formular seu projeto pedagógico e nele garantir o respeito a seus modos próprios de constituição e transmissão do saber.

Fica claro que cada povo terá que construir o seu projeto político educacional, conforme a sua língua, crença e sua especificidade. Isso levanta questões práticas, pois não estamos falando apena de uma cultura, mas, sim, de várias culturas e línguas diferentes. Assim, a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma solução aos seus desafios.

Existe, portanto, a garantia legal da plena participação dos índios na construção e consolidação de suas escolas, porque a participação da comunidade em todo o processo pedagógico é fundamental para isso, além da definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário letivo, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar.

Cada povo indígena precisa elaborar as diretrizes educacionais para o fortalecimento de sua cultura, pois possuem experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes. Precisam ensinar o Português, para possibilitar o diálogo com o mundo não indígena que os rodeia, mas, principalmente, a língua materna da comunidade indígena, para garantir a sua manutenção e, sobretudo, porque é por meio da língua originária que se expressa e se manifesta a cultura.

Quero mais uma vez, destacar alguns avanços positivos e desafios a respeito da educação escolar indígena, até 2016 (quando as conquistas populares e indígenas

começaram a ser esvaziadas, por mudanças radicais na gestão das políticas públicas):

1- Reconhecimento do direito a uma educação escolar indígena bilíngue, específica, diferenciada e intercultural;

2- Acesso crescente ao ensino superior – vagas complementares e/ou vestibular específico;

3- Estabelecimento de cursos específicos para a formação de professores indígenas no nível superior - Licenciaturas Interculturais ou Indígenas (2010 – mais de 5 mil professores indígenas habilitados);

4- Aumento significativo do orçamento da União dedicado à educação escolar indígena (2002: 400 mil e 2004: 3,6 milhões);

5- Produção significativa de materiais bilíngues e construção de escolas nas aldeias (Programa de Ações Articuladas do MEC a partir de 2007);

6- Criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena (2003);

7- Criação do Projeto Inovador de Fortalecimento de Escolas de Ensino Médio Indígena (2005);

8- Criação dos Territórios Etnoeducacionais – gestão compartilhada

para o desenvolvimento da educação intercultural indígena (2009);

9- Programa Bolsa Permanência MEC – Instituído a partir da articulação entre a FUNAI e o MEC, como forma de suceder e qualificar o benefício de apoio financeiro custeado, até então, exclusivamente pela Fundação a estudantes universitários indígenas (2013).

Grande parte dos indígenas que ingressam em instituições de ensino superior, por serem oriundos de comunidades indígenas (muitos de áreas remotas), teriam poucas chances de permanência nas cidades que sediam as instituições, sem o apoio do Estado, por meio destes recursos.

Eis alguns desafios, que devem ser superados para o avanço da educação escolar indígena:

1- Produção de materiais para alfabetização, para Educação Infantil indígena, e materiais monolíngues em língua indígena ou bilíngues para séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio;

2- Publicação e divulgação de produções dos acadêmicos indígenas;

3- Implementação do Ensino Médio Intercultural nas escolas indígenas;

4- Construção de um sistema diferenciado de avaliação escolar indígena;

5- Institucionalização de políticas de acesso de estudantes indígenas ao ensino superior e que permitam sua permanência;

6- Implantação do Programa Nacional de Educação Escolar Indígena (em fase de conclusão pelo MEC, com apoio da FUNAI);

7- Construção de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena;

8- Construção de Centro de Educação Infantil no interior das aldeias, para atender alunos indígenas de 4 e 5 anos de idade, com ampla discussão pela comunidade sobre seu modelo pedagógico, haja vista que a Educação Infantil não tem os mesmos objetivos dos demais níveis escolares.

Atualmente os povos indígenas brasileiros têm enfrentado diversos problemas relacionados à manutenção do seu direito de ser indígena, apesar dos avanços das leis que lhes garantem seus direitos, na prática, há ainda grandes desafios a serem superados para que ocorra, efetivamente, o reconhecimento de suas culturas, o respeito e o atendimento adequado às suas necessidades.

1.2 A política de Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul

Como já observamos, até meados da década de 1980, a legislação era marcada pelo viés integracionista, que leva à despersonalização do indígena. Mas a Constituição Federal de 1988 inovou ao garantir às populações indígenas o direito à cidadania plena, liberando-as da tutela do Estado, quanto ao reconhecimento de sua identidade diferenciada e de sua manutenção, incumbindo ao Estado assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas.

A Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a qual vem sendo regulamentada por meio de vários textos legais, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e a Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, depois aperfeiçoada pela Lei 11.645/2008, no que se refere à História e Cultura Indígena.

A implementação dos avanços na prática pedagógica específica é, ainda, um processo em curso que exige vontade política e medidas concretas para sua efetivação. É preciso levar os direitos indígenas, da Constituição para as escolas e aldeias. Em que pese a boa vontade de órgãos governamentais, o quadro da Educação Escolar Indígena no Brasil é regionalmente desigual e desarticulado.

Há ainda muito a ser construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro e de autonomia e que garanta sua inclusão no universo dos

programas governamentais que buscam a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Analisando a situação das escolas destinadas aos índios, seus vínculos administrativos e suas orientações pedagógicas, constata-se uma pluralidade de situações que dificultam a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas.

Reconhece-se uma multiplicidade de tipos de escolas que, normalmente, não se adequam aos novos preceitos constitucionais e legais que norteiam a oferta de programas educacionais diferenciados aos povos indígenas, além de uma resistência muito grande à educação escolar indígena.

Em Mato Grosso do Sul há escolas localizadas em áreas indígenas; escolas administradas pela Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, como extensões; escolas criadas e mantidas pelas Secretarias Municipais de Educação, em áreas indígenas, ou ainda, escolas municipais administradas pela iniciativa privada.

A descentralização da execução de programas de Educação Escolar Indígena às populações indígenas, da FUNAI para o MEC e deste para os Estados e Municípios, tem sido conduzida de modo assistemático, o que dificulta trabalhar adequadamente com a enorme diversidade de grupos indígenas presentes no território brasileiro e sul-mato-grossense.

Posto isto, há a necessidade de reestruturar essas escolas, reorientando-as para que elaborem suas propostas pedagógicas, regimentos escolares, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e estabeleçam os conteúdos programáticos de acordo com as particularidades étnico-culturais e linguísticas próprias de cada povo indígena.

No último censo realizado em 2010, o Brasil tinha 817 mil pessoas indígenas, falantes de 305 línguas, grande parte delas em perigo de desaparecer, razão pela qual o UNICEF instituiu a década das línguas indígenas.

Segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, a terceira região com maior concentração de indígenas é a região Centro-Oeste.

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

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

É importante ressaltar que, em Mato Grosso do Sul, o atendimento educacional à população indígena tem sido preocupação do Sistema Estadual de Ensino, a partir da promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil/1988 em que foram reconhecidos os processos próprios de aprendizagem no atendimento às comunidades indígenas.

Para assegurar este direito, o Conselho Estadual de Educação/MS, órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, através da Deliberação CEE/MS n° 4324, de 03 de agosto de 1995, aprovou o documento Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação/MS/92 com a participação de indígenas e entidades da sociedade civil, como documento normatizador de propostas curriculares para a educação escolar das populações indígenas.

Esta mesma Deliberação estabeleceu como documento normativo o Parecer CEE/MS n° 201/95 – CPLN, aprovado na Sessão Plenária de 03/08/95. Esse Parecer fomentou as discussões e encaminhamentos da Educação Escolar à população indígena em níveis estadual e municipais. Conforme a legislação que ampara o funcionamento das escolas indígenas dentro das aldeias fica na responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, mas aqui no Cone Sul no Tekoha dos povos indígenas Guarani e Kaiowá todas as escolas que atendem alunos do ensino

fundamental e infantil está na responsabilidade dos municípios e a SEED ficando como parceiro nesse processo, mas gradativamente a Secretaria Estadual de Educação também vem implantado escolas em algumas aldeias do Cone Sul para atender alunos do ensino médio.

A Secretaria de Estado de Educação/MS, através da Resolução/SED n° 1.120, de 27/06/96, constituiu o Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena, em obediência ao disposto no art. 2° do Decreto Federal n° 26/91, combinado com o art. 5° da Portaria Interministerial 559/91, o qual estabeleceu a sua composição e competências.

A Resolução/SED/MS n° 1.387, de 27/08/99, criou o Comitê de Educação Escolar Indígena e extinguiu o Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena constituído através da Resolução/SED/MS n° 1.120. O Comitê de Educação Escolar Indígena é órgão colegiado, de natureza consultiva, voltado ao estudo, à formulação de políticas, diretrizes e programas para a consecução das finalidades da Educação Escolar Indígena. Importante observar que, este Comitê está inativo há cerca de 10 anos.

Através do Decreto Estadual n° 10.734, de 18/04/02, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul criou a categoria Escola Indígena, no âmbito da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul em atendimento às normas legais. A existência, de fato, de uma Escola Indígena, surgirá em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Ressaltamos, ainda, que no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal n° 10.172, de 09/01/01, estão estabelecidas as diretrizes e metas educacionais para atendimento escolar à população indígena.

A seguir, reproduzimos alguns dispositivos presentes em textos legais que tratam da Educação Escolar Indígena:

Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, de 05/10/1989:

Art. 192. - É de competência de o Estado autorizar, supervisionar e inspecionar o funcionamento de seus estabelecimentos e os das redes municipal e particular.

Art. 197. O Conselho Estadual de Educação é órgão consultivo, deliberativo e normativo da política estadual de educação.

Art. 248. As terras, as tradições, os usos, os costumes dos grupos indígenas do Estado integram o seu patrimônio cultural e ambiental e como tal serão protegidos.

Parágrafo único – Essa proteção se estende ao controle das atividades econômicas que danifiquem o ecossistema ou ameacem a sobrevivência e a cultura dos indígenas.

Art. 249. O Estado reconhece as nações indígenas de seu território, assegurando lhes modos de vida próprios, respeitando sua cultura e sua língua.

Parágrafo único – O Poder Público poderá estabelecer projetos especiais visando organizar programas de estudos e pesquisas de idiomas, artes e culturas para preservar e valorizar suas formas tradicionais de expressão.

Art. 250. São asseguradas às comunidades indígenas a proteção e a assistência social e de saúde prestadas pelos Poderes Públicos estaduais e municipais.

Art. 251. O Poder Público assegurará às comunidades indígenas o ensino fundamental, ministrado em língua portuguesa, garantindo-lhes a utilização da língua materna e os processos próprios de aprendizagem.

Decreto Estadual n° 10.734, de 18/04/2002 - Cria a categoria Escola Indígena, no Sistema Estadual de Ensino/MS

Art. 1° - Fica criada a categoria Escola Indígena no âmbito da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade indígena interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Outro aspecto a ser considerado, e que é de grande importância, é o reconhecimento dos currículos, de acordo com o estabelecido no artigo 26 da Lei nº 9.394/96, que estabelece uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade indígena, da sua cultura, economia e clientela, e os diversos processos de admissão, matrícula e possíveis transferências de alunos da Escola Indígena para a não indígena ou vice-versa.

A Educação Escolar Indígena deverá buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sociocultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da diminuição demográfica dos povos indígenas.

Será necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena sejam realizadas nos diferentes órgãos de ensino de Mato Grosso do Sul, de maneira articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas e, assim, promover o desenvolvimento autossustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude.

A Educação Escolar Indígena, ouvida a comunidade indígena, poderá ser efetivada, também, através de convênio do Sistema Municipal de Ensino com o Sistema Estadual de Ensino. Para tanto, faz-se necessário o provimento de uma estrutura administrativa e pedagógica com recursos humanos qualificados e dotação orçamentária definida em um Plano de Trabalho, tanto para a oferta da educação escolar às comunidades indígenas, sob sua competência, quanto para a formação e a titulação dos professores indígenas.

A Escola Indígena diferenciada representa, sem dúvida, um marco histórico no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul quanto ao respeito aos direitos dos povos indígenas do Estado. Para que isso seja efetivado, as instituições e os órgãos responsáveis por esta educação deverão definir novas dinâmicas, concepções e mecanismos, para que essas escolas sejam, de fato, incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema e respeitadas por suas particularidades.

Os povos indígenas presentes no Estado de Mato Grosso do Sul são: Guató, Ofaié, Kadiwéu, Terena, Guarani-Kaiowá, Guarani-Nhandeva, Kinikinawa, Kamba e Atikum.

Apresentamos, a seguir, um breve histórico sobre os povos indígenas que habitam no Estado de Mato Grosso do Sul:

Povos Guarani-Nhandeva e Guarani-Kaiowá.

População atual: Segundo o Caderno “Guarani Continental” (2016), os Guarani e Kaiowa, em MS, era, aproximadamente 64 mil indígenas. Grupo linguístico: Tronco Tupi. Autodenominação: Guarani (Guarani-Nhandeva) e Kaiowá (Guarani-Kaiowá).

Vivem em pequenas áreas (média de 1,6 hectares por pessoa), insuficiente até mesmo para subsistência, muitas delas com problemas de limites (invadidas) e outras com processos na Justiça que se arrastam há anos e é o motor social do deslocamento populacional para áreas chamadas de retomadas, assentamentos e *tekoharã*[1], na língua guarani. Este é um movimento histórico denominado como *jevy je’y tekohápe*[2].

As áreas indígenas estão localizadas, principalmente, no Cone Sul do Estado de Mato Grosso do Sul, em 29 municípios, entre eles: Douradina, Dourados, Caarapó, Coronel Sapucaia, Amambai, Japorã, Sete Quedas, Bela Vista, Jardim, entre outros. No Brasil, a nação guarani é composta por três subgrupos, assim denominados: Mbyá, Kaiowá e Nhandeva. Na região de Dourados, não há ocorrência de Mbya, apenas de Kaiowá e Guarani (Nhandeva).

Esses dois últimos, com predominância dos Kaiowá, vivem em Mato Grosso do Sul e também no Paraguai, onde são conhecidos como Pãi Tavyterã. Apenas os Guarani-Nhandeva autodenominam-se Guarani e estão relacionados histórica, cultural e por parentesco com o grupo conhecido Ava Guarani, que residem na faixa de fronteira no Paraguai.

O encurralamento e a justaposição dos *Tekoha*[3] em diminuído espaço físico forçam o trabalho fora das aldeias, levando à “pobreza extrema”), resultado da falta de terra, causada pelos despejos forçados. Muitos Guarani e Kaiowá vivem nas periferias das cidades e às margens de rodovias, sobrevivendo do artesanato, em muitos casos esperando a decisão da Justiça sobre a volta ou não para seus *tekoha* e à mercê do subemprego em fazendas (changas), antigamente em usinas e atualmente para colheita da maça no sul do país ou ainda, na cidade, como garis ou serviços

1 Futura aldeia.
2 Época do retorno às antigas aldeias.
[3] Território, lugar onde sou, existo.

gerais. Os Guarani, há aproximadamente 200 anos, ocupavam 25% do território que hoje compreende o Estado de Mato Grosso do Sul, correspondentes a 8.750 milhões de hectares de terras.

1.3 Histórico das escolas indígenas de Dourados

A Reserva Indígena de Dourados, como é conhecida, foi criada pelo SPI no início do século XX, pelo Decreto Estadual 401 de 1917, com 3.530 hectares. O título definitivo da área, legalizada como patrimônio da União, foi emitido em 1965 (Monteiro, 2003). Inicialmente foi reservada para os indígenas da etnia Kaiowá, por já ocuparem a área e suas imediações antes da ocupação dos grandes e pequenos produtores agrícolas na região, fato que demarcou novas relações no espaço, à chegada do mundo dos não indígenas.

Assim, a criação da Reserva está relacionada ao processo de desterritorialização de grupos étnicos indígenas à consolidação da propriedade privada de terras pelos não indígenas em terras de indígenas.

Desta forma, em 1917, quando ocorreu a criação da RID em pleno território kaiowá, o Guarani já vivia na região e já interagiam frequentemente com os Kaiowá nas malocas ou acampamentos de coleta da erva e, assim, deu-se o processo da vinda deles, acompanhando as famílias kaiowá para o interior das reservas. O mesmo aconteceu com famílias terenas, já inseridas nas formas de produção econômica introduzidas pelas frentes de expansão da sociedade nacional. Resulta daí que, desde seu início, a RID se constituiu como área de acomodação das três etnias, produzindo um sistema multiétnico que já dura quase um século, pois muitos foram expulsos de seus territórios étnicos e forçosamente recolhidos nesta área.

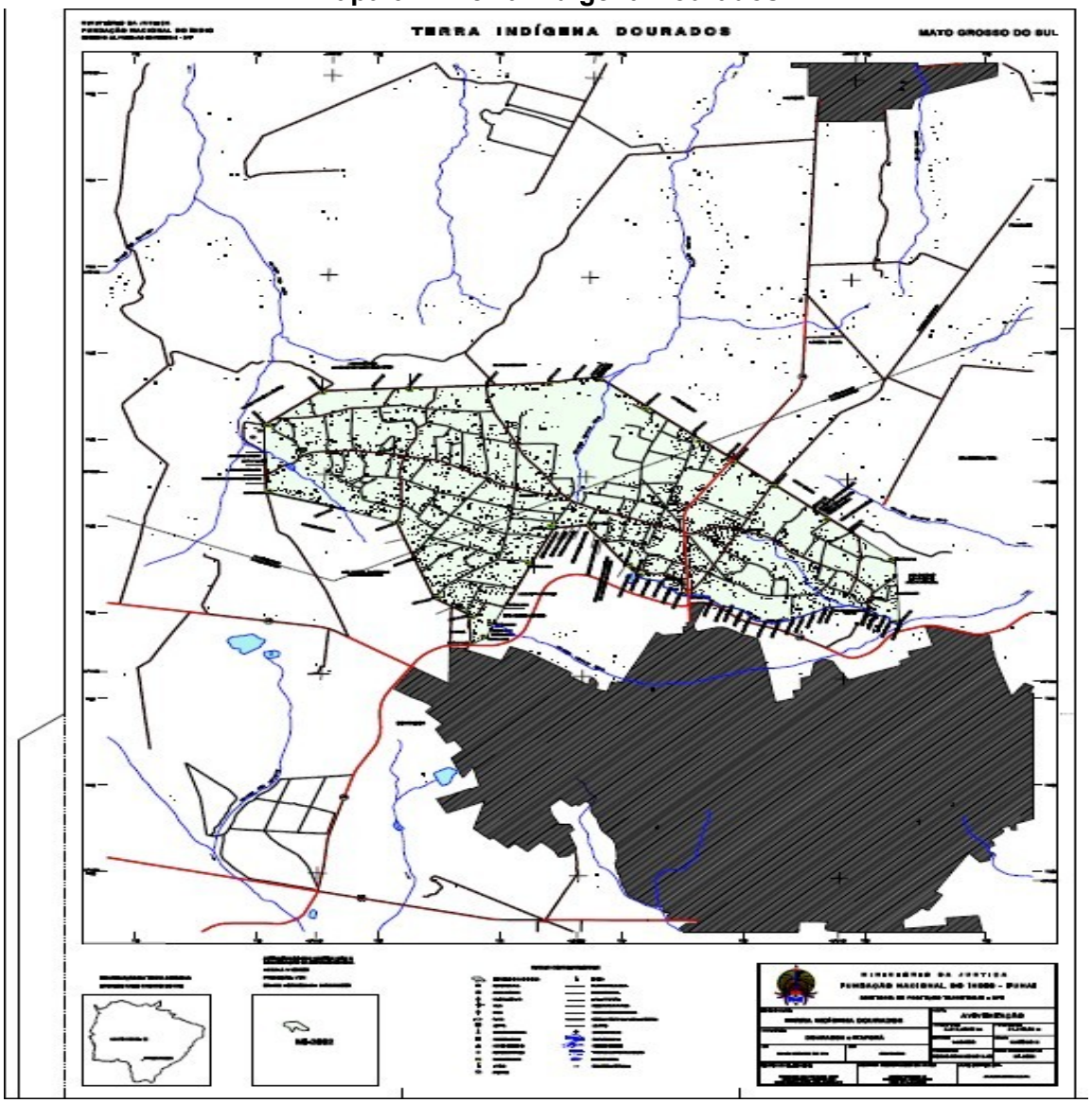
Ressaltamos que sua dinâmica também agregou não indígenas regionais brasileiros e paraguaios, integrados à Reserva por meio de casamentos interétnicos. Por tudo isso, a Reserva é um território de multiplicidade étnica, de histórias e geografias indígenas e não indígenas. Este contexto traz importantes reflexões, também marcadas pela multiplicidade de pensar a criação e existência

contemporânea da Reserva Indígena de Dourados que, no dia 3 de setembro de 2017, completou 100 anos de existência.

A Missão Evangélica Caiuá foi a primeira instituição não-governamental a atuar de modo contínuo na RID. Instalada em uma chácara ao lado da RID, em 1928, passou a atuar com hospital, escola e templos, espaços destinados à prestação de diversos serviços de atendimento aos indígenas. A Missão também ficava próxima do antigo posto do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), e entre os dois órgãos se estabeleceu estreita cooperação, dada a conjunção de seus projetos civilizadores.

A principal atividade produtiva desenvolvida na RID é a agricultura. As famílias indígenas plantam mandioca, milho, batata, feijão, frutíferas, entre outras.
Hoje há também arrendamentos para o plantio de monoculturas de soja e milho.

Mapa 01 – Terra Indígena Dourados



Fonte: Mapa elaborado pela Coordenadoria Regional da FUNAI Dourados, 2013.

Torna-se bastante peculiar o fato de, na RID, concentrarem-se, num mesmo espaço, três diferentes etnias, ou seja, não há uma linha divisória territorial, nem mesmo terra demarcada particularmente para uma ou outra etnia; existe um único espaço compartilhado por diferentes povos o que, aliado à extensão territorial em relação ao contingente populacional, o torna ímpar.

Os primeiros contatos de escolarização na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa tiveram início em 1928, através de missionários evangélicos (Igreja

Presbiteriana). Construiu-se então, a Escola Francisco Hibiapina, mantida pela FUNAI. Em 1992, esta escola passou a ser extensão da Escola Tengatui Marangatu criada pelo governo municipal que, em substituição à FUNAI, assumiu a responsabilidade pela educação escolar indígena, portanto, pelas escolas da RID, como descrito a seguir.

Na RID encontram-se seis escolas oficialmente indígenas e uma escola chamada Francisco Meireles, que se localiza na divisa da Reserva indígena, nas dependências do Hospital Porta da Esperança – Missão Caiuá, com 99% de alunos indígenas. É mantida pelo governo municipal. Desde a década de 1930, esta escola foi fundamental para a formação inicial da maioria dos professores Guarani e Kaiowá que atuam hoje como docentes, no interior das aldeias de Dourados.

A RID tem também uma Escola Estadual Intercultural denominada Guateka Marçal de Souza, que foi inaugurada no ano de 2009 e é mantida pelo governo estadual.

A RID, gradativamente, foi conquistando a sua autonomia de ter escolas indígenas próprias. O governo municipal, através do Decreto nº 2442, de 16 de janeiro de 2004" cria a categoria Escola Indígena, no sistema municipal de ensino de Dourados M.S, e dá outras providencias": "[...] cria-se a primeira Escola Indígena, a "Pai Chiquito", Chiquito Pedro, na Aldeia Panambizinho, distrito de Panambi, município de Dourados/MS".

Em seguida, o Decreto nº 3195, de 01 de outubro de 2004, cria a Escola Municipal Indígena Agustinho, localizada na aldeia Bororó; posteriormente, com o decreto nº 3395, de 22 de dezembro de 2004, foi criada a Escola Municipal Indígena Araporã, localizada também na aldeia Bororó. O Decreto nº 4167, de 14 de março de 2007, cria a Escola Municipal Indígena Tengatui-pólo, na aldeia Jaguapiru. É importante salientar que, somente em 2007, a Escola Tengatui Marangatu-Pólo, a maior escola situada no interior da Reserva Indígena de Dourados, foi contemplada na sua solicitação de se tornar oficialmente escola indígena, a exemplo das demais extensões que se tornaram, cada uma a seu tempo, autônomas e já com denominação oficial de Escola Indígena. O decreto nº 4565 de 19 de março de 2008, cria a Escola

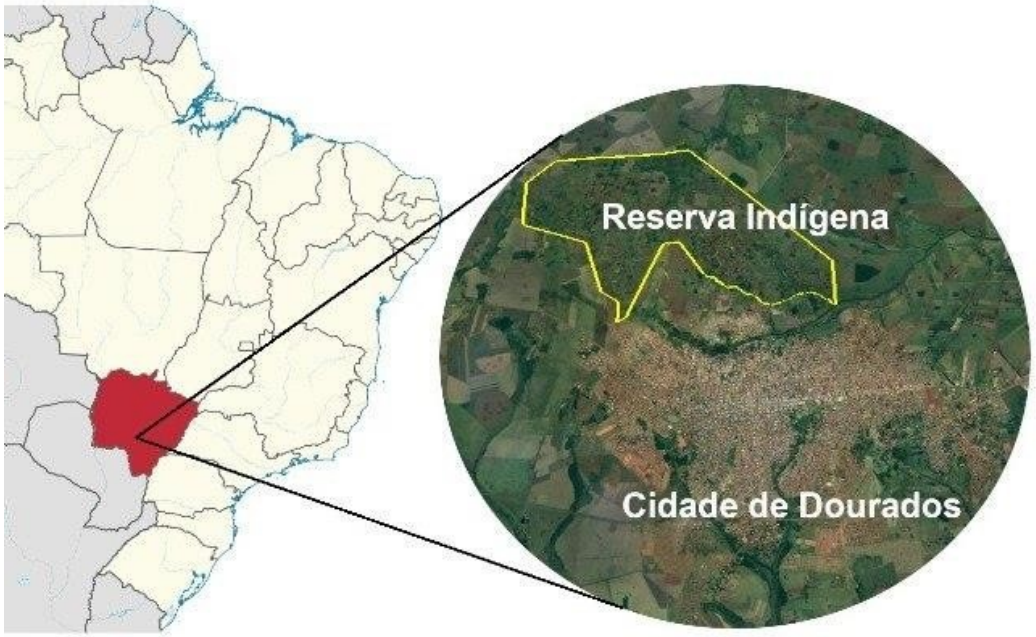
Municipal Indígena Lacui Roque Isnad, localizada na aldeia Bororó. E, por último, o Decreto nº 185 de 27 de abril de 2009, cria a Escola Municipal Indígena Ramão Martins, na RID, aldeia Jaguapiru.

Quero destacar que as escolas constituídas no interior da RID atendem um total de 4.790 alunos matriculados, divididos entre as três etnias, Guarani, Kaiowá e Terena. Não existe escola específica para cada etnia, todas as escolas recebem os alunos oriundos desta comunidade indígena[3].

1.4 A política de Educação Escolar Indígena em Dourados

A Reserva Indígena de Dourados (RID), município de Dourados-MS, foi criada pelo Decreto nº 401, de 03/09/1917. Ela está localizada a, aproximadamente, cinco quilômetros do centro de Dourados e conta com uma área de 3.530 há. A RID é dividida em duas aldeias: Aldeia Jaguapiru e Aldeia Bororó, cujo total da população é de, aproximadamente, 16.000 habitantes, pertencentes às três etnias:
Guarani, Kaiowá e Terena.

Figura 01 – Localização Reserva Indígena de Dourados, MS



Fonte: SOUZA, 2021.

3 Numero do total de estudantes matriculados foi obtido em conversas com os diretores das Escolas da RID.

Os povos Guarani, para fugir da colonização europeia, como exemplo de resistência, acabaram se mudando de local, indo morar em terras no interior das matas (*ka'aguy rusu/ floresta virgens*) do território hoje denominado Mato Grosso do Sul e viveram relativamente livres até o início do século passado.

Com o intuito de liberar terras para o desenvolvimento agroindustrial do país, objetivando o progresso econômico, entre os anos de 1900 a 1960, o governo brasileiro distribuiu terras do território hoje denominado Mato Grosso do Sul, passando, como propriedade privada, às mãos dos colonos, sem levar em consideração a existência de povos indígenas que ali habitavam e, principalmente, sua ocupação histórica nessas terras.

Para liberar as terras tradicionalmente habitadas pelos indígenas no Estado, foram criadas oito pequenas reservas, para onde famílias extensas foram transportadas e "confinadas". Os que permaneceram nas terras de ocupação tradicional, ficaram como peões. Antes da colonização, os índios viviam de forma livre, podendo se deslocar de uma terra para outra, pois ali não existiam fronteiras e limites, e, onde existisse um parente enterrado, este lugar seria sagrado e lhes pertenceria para sempre.

Essa desocupação não foi facilmente aceita por toda população indígena. Sempre houve resistência por parte dos índios, os quais, muitas vezes, voltavam às suas terras. Dessa forma, muitas comunidades foram exterminadas, por não obedecerem às regras e os valores que estavam sendo impostos. Outras se sentiram obrigadas a se submeter, simplesmente como forma de sobrevivência física.

A cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, conta com duas áreas destinadas aos povos indígenas.

A primeira é o Posto Indígena Francisco Horta Barbosa, mais conhecida como Reserva Indígena de Dourados.

A segunda área, conhecida como Terra Indígena Panambizinho, está localizada ao leste da sede do município, a 25 km do centro da cidade, no Distrito

Panambi, ocupando, uma área total de 1.240 hectares e uma população de 323 indígenas (CENSO FUNASA-SESAI, 2011).

A escolarização entre os povos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul deu-se a partir de meados de 1930, na RID, através da Missão Evangélica Caiuá.

Segundo Rossato (2002):

> Até o final da década de 1980 havia escolas funcionando apenas nas oito reservas demarcadas entre 1915 a 1928, junto aos postos da Missão Evangélica Caiuá e da Missão Alemã Unida, ao lado das reservas, justamente aonde a Missão ia instalando seus postos, as quais se mantêm ainda hoje. (ROSSATO, 2002, p. 74).

O primeiro capítulo tratou do percurso da educação escolar para os povos indígenas no Brasil e sua corrente norteadora que foi o assimilacionismo colonizador, cujo objetivo era integrar os povos indígenas à cultura brasileiro europeia, até o paradigma da autonomia, consolidado na Constituição Federal de 1988.

Os povos indígenas, ao longo da história, foram submetidos a diferentes políticas do Estado brasileiro e a maioria não contemplava ações que garantissem o futuro desses povos enquanto possuidores de culturas diferenciadas (SANTOS, 2009).

O Brasil é um país com grande diversidade étnica, social e cultural. Essa pluralidade, no entanto, nem sempre foi reconhecida social e legalmente e, muito menos, problematizada do ponto de vista educacional para ser pautada no cenário da educação. As políticas educacionais dominantes até a década de 1980 conceberam os indígenas como incapacitados, tutelados ao Estado, ou como objeto de catequese e de instrução.

Esse quadro mudou substancialmente desde a década de 1980, quando inúmeros movimentos e organizações sociais indígenas, com os defensores das questões indígenas, ganham visibilidade, denunciando relações de dominação, formulando propostas alternativas de futuro e assumindo identidades que foram negadas historicamente. É nesse contexto que as políticas de ações afirmativas ganham formulações mais objetivas, em favor dos povos indígenas do Brasil.

Este capítulo teve a função de apresentar os modelos para a educação indígena no país. O capítulo seguinte trará a compreensão dos educadores tradicionais indígenas sobre a formação da pessoa.

2 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA GUARANI E KAIOWÁ: A SABEDORIA DAS *NHANDESY*

Este capítulo trata das percepções e ensinamentos dos mestres tradicionais sobre a boa educação das crianças indígenas. Estas percepções foram coletadas em entrevistas semiestruturadas entre abril e maio de 2021. Os mestres tradicionais entrevistados foram a senhora Tereza Espíndola (84), da etnia guarani, a sra. Alda da Silva (74), da etnia kaiowá e a sra. Floriza de Souza (62), da etnia kaiowá. As três mestras tradicionais, ou *nhandesy* (nossa mãe), na língua guarani, são da Reserva Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul.

A princípio, estas anciãs trouxeram informações muito importantes a respeito do que é ser criança indígena e como era e continua sendo educada, em suas peculiaridades culturais e necessidades socioeducativas. Os depoimentos destas anciãs são importantes para pensar e construir um currículo da Educação Infantil voltado para a diversidade cultural, na prática. As informações coletadas e leituras indicam que toda criança, indígena ou não, tem uma educação perpassada pela cultura. Por outro lado, o foco deste trabalho está na criança Guarani e Kaiowá, que deve ser respeitada em sua cultura, sob qualquer ângulo, pois aprendam a viver e conviver adequadamente dentro de seu contexto sociocultural.

As anciãs foram um verdadeiro livro, que trouxe à tona o ensino e a aprendizagem que ocorre por meio do conhecimento e da prática dos ritos, da audição dos mitos tradicionais, das leis e valores que os mais velhos ensinam por meio da linguagem oral. As crianças também aprendem e ensinam uns aos outros, são protagonistas também, através da relação com os mais velhos e os mais novos, buscando conhecimento no mundo dos antepassados, aprendendo assim as regras da boa convivência.

Pela fala das educadoras tradicionais, percebemos que, nas comunidades indígenas, muito raramente vamos encontrar punições, restrições à liberdade, opressões por parte dos mais velhos, que sempre demonstram grande tolerância, paciência e bom humor em relação às suas crianças Guarani e Kaiowá e o processo

de ensino tradicional das crianças não chega a ser enfrentados como problema, portanto ocorre espontaneamente e de maneira prazerosa, interativa, natural.

Os conhecimentos relatados pelas anciãs ensinam que a Educação Infantil tem padrões e conteúdos próprios, não escolarizados, portanto, a educação da criança indígena tem fundamentos e, muitas vezes, diferentes daqueles cultivados na cultura escolar. Entre os elementos que a tornam diferenciada, destaco a liberdade, o contato com o ambiente natural e a convivência comunitária.

2.1 Os desafios do povo indígena Kaiowá e Guarani da RID por uma Educação Específica e Diferenciada

Quero abordar ainda, neste capítulo, como as Escolas Indígenas de Dourados, os professores e professoras estão gradativamente discutindo, passando por capacitações e formações para entenderem melhor o processo de Educação Escolar Indígena.

Cada ano que passa, lentamente vai se efetivando a política educacional indígena. Desde 2002, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados criou o Núcleo de Educação Escolar Indígena no âmbito municipal, para melhor discutir e efetivar a política de educação indígena. Começou criando a categoria de Escola Indígena e nomeou de Escolas Indígenas todas as escolas construídas dentro das aldeias, reconhecendo-as em Decreto municipal e, na medida do possível, tentando atender as leis nacionais e estaduais que amparam o funcionamento de uma escola indígena.

Nós, educadores indígenas, a partir da Constituição Federal de 1988, passamos a ter uma grande responsabilidade na educação do nosso povo, porque precisamos dar conta e trabalharmos com o objetivo de fazermos a missão inversa da antiga escola para índio, a de contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente.

O cumprimento dessa nova atribuição passa a ser o maior desafio da escola indígena contemporânea: Como transformar a antiga escola colonizadora, de mais de

500 anos, em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas, em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores.
Mas, mesmo com tantos desafios, considerando a nossa educação escolar indígena ainda no processo inicial, que estamos construindo e vivendo, sabemos que sempre dependeremos dos gestores públicos para a efetivação da política de educação escolar indígena.

Apesar das escolas indígenas assegurarem um currículo diferenciado, estamos constantemente em contato com a língua oficial do país, e isso dificulta a preservação da nossa língua materna. Mas, mesmo enfrentando a diversidade linguística no processo educacional atual, é claro que a língua oficial do País não pode ficar fora do cenário educacional indígena. Entretanto, é necessário que haja espaço para o ensino da língua indígena, de modo que ela seja o instrumento de efetivação dos processos próprios de aprendizagem e do desenvolvimento de currículos e programas específicos.

O presente trabalho é uma proposta nessa direção, isto é, buscou compreender a educação infantil indígena, com base na literatura, na documentação e no olhar de professores, pais e lideranças acerca da educação de crianças Guarani e Kaiowá do Tekohá Francisco Horta Barbosa (Reserva Indígena de Dourados).

Inicialmente, a Educação Infantil é aqui apresentada na perspectiva da escolarização oficial brasileira, comumente denominada de escola formal, que as crianças indígenas vivenciam atualmente em muitas escolas, nas salas de Pré, nas aldeias e cidades.

A educação das crianças indígenas Guarani e Kaiowá, na região de Dourados, ocorre, de certa maneira, da forma tradicional desses povos, transmitida de geração em geração pelas famílias. Entretanto, a educação escolarizada faz também parte da vida dessas crianças na aldeia, e traz um modelo padrão da escola urbana. O desafio do tempo presente é encontrar propostas para um diálogo entre a educação indígena ancestral e a escolarizada.

Este trabalho levanta questões culturais imprescindíveis para a construção de uma Educação Infantil em terras indígenas. O desafio é pensar uma escola que possa

elaborar uma proposta pedagógica fundamentada na especificidade das culturas indígenas dos povos que vivem nesses espaços, além de reconhecer a possibilidade de a criança indígena transmite essa dupla cultura, da casa para escola e vice-versa, sem grandes rupturas e choques culturais.

As crianças indígenas atualmente convivem com diferentes processos educacionais **tradicional/ancestral**[4] e urbano, principalmente na RID. Mas a família extensa continua existindo entre os Guarani e Kaiowá, e, para os Terena, é o tronco familiar.

Portanto, essas crianças indígenas vêm construindo e fortalecendo a sua identidade cultural em contato com o ambiente e esse processo de educação construído pelas crianças indígenas é afirmado por Bhabha (2007) para indicar o mundo contemporâneo, onde as identidades se constroem em um local e tempo com características de não-fixidez, mas há uma certa fluidez do que antes era tido como estático. O autor diz (2005, p. 20) que "é na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados." Cohn (2013) e Tassinari (2007), pesquisadoras da educação indígena, enfatizam que a infância pode ser pensada de forma plural e não universal, já que ela varia no tempo e no espaço, conjuga amadurecimento biológico e representação social e, por isso, não pode ser pensada de forma universal.

A infância é uma fase da vida que é variável e não está presa a um recorte biológico único. No caso da cultura Guarani e Kaiowá, as crianças são consideradas seres pensantes e reprodutores de conhecimentos e, quando um adulto não está por perto, é a criança mais velha que assume o papel do adulto, cuidando e protegendo as crianças menores, com a mesma responsabilidade do adulto (AQUINO, 2012).

Podemos dizer que existe, atualmente, um atravessamento de concepções imbricadas pelas diferenças de contexto cultural em que as crianças indígenas vivem. O espaço e o tempo existentes não são mais os mesmos que no passado. As

4 **Educação Ancestral**: conhecimentos transmitidos através da oralidade, danças, cânticos, histórias indígenas narradas pelos anciões durante o trabalho cerimonial de passagem da infância para a vida adulta, e somente os mais velhos podem ensinar as comunidades na área material e espiritual.

mudanças sociais vêm lentamente acontecendo, e a consequência disso resulta na realidade atual. Com isso, o saber tradicional está se distanciando cada vez mais da vida cotidiana da geração indígena atual.

Uma cultura não é estática, ela está em constante mudança de acordo com os acontecimentos vividos por seus integrantes. Valores que possuíam força no passado se enfraquecem no novo contexto vivido pelas novas gerações, a depender das novas necessidades que surgem, já que o mundo social também não é estático.

No passado, a educação indígena era ensinada exclusivamente pelos pais, pela família extensa e lideranças religiosas, através de uma educação comunitária informal. Mas o processo de mudanças sociais e culturais no país, desde o início da colonização, produziu impactos importantes nas sociedades indígenas e também na nossa. Este processo de aculturação, em que uma cultura absorve ou adota certos aspectos de outra, é comum em nossa realidade globalizada, onde temos contato quase permanente com culturas de todas as formas e lugares possíveis.

É por estas razões que, em muitas aldeias do Brasil, os indígenas já têm uma visão diferente em relação à educação escolar, pois outrora a educação familiar sustentava o *Teko Porã*, que também era encontrado no meio ambiente, pois o futuro de cada criança era preparado para sua própria política social de sobrevivência. Atualmente, para viver o *Teko Porã*[5], a comunidade indígena espera a contribuição da Educação Escolar Indígena, a qual está garantida na Constituição.

Conseguimos avançar lentamente o projeto de educação escolar indígena, com muitas dificuldades e desafios. Conforme a necessidade e as mudanças culturais na comunidade indígena, a Escola Infantil entra também na pauta de reivindicações de várias aldeias indígenas, principalmente da comunidade da RID. É um desafio para as políticas educacionais, comunidades, lideranças, rezadores e a todos trabalhadores em educação escolar indígena.

A partir de 1991, a Prefeitura de Dourados assumiu a educação escolar referente às séries iniciais do Ensino Fundamental dentro da reserva. A prefeitura

5 Práticas tradicionais que concorrem para o bem-estar em sentido amplo, espiritual, material e social das comunidades e crianças indígena.

construiu um grande prédio, na aldeia Jaguapiru, próximo à sede do posto da FUNAI Este prédio tornou-se a sede da Escola Municipal Tengatuí Marangatu-Pólo (em português, local de Ensino Eterno), criada em 1992, pelo Decreto Municipal nº 013 de 13 de fevereiro de 1992 (conhecida também como CEU – Centro de Educação Unificada). Portanto, com essa criação também iniciou o ensino da educação infantil na RID, seguindo o modelo vigente das escolas urbanas e gradativamente o modelo de educação infantil, foi se implantando na comunidade na medida que cada escola ou sala que funcionava como extensão da Tengatui, foi se tornando escola Pólo no interior da comunidade

O Art. 8º da resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, estabelece que

> A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.
> § 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola.
> § 2º Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena.
> § 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:
> I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;
> II - definir em seus projetos políticos-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;
> III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;
> IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

> V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena, casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação, como atividades letivas, definidas nos projetos políticos pedagógicos e nos calendários escolares. (BRASIL, 2012).

Por isso nasceu em mim a vontade de construir este trabalho, baseado em minhas experiências com crianças - as quais, ao longo de minha trajetória acadêmico-profissional, tive a oportunidade de conhecer, em diferentes realidades sociais dos grupos da RID e da pesquisa com alguns anciões do Tekohá Francisco Horta Barbosa RID.

O que despertou minha curiosidade, enquanto professor indígena, foi o quantitativo de crianças indígenas existente nestas aldeias, e a maioria delas fica fora de qualquer tipo de ensino formal. Algumas ficam aos cuidados dos pais, tias, avós, ou de famílias de 3° grau de parentesco, por falta de vaga nas escolas indígenas. Atualmente na RID temos muitos casos de famílias indígenas que enfrentam a desestruturação familiar e isso acabam atingido diretamente nas crianças, pois muitos pais ou mães acabam se separando e as crianças são obrigados a procurar parentes mais próximo de sua mãe ou do pai para viver. Esse elemento muitas das vezes piorado por contextos de violência doméstica e abuso de álcool em situações onde a família extensa também não possui estrutura de acolhimento necessários para o cuidado das crianças.

Levando em consideração o número de crianças na RID, podemos afirmar que é uma minoria de crianças que estão matriculadas em diferentes escolas indígenas que oferecem vagas na Educação Infantil, na modalidade de pré-escolar, com idades de quatro e cinco anos. Muitas mães ou responsáveis por estas crianças dormem e amanhecem na fila de escola para conseguir vaga, mesmo assim, muitas não conseguem matricular os filhos.

Atualmente cresce a demanda de implantação de centros de educação infantil nas aldeias indígenas do Brasil, e aqui na RID não é diferente, por consequência do quantitativo populacional que vem crescendo a cada ano e também por ser muito

próxima de duas cidades (Dourados e Itaporã). O contexto social da RID é totalmente diferente de todas as aldeias indígenas do Brasil: as mães trabalham como domésticas na cidade ou nas residências dos próprios indígenas no interior da Reserva, nas grandes empresas multinacionais, e outras mães são funcionárias públicas.

A educação infantil indígena e a diversidade cultural são temas muito importantes e significativos para serem explorados, principalmente no contexto atual do povo indígena dessa comunidade, pois a discussão destes temas poderá inibir a exclusão, a discriminação, o racismo e o preconceito que acontecem no interior da RID, pelos adolescentes indígenas que não pertencem as etnias Guarani e Kaiowá, por falta de estudar, conhecer e aprender a historicidade de diferentes povos indígenas, por isso é de suma importância a educação infantil iniciar os trabalhos pedagógicos nessa linha de ensino e aprendizagem.

A escola indígena diferenciada se constitui em uma instância importante para a valorização das culturas indígenas. E a diferença se manifesta pela interação entre a vida cotidiana comunitária e o ambiente escolar, que deve ser estimulada, de modo que a escola seja apropriada pela comunidade, servindo aos seus propósitos e seus objetivos, reforçando e fortalecendo a manutenção de sua cultura mesmo interagindo com as mudanças ocorridas, que os indígenas não percam a sua identidade étnico-cultural e deixem de ser indígenas. Que a educação indígena nos proporcione através do nosso presente a buscar novos caminhos para o futuro do nosso povo e sem perder de vista a essência histórico do nosso ancestrais, valorizando os sábios xamãs, pajés, caciques, contadores de histórias, parteiras, lideranças e os anciãos indígenas como detentores de conhecimentos valiosos e da memória viva da comunidade.

Por isso convém que sejam criados mecanismos onde os currículos das escolas indígenas possam garantir conteúdo específico com a presença de história indígena para despertar o interesse de todos, especialmente iniciando pelas crianças indígenas e sucessivamente atingindo os jovens, pelos saberes das gerações mais antigas e pela história e conhecimentos do seu próprio povo.

No decorrer do processo de colonização pudemos observar que as comunidades indígenas passaram por fortes mudanças em nível cultural, social,

ambiental e econômico. Tais mudanças, repercutem, por conseguinte, em alterações em seus hábitos, em especial na sua educação, trouxe um grande impacto cultural, e isso fez com que a comunidade indígena buscasse fortalecer o modelo de educação infantil escolar no interior da aldeia.

No decorrer do processo de colonização podemos observar que as comunidades indígenas passaram por fortes mudanças em nível cultural, social, ambiental e econômico. E tais mudanças, repercutem, por conseguinte, em alterações em seus hábitos, em especial alimentares e de produção. Diante da diminuição de seus territórios, instabilidade da garantia dos direitos e transformação de seus princípios produtivos, a necessidade de procura por comércios locais se torna mais significativo e as atividades básicas de subsistência e sobrevivência. (SANTOS e COIMBRA, 1991). Conforme a afirmação dos autores, podemos dizer que o mesmo acontece aqui na RID os impactos culturais, trouxeram mudanças não apena na alimentação, mas, também no comportamento da família e isso também afeta o psicológico da criança, porque tem mães e pais que saem para trabalhar, nas empresas da cidade e as esposas também buscam trabalhos principalmente como diarista na cidade e algumas prestam trabalho na residências de funcionários públicos indígenas morador no próprio Tekohá Francisco Horta Barbosa e muitos acabam deixando os filhos com avós, ou na casa de parentes sem nenhum tipo de segurança. E, por esta razão, entendemos a necessidade da construção uma casa ou um Centro Educacional Infantil, onde eles podem deixar para serem cuidado e receber a educação formal preparando os seus filhos para o ambiente social dentro e fora da comunidade.

> Fazendo um recorte histórico, podemos perceber que, na área da educação, nas últimas décadas, as mudanças foram influenciadas por diferentes fatores, tais como movimentos sociais, movimento feminista, a Organização Mundial para Educação Pré-escolar - OMEP, reivindicação das famílias, movimentos dos professores e dos fóruns municipais e estaduais de educação e órgãos internacionais tais como UNICEF e UNESCO, entre outros. (MACHADO, 2016, p.18).

Todas estas discussões fortaleceram para que as comunidades indígenas também reivindicassem um Centro de Educação Infantil conforme a realidade de cada

aldeia indígena no Brasil e por esta razão a população indígena da RID vem colocando, em sua pauta de reivindicação este modelo de construção para atender as crianças indígenas desta comunidade.

Como já foi esclarecido, a educação escolarizada faz também parte da vida das crianças na aldeia, e traz um modelo padrão da escola urbana. Isso traz grande desafio de buscar uma proposta entre a educação ancestral e a escolarizada, levantando questões culturais imprescindíveis para a construção de uma Educação Infantil em terras indígenas.

O processo de educação infantil Indígena no espaço do *tekoha* era ensinar os *mitã'i kuéra* o *nhande ypy*, de acordo com o *nhande reko*, ou seja, antes preparávamos as crianças para o convívio social para fazer deles verdadeiros homens e mulheres para encarar e viver no habitat de sustentabilidade material e espiritual conforme a visão tradicional de mundo.

Entretanto, os impactos culturais que sofremos e vivemos, mudou a nossa estratégia de luta e do legado que queremos deixar para o futuro de nossas crianças indígenas. Atualmente, especificamente na RID, não temos mais florestas, rios, caças, não conseguimos mais viver a nossa educação tradicional indígena, foi tudo destruído e contaminado pelos avanços do progresso, atendendo as classes dominantes. O que nos resta, agora, é abraçar a educação escolar do branco, mas ensinando a nossa história, a nossa cultura, fortalecendo a nossa identidade e o uso de nossa língua.

Precisamos continuar a manter a nossa *nhe'ẽ* (língua), até as novas gerações entenderem que é necessário o fortalecimento da nossa história, pois, se não levarmos a nossa língua e história em consideração, logo irá desaparecer a língua do nosso povo, porque um povo sem a sua língua materna é um povo sem identidade. Atualmente, algumas comunidades indígenas, como no caso da RID, o entorno exerce uma pressão muito forte para com a língua e a cultura indígena, este é um fato que a partir do crescimento das cidades e a diminuição do Território Indígena não temos como mudar. Assim, apesar das escolas indígenas assegurarem um currículo diferenciado, os indígenas estão em constante contato com a língua oficial do país. Por este motivo que a nossa comunidade indígena vem discutindo o currículo na

tentativa de achar um caminho, onde as escolas indígenas possam dar sentido para a comunidade indígena, desde a educação infantil a alfabetização na língua indígena, pois muitos do nosso povo já estão consciente que o papel da educação escolar indígena é reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas, ciências e garantindo aos indígenas e as suas comunidades, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades seja elas indígenas ou não.

A Educação Infantil indígena precisa levar em consideração a noção de lugar que as crianças ocupam em nossa sociedade e isso se reflete na forma como articulamos propostas em nível de políticas públicas, planejamentos indígenas, projetos de lazer e infraestrutura nas aldeias e, principalmente, no trabalho pedagógico. Por exemplo, não deixar as nossas crianças presas dentro da sala de aula, pois, desta forma, o seu desenvolvimento psicológico será prejudicado e elas terão muita dificuldade para aprender e se desenvolver.

A ação pedagógica precisa garantir a importância do brincar, do imaginário que envolve o cotidiano das crianças, mas também deve propor as condições e os meios para que as brincadeiras aconteçam, pois, as crianças indígenas aprendem e desenvolvem o senso motor livremente, em interação com o meio ambiente. Não tem como um cérebro parado ou preso se desenvolver. Assim, o processo da educação infantil não pode ser efetivado de qualquer jeito.

Conforme Monteiro (apud SILVA, 1998), a Educação Infantil escolar precisa respeitar as características da infância indígena:

> A infância é uma fase de aprendizado social, brincando, imitando os pais, ouvindo as histórias que os mais velhos contam, participando das atividades cotidianas e rituais do grupo é que as crianças crescem e se tornam adultas. Muito raramente as crianças indígenas são punidas, quase nunca fisicamente. A atitude dos pais e dos mais velhos é sempre de grande tolerância, paciência, atenção e respeito às suas peculiaridades". (MONTEIRO apud SILVA, 1998, p. 229)

A antropologia da Criança, ao abordar a realidade das crianças indígenas no âmbito de sala de aula, alerta que é preciso demonstrar a importância de voltar nosso

olhar para as infâncias distantes dos bancos escolares, que passam por privações, mas também explorar as experiências de cada aluno. É preciso levar em conta que, nas culturas indígenas, há o entendimento de que a constituição de pessoa é centrada no corpo, na cosmologia, nos rituais, ornamentos e pinturas, nos ritmos e danças, nos cuidados e crenças durante a gestação, ou mesmo no rapto e no infanticídio. Conforme o entendimento dos Guarani e Kaiowá na RID, a respeito da infância das crianças indígenas as práticas corporais das comunidades indígenas tradicionais colaboram para que valores, costumes, normas sociais e comportamentos desejados sejam assimilados por meio dos corpos dos indivíduos, tendo como base suas tradições. No plano simbólico, constituem-se em vivências lúdicas, expressões e linguagens com sentidos e significados que variam conforme a etnicidade de um povo, pois as escolas indígenas precisam garantir e trabalhar com as crianças indígenas as práticas corporais, pois isso é fundamental na definição e fortalecimento de sua identidade Guarani ou Kaiowá.

Vários autores que estudam diferentes modos de vida nos mostram que identidades e subjetividades infantis são construídas por meio de processos que se realizam em seus corpos, compreendendo a corporalidade como um dos mecanismos centrais na aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças (SILVA, 2002, p. 40). Para Sarmento (2004), a demonstração de uma das faces das diversas infâncias dentro da “infância global”, a criança tem sido definida por sua faixa etária e considerada como um ser ainda em formação. Durante a Idade Média, as crianças eram encaradas como pecado original, pequenos monstros ou adultos incompletos e irracionais que necessitavam de uma educação rígida para correção e disciplinamento, pois eram consideradas meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial (SARMENTO, 2004).

Compreende-se, assim, que a ideia de infância pode variar em culturas ou sociedades diferentes, ou até mesmo inexistir, como se constata, por exemplo, no estudo de Cohn (2005) sobre crianças indígenas no Brasil. Mas, embora a infância seja alvo de diversas concepções, parece que há uma insistência de nossa sociedade

em caminhar para uma esfera homogeneizadora, que trata a infância como global, possuidora de características próprias e iguais em qualquer lugar do mundo.

Partindo deste entendimento, trago minhas experiências, tanto como professor quanto como pesquisador indígena, com o intuito de compreender cada vez mais o mundo vivido pelas crianças, principalmente no que diz respeito aos diferentes tempos e lugares da infância e da cultura. O cotidiano das vivências entre as crianças é diferente pelos contextos sociais em que vivem, em diferentes lugares do Brasil. Nas cidades grandes, as crianças não saem muito para as ruas para brincar, ficando sempre dentro das casas, parques e condomínios, locais onde permanecem mais seguras. Essas crianças raramente sabem o que é conviver com a natureza, brincando apenas com equipamentos eletrônicos, entre outros.

As crianças indígenas, por sua vez, têm um cotidiano semelhante ao das crianças que vivem no meio rural, mas o seu convívio social é totalmente diferente. Na maioria das comunidades indígenas, elas aprendem o princípio da coletividade, brincando em grupos e entrando em contato direto com a natureza e os animais. Faz parte da infância da maioria das crianças indígenas, os cantos, danças e rituais, que são ensinados desde cedo, bem como as histórias contadas pelos anciões, que servem como entretenimento para crianças de várias idades. Entretanto, as nossas crianças da RID, nos tempos atuais, já vivem outro tipo de infância, muito próximo da vivência da infância na periferia das cidades.

Portanto, vemos que o papel da educação é fundamental para lapidar ou entender que cada cultura tem o seu papel e processo social de viver e entender a engrenagem social de uma sociedade, de olhar para uma cultura, por mais que seja hierarquizada, mas tem seus valores sociais de dinamismo. Por isso devemos entender que a cultura não é estática, ela se encontra sempre em movimento, invenções dos mais diversos tipos, a difusão espontânea ou forçada de aspectos culturais de uma sociedade para outra, são exemplos dos mecanismos que podem possibilitar a dinâmica cultural.

Toda identidade de qualquer povo de uma cultura diferenciada, deve ser valorizada. E esse é o principal objetivo da Escola Indígena, levar o conhecimento a

essas populações, conhecimento não apenas de nível básico, mas também de nível médio e superior, pois é na escola que se aprende ou deve-se aprender, a respeitar as diferenças culturais. Neste contexto entra todos os seguimentos sociais de uma comunidade para discutir e construir metas determinando valores a serem reconhecidos por meio da educação escolar indígena atendendo desde a educação infantil.

O currículo de Educação Escolar Indígena deve ser utilizado como forma de desenvolvimento, pois a ação educativa acontece quando se tem compreensão da realidade social, que tem papel fundamental em cultivar a identidade cultural para que todo o processo de educacional seja a herança cultural fortalecendo as diferenças culturais.

Quero registrar também que nós indígenas da RID tínhamos a nossa religião hábitos, costumes e comportamentos próprios, a divisão do trabalho também era parecida com a de outros povos, o modo de educar para a vida dos nossos *mitã'i kuéra* era baseado na caça, na pesca e na coleta, acrescida da agricultura de algumas plantas, como milho, mandioca, *kara guasu, jety* e batata doce. Mas, principalmente depois do confinamento em reservas e da exigência de escolarização, nossas crianças, em geral, não tiveram mais contato com a natureza e com os ritos necessários para o *teko porã* (bem viver), segundo nossa cultura ancestral.

A nossa religião indígena, era baseada em um conjunto de histórias variadas sobre seres espirituais. Era comum a crença em entidades espirituais (*jára* – "dono"/protetor), que habitam o mundo material, bem como nos pajés, que são as pessoas fundamentais que entram em contato com as entidades espirituais, utilizando a sabedoria aprendida com elas, para aconselhamento das pessoas e para fazer rituais de cura, ou festas, como forma de agradecimento, de pedido e de celebração.

Outra característica comum em diversas tribos indígenas é a fabricação de objetos religiosos e de adornos corporais com base em argila, madeira, bambu, além da confecção de pinturas corporais utilizadas em processos de caça e de guerra ou em festas religiosas, com materiais extraídos da natureza, como o urucum**,** os colares e os botoques, além da arte plumária, que utiliza plumas e penas de aves. Entre os

Guarani e Kaiowá da RID, alguns destes objetos são ainda confeccionadas pelos rezadores e rezadoras e também por alguns artesãos que os vendem como forma de subsistência.

Segundo a tradição dos povos, há importante simbologia embutida nos adornos e nas pinturas corporais, que podem identificar o sexo, a idade, a aldeia e a posição social do índio, estabelecendo uma espécie de identidade cultural dos povos indígenas. Na RID, hoje usamos alguns adornos, como o cocar (*jeguaka*), a pintura facial com urucum, e alguns instrumentos, como o chocalho (*mbaraka*), como marca identitária nas lutas políticas que enfrentamos com o Estado e os ruralistas.

Portanto, as três anciãs em suas falas não descartam que todas as artes indígenas principalmente a qual pertence ao seu povo e fundamental que fortalece através do currículo escolar, porque as crianças indígenas precisam conhecer todas as questões culturais do seu povo Guarani ou Kaiowá. Se a educação escolar indígena tratar a cultura como algo estático, a escola perde a oportunidade de fortalecer a identidade do aluno, pois as crianças indígenas precisam perceber as mudanças ocorridas na cultura do seu povo.

Assim, tratar a cultura como algo dinâmico será fundamental para que se possa construir um (PPP) Projeto Político Pedagógico que atenda às perspectivas de um currículo específico e diferenciado, pois há uma separação entre conhecimentos científicos que são trabalhados em sala de aula através das disciplinas e conhecimentos culturais que são trabalhados na pratica. Essa relação precisa ser melhor estudada e sistematizada pedagogicamente para dar um sentido no processo ensino-aprendizagem dos alunos indígena Guarani e Kaiowá iniciando pela Educação Infantil Indígena.

2.2 As crianças precisam conhecer e aprender o *Ore Ypy Kue*

Educação tem o objetivo de contribuir para o fortalecimento cultural, político e para o desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas, de suas formas de gestão comunitária e coletiva, para que os direitos dessas populações, enquanto povos diferenciados, sejam respeitados.

Com isso, o nosso modo de vidas e nossas formas de conhecimento e de transmissão dos nossos saberes (*Nhande Reko/ Nhande Ypyre*) e de práticas específicas se transformem em pedagogia (*Arandu sarambi rupi*), que pode trazer sentido e encanto para o presente e o futuro das crianças e jovens, quanto à sustentabilidade material, espiritual e social do povo, contribuindo para o seu posicionamento em relação à sociedade não-indígena e à sua própria comunidade.

Atualmente a demanda por escolas indígenas nas comunidades têm aumentado, mas elas também precisam se preocupar, principalmente, com a produção de material didático contendo os saberes indígenas, para a prática da pedagogia escolar indígena.

Como morador desta comunidade indígena da RID venho presenciando os processos de mudanças culturais que vem acontecendo na comunidade indígena por consequência de vários fatores. Ressalto também que a comunidade indígena sempre foi diferente o seu contato com a natureza, tinha intimidade com o meio ambiente porque dela se extraia alimentos sustentável para saciar a fome material e a base de sustentação espiritual também encontrava em toda as espécies da natureza. Mas tudo isso no decorrer das histórias e por consequência das limitações dos territórios indígenas para dar lugar ao progresso do estado, trouxe uma mudança no modo de ser de cada povo indígena.

Atualmente a comunidade indígena da RID, está vivendo um cenário de grande desafio, enfrentado problema de falta de terra, desaparecimento de matos, desestruturação da família, transformações culturais e religiosas. Portanto, a Educação Escolar Indígena tem um papel fundamental para trabalhar todas as transformações culturais, iniciando com a Educação Infantil para que no futuro seja um líder empoderado em favor do bem estar do seu povo indígena, tendo sabedoria e ousadia para não serem enganado pela sociedade envolvente.

Neste capítulo exponho a visão das *Nhandesy* sobre a pedagogia indígena, presente nas famílias tradicionais e que devem entrar também nas escolas indígenas.

Para Dona Floriza, moradora da RID, na aldeia Bororó, antigamente a transmissão de saberes indígenas eram sem fronteiras, pois, no processo de

educação indígena, as crianças eram ensinadas através da oralidade pelos mais velhos da tribo ou pela família. Através das histórias indígenas, a criança aprendia a respeitar os mais velhos, a natureza, os animais. Com a educação familiar, as crianças aprendiam a trabalhar, pescar, coletar frutas ou caçar animais somente para saciar sua fome ou o suficiente para o consumo da família.

Os jovens indígenas também eram instruídos a ajudar na construção de *oga guasu / ongusu*, popularmente conhecida, hoje, como casa de reza. Aprendiam também a educação da natureza, que existem as fases da lua, tempo certo para cortar as árvores, arrancar sapé, coletar cipó, aprendiam o quantitativo de madeira, espaço, metragens, calculavam a distância da aldeia até a floresta. Então, a criança e o jovem aprendiam ciência, história, geografia, cultura, língua indígena, religião, artes e outros conhecimentos, sem fragmentação de conteúdo, como é chamada a educação indígena sem fronteira.

Contudo, para dona Floriza, hoje isso tudo mudou: agora os saberes são transmitidos para os alunos através de conteúdos disciplina rizados, em diferentes livros didáticos, como acontece com as escolas indígenas e não-indígenas.

Mas a rezadora continua explicando como era antigamente e como é hoje: A história indígena se divide em duas partes.

A primeira são os mitos, as histórias de antigamente. Cada povo explica de maneira diferente como foi que nasceu o mundo, os homens, o sol e a lua, os nomes das coisas, os bichos, as plantas, as festas, os remédios da mata, o cipó e todas as ciências.

A segunda parte explica o que aconteceu em diferentes momentos da vida de cada nação indígena, as mudanças na organização social indígena, na organização dos *Kara'i* no governo e na economia, os conflitos entre famílias, as guerras com outras nações. Por isso, segundo ela, precisamos entender os dois mundos para sempre fortalecer o nosso mundo cultural.

Conforme a fala da *Nhandesy* Floriza, é possível fazer uma reflexão muito importante em relação à prática da educação escolar indígena. Ela diz que os conhecimentos ancestrais têm um vínculo muito forte no processo de ensinar a

história, que ocorre tanto na escola, quanto em outros espaços da aldeia, e não está somente delimitado à disciplina de História ou Estudos Sociais, que trabalham alguns elementos da cultura e da tradição. Estes conhecimentos têm um papel muito importante na afirmação da identidade étnica indígena e contribui para a formação de uma consciência crítica que instrumentaliza as lutas de resistência.

Desconhecer isto leva, muitas vezes, um grupo a menosprezar o outro. Mas, trabalhar estes conteúdos pode contribuir no sentido de valorizar um passado que tem sido desprezado, tanto pelo grupo local quanto pela história oficial, omissa em relação aos povos indígenas na história da formação brasileira. Falta muito conhecimento da História pelos brancos e também pelos diferentes grupos indígenas.

Neste sentido, a recuperação das histórias/memórias indígenas pode contribuir para transformar a historiografia que predomina hoje. Conforme o ensinamento da *nhandesy* kaiowá Floriza de Souza (2020), “a sustentabilidade que nossos ancestrais desfrutavam, hoje ficou em nossas memórias, mas não podemos esquecer, precisamos conhecer para iniciar uma nova história em um novo tempo de sobrevivência”.

Dona Floriza continua contando que, há muitos anos atrás, o nosso povo vivia em paz com os *jára* (protetores espirituais) da natureza, a floresta era o mundo administrado pelos protetores, em harmonia com as pessoas Guarani, mediante a prática do *teko porã*. Sua casa, *óga*, não era vista como algo separado da mata, *ka’aguy*, mas integrada a ela, com espaços demarcados e separados pela *okára*. Entretanto, o desmatamento, resultado da grande concentração populacional nas reservas, provocou desequilíbrios sociais, pois a organização social, para um Guarani, não é separada da harmonia com as plantas, árvores e animais. Assim, além da escassez de remédios tradicionais (vegetais e animais), há um impacto sobre os saberes como um todo, especialmente a falta de matérias para o artesanato dos mestres tradicionais e outros objetos culturais. A título de exemplo cito a escassez de purunga, cedro, imbira, xiru, jatobá, peroba e sementes.

Da floresta, os povos Guarani e Kaiowa retiravam tudo o que precisavam para suas vidas, desde material para a construção de suas casas, utensílios básicos,

ferramentas, implementos de caça, até alimentos e remédios. Desde pequenas, as crianças aprendiam sobre a floresta. Jovens adentravam a mata com seus pais, tios e avôs para aprender a caça, ou coletar frutos, sementes, mel e material para construção de moradia.

O nosso povo sabia que compartilhava esse *habitat* com outros seres e animais de muitas espécies diferentes, que, às vezes, podiam ser caçados para alimentação. A floresta era como um grande livro a ser aprendido e seguido é também onde se aprendia e praticava as religiões espirituais é assim sucessivamente se vivia e se fortalecia o conhecimento indígena.

De uma forma geral, em todas as culturas, os mitos e as lendas surgem como formas que o homem encontrou para compreender e dar sentido aos fatos e eventos da vida e do mundo. Muitas histórias indígenas explicam a origem das coisas, como de certos alimentos, práticas culturais, agricultura e fenômenos naturais, como o trovão e outros.

Geralmente, cada povo indígena tem a sua história de origem, de como seu povo veio a existir, são as histórias cosmogônicas. Entre os Guarani e Kaiowa há a história dos Gêmeos, que narra como o povo descende dos irmãos Kuarahy (Sol) e Jasy (Lua), e também a história do Guyra Karão, que passo a narrar a seguir. É uma história de educação indígena onde se aprendia vários conhecimentos para o verdadeiro *ava reko*.

Dona Judite de Souza, artesã da etnia guarani e minha mãe, narra a história do Karão, que era um moço muito lindo, filho único de uma mulher.

Certo dia, a mãe de Karão adoeceu e pediu para que o seu filho fosse pedir ajuda para os vizinhos. Naquela época cada família morava distante uma das outras. O moço, então, saiu com objetivo de trazer ajuda para a recuperação da saúde de sua mãe.

O moço estava na idade de adolescente e, no caminho, encontrou amigos que o convidou para uma festa de Guaxiré e ele aceitou, deixando a vida de sua mãe para segundo plano. Ficou três dias festejando, satisfazendo os seus desejos de

adolescente. Foi quando recebeu um recado de que sua mãe já estava nos últimos suspiros de vida e que precisava muito ver e falar com o seu único filho.

Imediatamente, o moço saiu correndo na direção de sua casa e, chegando lá, deparou-se com algumas pessoas, mas já não podia mais fazer nada para sarar a mãe daquela enfermidade. Karão entrou desesperado dentro da casa e, vendo sua mãe naquela situação, tentou querer falar algo para justificar a sua morosidade. Mas a sua mãe, com a voz trêmula, foi falando que não era para se preocupar com ela, pois *Nhandejára* (divindade) já tinha preparado um lindo lugar para ela morar junto à natureza. Em compensação, por causa da rebeldia do filho, por não ouvir e praticar os conselhos de quem o criou e colocou no mundo, o destino dele seria como o do pássaro karão[6]: a mãe teria dito para o seu filho que, após a sua morte, o filho iria chorar, gritar, chamar pelo seu nome, lamentar todas as vezes que se lembrasse dela sua mãe ao pôr do *kuarahy*, mas nunca teria a paz espiritual na sua alma porque não obedeceu a voz de sua mãe.

A narradora conta que no meio de uma selva em baixo de um pé de cebolão a sua mãe foi sepultada e toda a tarde o filho órfão subia no pé do cebolão e ficava gritando se lamentando-se pela morte de sua mãe e depois voltava para sua casa. E sempre esta cena se repetia, dia após dia.

Após muito tempo, alguns vizinhos acharam falta da presença do moço e foram verificar na sua casa, que também se encontrava abandonada, mas sempre eles ouviam gritos de choro ao entardecer, no mato onde foi sepultada a sua mãe. Para verificar o paradeiro do moço, reuniram uma família e foram até o local da sepultura verificar, pois eles sabiam que ele sempre estava lá, sobre a árvore chamada cebolão.

Quando chegaram ao local, olhando para os galhos da árvore, não viram o moço, apenas viram um enorme pássaro, chamado Karão, sentado sobre um grosso galho da árvore. As famílias voltaram ao seu *tekoha* e anunciaram que a profecia da mãe, conhecida também como praga (*mandesy*), teria atingido o moço e transformou-o no pássaro Karão.

---

6 *Aramus guarauna.*

A narradora desta história também conta que nunca mais foi visto o moço órfão, mas que, quase toda a tardezinha, escutavam o grito do Karão no meio da selva, vindo do local que ficou conhecido como a sepultura da mãe do *Guyra Karão*.

Dona Judite também fala que, até os dias atuais, quando uma pessoa conhece essa história e ouve o grito do Karão, ao entardecer, acabam se compadecendo do lamento do moço/pássaro. Algumas pessoas, ao ouvir o grito do Karão, falam: “Coitado de você, quando moço não deu crédito aos conselhos de seus pais, agora vive se lamentando. Mas um dia *nhanderu* vai te perdoar.”

Essa história indígena é transmitida oralmente, de geração a geração, e é muito importante para a formação social da pessoa, na constituição do *ava*, pois fornece coesão simbólica à percepção do indivíduo como parte de um corpo social, reforçando sua identidade étnica. As dimensões visíveis não estão separadas das invisíveis na visão indígena.

Eu tive o privilégio de passar por um processo de educação indígena na minha infância. Minha mãe reunia todos os meus irmãos sentados em círculo, na beira de uma fogueira, dentro de nossa casa, umas três ou quatro vezes por semana. Isto sempre acontecia após o pôr do sol, antes do *nhembo’e* e *jeroky*, que acontecia conosco, com os *mitã kuéra*, no terreiro, *okára*, de nossa casa, *ore róga*.

Eu tinha 05 anos de idade quando vivenciei esse processo de educação indígena, na oralidade em língua Guarani. Eu ainda recordo de quase todas as histórias indígenas narradas em três partes. Em uma tarde iniciava, no segundo dia desenvolvia a história e no terceiro dia concluía. Hoje, na escola, chamamos esta sequenciação de currículo.

A cada dia, entre nós irmãos, ficávamos tentando querer saber como finalizaria aquela história narrada pela nossa mãe es apreensivos, aguardávamos ansiosamente chegar à tardezinha para saber o que iria acontecer com a história contada durante a semana. Recordo, ainda, que tinha história que, após ouvirmos, mexia com a nossa psicologia, motivando-nos para a boa conduta de viver: cada narrativa trazia uma educação diferente para a nossa vida material e espiritual.

E tinha também a história chamada *káso*, conhecida popularmente por piada, por muitas pessoas não indígenas. O *káso* era narrado para darmos gargalhadas e isso também servia como brincadeira, para ver quem, entre nós adolescentes, poderia fazer o outro rir nos momentos de encontro de lazer.

Por esta razão, afirmo, com propriedade, que os processos tradicionais de transmissão de conhecimento entre as distintas gerações são fundamentais para a reprodução sociocultural e sobrevivência dos povos indígenas como indígenas. É muito difícil a continuidade do povo Guarani sem uma educação apropriada para o povo. Por isso, eles devem ser incentivados e fortalecidos, visando à manutenção e atualização dos saberes, das práticas, das instituições e da cosmovisão indígena.

Destaco também a oralidade como pedagogia Guarani, presente não apenas na fala, mas na escuta respeitosa e atenta à palavra. Escutar e entoar os cantos e se dispor ao ensinamento que é oferecido pela palavra são marcas importantes da educação tradicional Guarani.

Por isso é fundamental a valorização dos sábios, xamãs, pajés, caciques, contadores de histórias, parteiras, lideranças e anciãos indígenas, como portadores de conhecimentos valiosos e da memória viva da comunidade, possibilitando a preservação desse legado cultural que se origina nas comunidades indígenas.

Sempre gostei de ouvir os mais velhos contarem as histórias indígenas guarani. Aprendi que, assim, sempre foi a melhor forma de transmitir os conhecimentos da vida para os jovens e crianças e não perder os costumes e a tradição, a verdadeira educação. Penso que a escola poderia aprender estas técnicas tradicionais para aprimorar sua metodologia. Para tanto, convém que sejam criados mecanismos para despertar o interesse de todos, em especial dos jovens, pelos saberes das gerações mais antigas e pela história e conhecimentos do próprio povo. Os anciões acreditam que a educação para a sustentabilidade material e espiritual pode ser fortalecida pelo processo escolar indígena infantil diferenciado, para a valorização das culturas indígenas.

A interação entre a vida cotidiana comunitária e o ambiente escolar deve ser estimulada, de modo que a escola seja apropriada pela comunidade, servindo aos

seus propósitos de manutenção e atualização do seu sistema sociocultural, uma escola que ensine conteúdos que se relacionem com a cultura e a língua de cada povo.

Sabemos que a escola indígena não apenas socializa conhecimentos, ela também produz experiências cotidianas num espaço particular, que vão integrando as crianças e os jovens indígenas em uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que eles podem ocupar.

Conforme a fala das anciãs e a minha experiencia como falante da língua guarani a oralidade é um dos alicerces muito forte, meio de produção e de transmissão dos saberes e das culturas indígenas através das histórias indígenas e explicação sobre o mundo e sobre origem das coisas.

As escolas indígenas precisam estar preocupadas para levar aos alunos indígenas, compreensão de nossa cultura e as mudanças sociais e culturais que vem acontecendo, explicações sobre o mundo e sobre a origem das coisas. As escolas indígenas precisam então desenvolver, estratégias pedagógicas que assegurem o lugar da oralidade, valorizando e fortalecendo essas práticas, em especial o uso das línguas indígenas, pois todas as explicações na língua indígena dão mais sentido para abordar qualquer tipo de conteúdo educacional, prova disso o nosso povo indígena sempre foi educado via oralidade e até nos dias atuais a oralidade ainda continua forte na educação familiar de quem ainda fala a sua língua indígena.

Por mais que enfrentamos mudanças culturais, mas a oralidade continua sendo forte no interior da RID e cabe as escolas indígenas buscar alternativa para continuar fortalecendo a língua indígena de cada aluno Guarani e Kaiowá. A *Nhandesy* Floriza de Souza (2020) ressalta, em sua fala, que

> o povo indígena que vivia no território atualmente conhecido como Brasil, antes da chegada dos europeus, desconhecia a instituição escolar. No entanto, haviam desenvolvido formas próprias de reproduzir saberes, por meio da tradição oral, transmitida em seus idiomas, em mais de mil línguas diferentes, todas sem escrita alfabética.” (SOUZA, 2020).

Mas, conforme o desenvolvimento do nosso *Retã* (país), aos poucos os povos indígenas vêm tentando registrar e fortalecer a sua identidade através das línguas indígenas, conforme a luta de cada povo do Brasil.

Para a *Nhandesy* Tereza Martins Espíndola, as histórias indígenas tinham como objetivo ajudar a retratar a cultura, as histórias e as crenças de cada povo. Segundo dona Tereza, a educação indígena não termina com o fim desta vida, pois o Guarani vive várias vidas em muitos mundos. É preciso viver bem, de maneira mansa, até o último dia de caminhada (*oguata*) neste patamar (*Yváy*) em que vivemos no cosmos, como condição para adentrarmos outros patamares, para onde foram nossos antepassados. Até mesmo na morte há um aprendizado, um comportamento a ser observado.

Muitas histórias indígenas surgiram como forma de explicar a origem de plantas e costumes dos povos. É o que chamamos de *nhande rempyby* - história das nossas origens, ou mitos, como se diz em Português.

> A origem da palavra “mito” foi na Grécia antiga e de lá veio seu mais puro significado: mito como sinônimo de uma história exemplar, um conto que carrega ensinamentos e que tem o propósito de transmitir um aprendizado. Além disso, na época helênica, os mitos eram utilizados como ferramenta essencial na educação dos jovens. Mas como assim? Educação através dos mitos? Exato! As histórias e narrativas de deuses, deusas e outras figuras mitológicas tinham o papel de trazer uma consistente mensagem [...]. Era uma tradição oral, trazia conceitos à tona como ética, caráter, meritocracia, controle dos instintos e vícios, exercício das virtudes e por aí vai. [...] Com a dominação dos romanos sobre os gregos, essa mitologia começou a ser travestida por erros de interpretação e descrença, assim se tornando sinônimo de mentira. (https://exame.com/blog/oque-te-motiva/mito-ou-mentira/).

Com a intenção de educar, as histórias indígenas eram usadas desde a infância, onde os elementos da natureza serviam para moldar as crianças e, assim, preservar a cultura indígena, ensinando as crianças a se tornarem corajosas, a respeitar, ter amor, paixão e união, e, ao mesmo tempo, a valorizar a sua e a cultura do outro. Por isso afirmamos a importância e o benefício que os saberes tradicionais indígenas representam para a nossa educação.

Com a chegada da globalização e o aumento do número de nações multiculturais, tornou-se imperativo estudar a relação entre o desenvolvimento das crianças e a cultura. Em sentido amplo, cultura refere-se às atitudes, crenças e práticas compartilhadas por um grupo e transmitidas de geração em geração. As culturas moldam as experiências das crianças e o trabalho intercultural tenta estudar os processos por meio dos quais essas influências ocorrem. A cultura exerce influência sobre diversos aspectos do desenvolvimento das crianças.

As experiências de aprendizado de uma criança que vive em uma cultura sem sistema de educação escolar são moldadas pela sua participação ou sua observação dos adultos praticando atividades culturalmente pertinentes (por exemplo, na cultura camponesa tradicional, as meninas aprendem a tecer com suas mães). Todas as crianças indígenas ou não recebem desde o nascimento, o ensinamento de seus pais e o principal meio de educação vem de berço, dentro de casa, depois vai sendo moldada e acrescentada quando a criança começa a se socializar, frequentando a escola, a casa de amigos, casa de rezas, igrejas, campo de futebol, parentes e outros locais sociais dentro e fora da comunidade indígena.

A cultura desempenha também um papel no desenvolvimento socioemocional, estimulando ou desencorajando certos comportamentos. O fortalecimento cultural pode melhorar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças pequenas, da mesma forma que a saúde mental e física. Pois qualquer criança, ao fazer parte da cultura em que vive, desempenha o papel de adulto no seu mundo lúdico. Suas brincadeiras tornam-se uma preparação para as funções que serão desempenhadas na vida adulta. “A criança indígena brinca porque tem um papel, um lugar específico na sociedade, e não apenas porque o faz de conta compõe sua natureza. Nas culturas indígenas, desde muito cedo, as crianças aprendem com seus pais várias atividades do seu dia a dia, quando passam a fazer as imitações dessas atividades” (MARTINS, 2021).

2.3 Infância indígena no conceito das anciãs indígenas

Floriza de Souza relata que os brinquedos convencionais têm mudado muito a realidade do brincar de nossas crianças indígenas. Temos hoje brinquedos que

muitos pais compram para seus filhos nas lojas da cidade, isso para as crianças indígenas representam instrumentos de sua realidade e muitas crianças indígenas, não tem mais contatos com brinquedos de sua cultura, como peteca, arco e flechas e outros brinquedos. Por isso é importante que se ofereçam atividades lúdicas que fazem parte ou que trazem um pouco da história do nosso povo. Conforme a fala da Floriza tem vários instrumentos culturais que os educadores podem pesquisar com os mais velhos da aldeia e transformar em aula de artes confeccionando com alunos seus próprios brinquedos tradicionais.

Conforme a fala da dona Alda da Silva a respeito do processo de infância “As crianças indígenas nunca são castigadas, sempre levadas a compreender seus erros em diálogos, sem gritos, correção sem violência e quando uma criança ganha algo, logo divide com as demais que estiverem juntas e desta forma, construindo o processo de socialização, respeito e coletividade. Entre as crianças indígenas não existe violência, agressões físicas e sempre sorrindo com tudo que realizavam. As crianças indígenas gostam de aprender brincando” (SILVA, 2021).

Dona Floriza narrou que as crianças indígenas participavam de cântico, danças, como divertimento ou lazer, entre risadas e afazeres e quando se cansavam das atividades lúdicas eram autorizadas pelos adultos a procurarem outras práticas de brincadeiras, como andar a cavalo, muito praticado pelas crianças Guarani e Kaiowá, correr atrás um do outro, subir em árvores, nadar em córregos, brincar de quem fica mais tempo sobre as profundezas das águas, tiro ao alvo com arco e flecha, dançar ao ritmo do *xondaro*, dançar o chamado “*Nheha’ãha*”, brincar de “sambo”, que são técnicas de agilidade corporal. Todas essas brincadeiras sem nenhuma obrigação impostam pelos adultos.

O modo de brincar das crianças indígenas se tornava, e ainda continua, muitas vezes simbólico, o jogo não possui o sentido de competição entre eles, pois as brincadeiras é uma forma de fortalecer a prática cultural e preparação para a vida adulta.

Conforme a Dona Floriza, os educadores indígenas precisam fortalecer essas brincadeiras educativas. “A criança indígena, por meio do brincar, aprende e se

diverte, faz atividades, começa a construir seu conhecimento e convívio social e logo se entende que o respeito à própria cultura e as regras sociais de educação indígena, sempre fortaleceram as formas próprias de viver.” (SOUZA, 2021)

2.3.1 Nhandesy Tereza Martins

A *nhandesy* Tereza, líder espiritual, tem 84 anos, nasceu na aldeia de Caarapó, no ano de 1937, nunca frequentou uma escola formal, pois ela não parava em apenas uma região. A vida dela e de sua família foi sempre viverem sem fronteiras; sempre recebeu a educação tradicional, aprendendo o processo da vida.

Figura 02 – Nhandesy Tereza Martins



Fonte: Sousa, 2021.

Ela toma conta de uma casa de reza. A casa de reza é um espaço onde mora uma família grande e são realizados rituais como batismo de crianças (*Nhemongarai*), cantos (*Nhembo’e*), danças (*Jeroky*), reuniões (*Nhembo’aty*) e também se faz e vende artesanato (colar, *mbaraka*, pulseira, *jeguaka*, *hu’y*, *guyrapa*). Neste espaço, na aldeia Bororó, são realizados atendimentos médicoespirituais para as pessoas que procuram a anciã. O nome desta casa de reza, *Ogapysy*, em guarani é *Mitã Poty Rory*, local onde a infância floresce.

A anciã Tereza faz o seu trabalho de xamanismo, que, em Guarani, se chama *nhembo'e,* que poderia ser traduzido como benzimento, pajelança e reza. Além disso está à disposição das escolas, comunidades e universidades para palestrar quando é convidada. Assim, ela é também reconhecida na comunidade como uma educadora, que, nos eventos da escola e reuniões, realiza apresentações culturais com seus familiares: filha (Isaura), genro e netos. A anciã denomina seus ajudantes familiares e agregados de *Yvyra'ija,* mensageiros, ajudantes. A filha, Isaura, provavelmente será sua sucessora.

Atualmente ela mora na aldeia Bororó, não tem mais filhos pequenos e os adultos estão todos casados; tem muitos netos que estudam nas escolas indígenas da Reserva Indígena de Dourados (RID).

Conforme ensina em seu depoimento a *nhandesy* Tereza destaca "que a diminuição do território e o processo histórico de perda da terra, as lutas, as resistências, os confinamentos e as relações socioculturais com os conquistadores tiveram impacto significativo em sua organização sociocultural, além de modificar suas formas de educação tradicional o modo de educar e formar as novas gerações" (MARTINS, 2021).

Isso remete a novos processos de ensino e aprendizagem em suas comunidades, exigindo-lhes uma contundente atuação no sentido de preservar tradições e, ao mesmo tempo, adaptarem-se ao meio ambiente totalmente modificado dos restritos territórios demarcados pelo governo federal, dando origem às reservas indígenas para o povo Guarani e Kaiowá.

Ao sermos aldeados em pequenas parcelas de terras, nós deixamos de praticar algumas atividades culturais, sendo forçados a se adaptar à vida sedentária no confinamento, submetendo-se a novos hábitos de trabalho, alimentação, vestimentas, divertimentos, crenças e educação. (SOUZA,2021)

Na RID tivemos contato com a missão evangélica Caiuá a escola formal do SPI e da FUNAI, além de outros agentes e agências externas. A *nhandesy* Tereza Martins refletiu que

> *O NHANDE REKO TEE*, [nossa vida autêntica, nossa cultura, religião] ela não mudou na alma, continua viva, forte pulsante, o que mudou é o modo de viver no ambiente de nossa nova geração, as crianças estão nascendo em um novo tempo em uma nova era, nascendo no ambiente de uma nova realidade e costume cultural do Kara'i e, com isso, as crianças não estão tendo tempo de conhecer primeiro a sua cultura indígena na prática. Porque no tempo passado a criança nascia em um berço cultural guarani ou kaiowá a sua primeira educação cultural era conhecer os segredos de nossa cultura para sua sobrevivência e a valorização estava no processo de seu crescimento do dia-a-dia. (MARTINS, 2021).

A mestra tradicional entende que as tradições não estão esquecidas, mas não são praticadas devido às transformações no tempo e no espaço das reservas, às quais os Guarani e Kaiowá foram submetidos ao longo do último século.

É um grande desafio para a comunidade indígena da RID, assegurar e manter a cultura indígena tradicional e preciso que todos os seguimentos sociais da comunidade estejam envolvidos e interessados no fortalecimento de sua identidade. Os educadores indígenas têm grande responsabilidade para nortear essa política em favor de uma organização e garantia de direitos de cidadania indígena.

Durante a entrevista, foi perguntado à anciã sobre a sua educação, como era no período de sua infância. Ela respondeu, contando um pouquinho de sua história, dizendo que "desde criança de seus 3 anos de idade até os 13, juntamente com as demais crianças dessa faixa etária de idade, sua educação e infância foi através de "*mbo'e mborayhúrupi ha ayvúrupi*" (MARTINS, 2021).

Lembra que foi educada por meio de cantos e ensinamentos espirituais que moldaram seu espírito, *Ayvu*, com amabilidade. De acordo com a mestra, este seria um fundamento pedagógico da educação guarani. O professor não deve ir à aula zangado, mal psicologicamente, pois, desta forma, não conseguirá fazer bem o seu trabalho e prejudicará as crianças.

Com relação aos métodos da sua educação, a *nhandesy* recorda que

> o ensinamento para as crianças indígenas eram dados pra eles através da língua e cânticos, o local onde acontecia o ensino oral era embaixo de árvores, dentro da casa de reza, primeiro éramos instruídos a ouvir, às vezes também acontecia em ambiente livre até os 12 anos e com 13 anos já éramos levados para as florestas, para

> identificarmos todos os tipos de plantas medicinais e animais apropriados para os alimentos feminino e masculino e para cada planta ou animais aprendíamos um cântico, hoje chamamos de "*Nhembo'e*" (MARTINS, 2021).

Ela afirma que todas as situações possíveis da vida tinham uma lição. Esta lição era transmitida mediante um cântico, a forma apropriada para memorizá-los. O aprendizado era prático, na mata, buscando animais e plantas na época e na idade apropriada, em ambiente ao ar livre. As aulas eram ministradas oralmente, sem textos escritos, próximas e em contato com a natureza. O uso da escrita entre os falantes de Guarani é muito recente em relação à antiguidade desta língua.

No que se refere ao longo percurso, caminho, programa, para se tornar uma mestra, uma educadora guarani, Tereza Espíndola Martins diz:

> É assim que nos tornava um líder espiritual e depois um curandeiro, conforme o desejo e a missão do nosso coração, por isso, pra eu ser o que sou hoje eu me preparei. Hoje tem muitos que querem ser cacique rezador, mas não estão preparados para exercer essa função. (MARTINS, 2021).

Não basta querer ser um cacique para sê-lo. Além do desejo, é necessária uma preparação demorada e uma especialização. Ser um cacique não é uma escolha racional, não depende somente do querer, mas resulta de saber ouvir o coração. Acontece que o termo 'coração', em Português, não traduz o mesmo lugar no corpo que um Guarani falante entende. O 'coração' é o lugar da alma-palavra. Então, consiste em ouvir o *nhande rekóre omandáva*, centro da pessoa, numa perspectiva guarani, de acordo com meu entendimento. Ser um cacique é responder a um chamado espiritual.

A *Nhandesy* reforçou, em sua entrevista e conversas, que, em pouco tempo, os portadores de conhecimento sobrenatural indígena vão acabar, pois não há livros nem cursos ensinando para ser um cacique, um pajé, como tem para outros conhecimentos, quando estudam para ser pastor, advogado, professor, doutor e muitos outros para ajudar e cuidar da nossa população.

Ela ainda falou que, atualmente, as escolas indígenas têm um grande desafio de buscar meios de trabalhar o "*NHANDE YPY*", a nossa história. A partir do processo de ensino, sucessivamente os alunos entenderão a sua cultura religiosa, mas, primeiro, eles devem conhecer e aprender, porque a religião indígena é fé e a fé vem de acreditar. É por isso que precisamos conhecer a nossa essência cultural, para fortalecer e respeitar toda nossa identidade cultural.

A *Nhandesy* Tereza também relata a respeito dos jogos tradicionais indígenas: quando foi criança participava das atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e, portanto, congregam em si o mundo material e imaterial do povo. Essas modalidades requerem um aprendizado específico de habilidades motoras e estratégicas.

Ela também recorda que os jogos aconteciam em períodos e locais determinados, cujas regras eram dinamicamente estabelecidas, não havendo, geralmente, limite de idade para os jogadores. Quem determinava as regras eram os adultos e, às vezes, até mesmo criança indígena, mas dependia muito do local, ou em que momento iriam acontecer os jogos. Falou também que não existiam, necessariamente, ganhadores-perdedores e não requeriam premiação.

Durante as atividades lúdicas ou jogos aconteciam diversos ensinamentos e aprendizagens, com narrativas tradicionais, cantos, cerimônias, gestos e rezas indígenas, e era comum haver bastante repetição. Além de ser uma característica da oralidade e conferir beleza e harmonia às artes indígenas, a repetição tem também a função de destacar, enfatizar e intensificar as mensagens importantes, fixando sobre elas a atenção das crianças indígenas em uma aprendizagem repleta de conteúdos culturais (MARTINS, 2021).

Ela falou também que, na sua época de infância não tinha escola formal e os conhecimentos produzidos eram aprendidos de geração em geração por meio da experiência, da imitação, em processos de interações verbais e não verbais, pois as crianças indígenas, de forma geral, brincavam com liberdade, observavam com atenção, participavam da vida dos adultos, acompanhavam os pais e parentes nas atividades diárias de trabalho e lazer e, com isso, iam desenvolvendo a compreensão

dos elementos na oralidade e na praticidade, assim em todo processo de sua vida (MARTINS, 2021).

A *Nhandesy* Tereza também afirmou que sonha com o momento em que cada educador indígena despertar para esse entendimento e descobrir que somente a escola indígena poderá fortalecer e trazer sentido para a cultura de um povo, encontrando, assim, o início de um processo de Mbo'e jorá em uma tradução poderíamos fazer menção ao conceito de Paulo Freire de educação libertadora.

Eu enquanto professor indígena falante da língua guarani, durante a entrevista percebo que a nhandesy, destacou uma palavra muito forte o Mbo'e jorá que podemos resumir em uma educação que liberta, ensino de libertação e somente a escola indígena tem o papel de superar essa realidade de desvalorização do saber indígena através de uma prática pedagógica diferenciada crítica e libertadora que valorize os diferentes conhecimentos indígenas no currículo da educação. Assim conforme o pensamento da Nhandesy Tereza reafirmo que a construção de uma educação escolar indígena na RID ou na atualidade perpassa pela criação de uma prática pedagógica diferenciada que pode dar sentido, se levarem em consideração a valorização da vida é o reconhecimento de toda a história de um povo indígena seja Guarani ou Kaiowá e acredita muito na escola indígena, e espera que os professores indígenas possam garantir esses conhecimentos da nossa história para os *mitã kuéra*, pois não é apenas transmitir, mas, em primeiro lugar, precisa amar o s eu próprio povo e as crianças indígenas, pois elas serão autoridades no mundo em que vivemos.

Por isso tenho certeza, da mesma forma como outros pesquisadores (MACHADO 2016) de que todos os ensinamentos devem passar por um caminho, que é através do letramento, da alfabetização e do ensino na língua indígena, seja em Guarani ou Kaiowá. Mas, como hoje só resta a esperança na escola e nos professores indígenas, pois as famílias já não estão mais educando seus filhos conforme os preceitos tradicionais, para que os alunos indígenas possam aprender e valorizar a sua cultura, o governo precisaria construir uma escola, que eu chamaria de *MITÃ RÓGA*. Seria uma escola específica somente para atender as crianças com 4 e 5 anos de idade, mas precisa ser em um local diferente, parecido com o ambiente familiar

tradicional, em que o ensino seja um processo pelo qual os alunos se apaixonem pela escola, fazendo com que eles possam redescobrir o seu pertencimento e valorizar sua identidade étnica.

Desta forma despertará, dentro do ser de cada criança indígena, o interesse de conhecer a sua história e aprenderá a valorizar a sua própria identidade cultural e o papel da educação familiar indígena é fundamental nesse processo, pois junto com a educação escolar indígena diferenciada poderá proporcionar o fortalecimento da identidade cultural da criança indígena

Dona Tereza utilizou uma comparação para mostrar como seria o ensino aprendizagem das crianças indígenas:

> As crianças precisam ser ensinadas iguais a um pássaro, papagaio e arara recém-nascidos, onde tudo que é ensinado no ambiente, eles aprendem, falar, cantar, rir, até imitando o guaxire. Tudo que é ensinado o papagaio cresce praticando e aprendendo, assim também as crianças precisam de um espaço onde irá conhecer e aprender sobre a sua própria história. (MARTINS, 2021)

Por isso, desde os 3 anos de idade, os *mitã kuéra* precisam de uma escola específica somente para eles aprenderem desde bem novos, pois as crianças mais velhas ou adolescentes se tornam iguais ao pássaro, papagaio ou arara velhos: aprendem somente bu scar o seu alimento e voar. Mesmo falando sua língua indígena, perdem o encanto cultural do seu povo.

Hoje em dia, mesmo que alguns professores tentam trabalhar sobre a nossa história, muitos alunos adolescentes mostram desinteresse de aprender a respeito da sua cultura e do seu povo. Muitos alunos indígenas dão mais valor em aprender os conhecimentos não indígenas, deixando de lado os saberes próprios. Isso faz com que o aluno indígena tenha uma concepção diferente sobre as questões que afetam o seu povo, prejudicando sua formação integral e, assim, ele nunca vai estar do lado de sua comunidade, defendendo os direitos coletivos, mas vai apenas defender o seu interesse próprio. Entendo que é porque esses alunos indígenas não passaram por uma escola diferenciada desde os 4 e 5 anos de idade. Este é o mesmo pensamento de outros pesquisadores indígenas da RID, como o caso de Machado (2016).

Por estes motivos entendo que o governo deve proporcionar a construção desta casa ou centro infantil de cultura indígena. Além disso, os sistemas educacionais do Município ou Estado devem respeitar e cumprir constitucionalmente o interesse da comunidade indígena quanto ao projeto de ensino diferenciado e a formação dos professores indígenas, para ter mais conhecimentos sobre a nossa história e poder trabalhar com mais segurança no âmbito escolar, para atender as crianças indígenas com essa idade.

Atualmente, nós povos indígenas temos a garantia constitucional que estabelece o direito às escolas específicas, ao ensino da Língua Indígena e também aos processos próprios de aprendizagem, porém, as crianças indígenas ainda têm pouca participação nas práticas escolares como sujeitos do conhecimento. A maneira como é pensada, planejada e conduzida a educação escolar indígena, de forma geral no Brasil, destina pouco espaço para serem considerados os saberes e as vivências das crianças, suas brincadeiras, suas diferentes maneiras de interação e aprendizagem.

Conforme a fala da *Nhandesy* Tereza, este novo modelo de educação ajuda a valorizar a língua indígena e também todo o modo de ser do grupo a que a criança pertence, pois ela aprende conteúdos que se referem à sua vida e à vida de sua comunidade.

2.3.2 *Nhandesy* Floriza de Souza

A *Nhandesy* Floriza é da etnia kaiowá, nasceu no ano de 1959, tem 62 anos de idade, atua na casa de reza, fazendo seu trabalho espiritual de xamanismo e remédios tradicionais para cura de enfermidades, conforme a necessidade das famílias indígenas e não indígenas. Ela sempre é convidada para palestrar nas universidades e também dá aula, todos os sábados, para 10 a 12 crianças guarani e kaiowá, numa salinha improvisada por ela mesma, ao lado de sua casa de reza. Há 18 anos ela já atua como mestra/professora tradicional.

Figura 03 – Floriza de Souza



Fonte: Sousa, 2013.

Ela trabalha ensinando números em Guarani e conta histórias sobre a cultura indígena. Frequentou a escola quando tinha 7 anos de idade. Seu primeiro professor se chamava Nelson ‘Paulista’, que aprendeu a falar em Guarani e ele foi o seu primeiro professor, ensinando a escrever na língua guarani. As aulas eram duas vezes por semana na casa de uma senhora não indígena chamada Almerinda Nunes, esposa do senhor Raul Nunes da etnia guarani. Dona Floriza apenas aprendeu a escrever o seu nome.

A escolinha funcionava no mesmo espaço do quintal da casa da Dona Almerinda, que ficava na divisa da Aldeia Jaguapiru com a Aldeia Bororo. Ficava onde hoje é a Vila Olímpica indígena (construída em 2011 pelo Estado). A própria família do senhor Raul doou um pedaço de terra, para funcionar a escolinha de tábua, por muito tempo.

Dona Floriza falou que foi uma experiência muito boa para ela. Mas depois, com a chegada do Reverendo Orlando e da “dona Loka”, da missão Caiuá, fizeram outra escolinha, com parede de tábua e mudaram o jeito de ensinar. Os 12 alunos que

estudavam acabaram desistindo da nova escola e o nosso professor Nelson foi embora desta região.

A Nhandesy falou que a língua falada em sua casa sempre foi Guarani e Kaiowá e, na escola, não usava livros, “era mais história indígena que o professor aprendia com os anciões que nos acompanhavam até o local de ensino e ficavam com nós dentro da sala de aula. O professor primeiro aprendia um pouquinho da nossa história para nos ensinar”.

Ela tem vários filhos e netos que estudam na Escola Tengatui Marangatu, na cidade de Itaporã e outros na Escola Francisco Meireles, na Missão Caiuá. Em relação à família e à escola, ela falou:

> Dentro da nossa família educamos para o crescimento da vida, mas a escola às vezes ensina as crianças totalmente fora da nossa educação e acabam confundindo a cabecinhas deles, isso é muito ruim, porque acabam afastando e perdendo interesse pela nossa cultura e muitos não querem mais assumir como o verdadeiro Ava kaiowá ou Ava guarani.
> Os meus filhos e netos enfrentam diversas dificuldades para estudarem, mas o pior acho que é a língua, pois todos falam a língua indígena e às vezes as nossas crianças (*otî*, *Okyhyjé*) têm medo e vergonha de integrar no meio de outros alunos que somente falam Português, principalmente quando o professor também não fala e nem entende a línguas dos alunos. (SOUZA, 2020).

Dona Floriza comentou que muitos, quando completam a idade de 14 a 15 anos, acabam saindo da escola para ir trabalhar, aprendem a beber e fumar nas estradas ou até mesmo no espaço escolar, e acabam perdendo o encanto pelo estudo e abandonam a escola, indo para o mau caminho (*tape vai*).

A *nhandesy* Floriza fica mais em casa, quase não vai mais às escolas, mas vai quando algum diretor a chama para falar um pouco sobre a cultura tradicional. Também falou que a educação acontece em qualquer lugar, na escola, na casa, em qualquer ambiente, “pois a própria natureza nos ensina viver e aprender com tudo que está em nossa volta”. Mas, para isso, diz ela, “precisamos estar em paz com nós

mesmos, pois só assim conseguiremos viver em harmonia e aprender com a natureza".

Segundo ela, "a criança, a família e o educador vão saber ensinar e aprender a educação, na sua casa ou na escola, se a sua alma estiver em paz com a natureza". Se estiver faltando isso, "não terá paciência e vontade de querer ouvir e nem ensinar, pois se tiver a paz na alma, qualquer atividade de ensino eles vão aprender".

Ela também se lembrou de algumas brincadeiras que praticava quando era criança, como "cobra cega", faziam boneca com palha de milho, balanço do macaco, brincadeira de fazer arapuca para pegar passarinho, bolinha de gude de barro para jogar "Cinco Maria", peteca feita com palha de milho, bola com fibra de karaguata e panelas feitas de argila. As crianças eram ensinadas a fabricar seus próprios brinquedos. De maneira alguma a mãe deixava os filhos brincarem com ou fabricar brinquedos de arma branca, exceto lança, flecha e arco; assim era uma forma da criança não praticar violência no processo de sua vivência infantil.

Dona Floriza lembra que suas tarefas eram cuidar dos seus irmãozinhos, dar água para os animais e comida para as galinhas do terreiro e para outra bicharada que os pais dela tinham e criavam na época. Comenta que seus pais sempre "contavam diferentes historinhas para nós, em Guarani, principalmente no período da noite, pois todos se reuniam na beira da fogueira na hora de assar *pirekái, jety, kará, anda'i;* às vezes, as historinhas davam medo em nós e logo íamos dormir".
(SOUZA, 2020).

A *Nhandesy* Floriza também relatou que, durante a infância até atingir a vida adulta, os *mitã kuéra* praticavam e passavam por várias etapas educacionais, com práticas lúdicas. O processo de aprendizagem era contínuo, a educação cultural da infância tem uma relação de dependência com a natureza.

Ela falou que, quando o governo federal loteou o tekoha em aldeias, com pequenas parcelas de terras, os indígenas perderam suas formas de sustentabilidade tradicionais, tendo sido, com isso, forçados a se adaptar. Na tentativa de viver o *Karai Reko*, fomos obrigados a criar novos hábitos de trabalho, alimentação, vestimentas, divertimentos, crenças e educação.

Mas, apesar destas mudanças, nós continuamos a fortalecer o nosso *Reko* Kaiowá e Guarani. No país onde vivemos, os termos aldeamento ou reserva passaram a ser utilizados para renomear os antigos núcleos de famílias extensas e fomos obrigados pelo sistema a ocupar um espaço de terra na forma de confinamento cultural. Nesses contextos, a infância e os processos de ensino e aprendizagem não são os mesmos daqueles que ocorriam nas formas de organização antigas, como, por exemplo, nos Tekoha Guarani ou Kaiowá.

A *Nhandesy* Floriza comparou que a sabedoria educacional e espiritual que sempre acontecia e se desenvolvia na forma de uma engrenagem social fechada e intacta, dentro do "*ry'akua arandu*" (porunga, espaço educacional). Para explicar e entender melhor, ela exemplificou, comparando com o *ry'akua arandu:* "nossa sabedoria e conhecimento indígena e o processo de aprendizagem sempre foram fechados, de geração em geração, desde a infância até adulto, mas logo aconteceu a quebra do *hy'akua arando*, como consequência do aldeamento", em Mato Grosso do Sul os conhecimentos e saberes da ciência, as plantas medicinais, batismo das crianças indígenas, geografia, história, enfim, a nossa educação tradicional se espalharam, conforme os impactos sociais sofridos e não é diferente aqui na RIDMS. A nhandesy Floriza continua falando "nós não perdemos a nossa história e saberes, mas precisamos entender a história, buscá-la, fortalecê-la e trazê-la para o espaço escolar em forma de conteúdos e metodologias próprias para o ensino escolar".

Para entendermos a infância das crianças indígenas e pensarmos seus processos de ensino e aprendizagem, são necessários estudos aprofundados em cultura, história e etnologia indígena, observando, porém, que sobre a infância propriamente dita são poucos os registros no Estado de Mato Grosso do Sul, com informações que elucidem detalhadamente esses processos.

A *nhandesy* D. Floriza falou que espera que a educação escolar indígena diferenciada possa construir um modelo de currículo onde os professores ensinem a nossa história indígena. Mesmo sabendo que muitos saberes tradicionais são impossíveis de trazê-los de volta para fortalecer o povo, a língua indígena precisa ser o caminho por onde possa ser processada a cultura, fazendo com que os alunos

reflitam sua história e que a própria escola se torne um lugar sagrado, onde se aprende a construir sentidos para a vida.

A anciã D. Floriza também falou que, para ela, a idade das crianças para iniciar o ensino da Educação Infantil é a partir de 4 e 5 anos. Nesta idade é fundamental, pois os alunos estarão tendo contato com o ambiente escolar, conforme a sua realidade cultural e na língua materna do grupo étnico.

2.3.3 *Nhandesy* Alda da Silva

A dona Alda é conhecida como *nhandesy* da etnia kaiowá, esposa do cacique Getúlio de Oliveira, moradora na Reserva Indígena Jaguapirú, localizada no município de Dourados/MS.

Figura 04 – *Nhandesy* Alda Silva



Fonte: Sousa, 2021.

Dona Alda tem 74 anos de idade, atualmente ela é representante das mulheres indígenas da etnia kaiowá na Aty Guasu - Grande Assembleia Indígena do Cone Sul do Estado de Mato Grosso do Sul. Trabalha também na função de xamanismo, ajudando seu esposo nos trabalhos sagrados, desenvolvendo a cultura religiosa, ajudando quem precisa e que vão até a sua casa de reza. Ela está sempre

ajudando o movimento indígena quando é chamada na luta pelos direitos dos povos originários.

Figura 05 – Casa de Reza de Dona Alda Silva



Fonte: Sousa, 2021.

Frequentou a escola formal muito pouco, por isso não lembra os nomes dos professores, mas ela garante que eram brancos e que o ensino era na língua portuguesa. Passou a se dedicar mais à educação indígena para entender melhor a sua cultura e para sua valorização, pois bem cedo entendeu que, como falante da língua Kaiowá, todo ensino teria mais sentido na sua própria língua.

Atualmente seus filhos são todos adultos e tem muitos netos, que estudam nas escolas da aldeia e na escola da cidade de Itaporã/MS.

Dona Alda falou que a primeira educação nasce na família e a escola é a continuação de aprender os acontecimentos que a família e os alunos enfrentam no dia a dia. A escola precisa trabalhar a realidade da comunidade, principalmente a língua indígena:

> Se o aluno é falante da língua Kaiowá ou Guarani, a escola precisa estar atenta a isso, porque na escola do branco, na cidade, eles alfabetizam na língua que falam, na língua que a família educa seus

> filhos antes da escola, que é o Português. Assim também as escolas indígenas precisam fazer. Mas pelo que eu sei, não é isso que acontece e isso dificulta mais ainda o aluno ao ouvir, pensar, escrever, porque está fazendo os alunos pensarem primeiro no mundo do branco, porque o nosso aluno precisa primeiro pensar e fazer a leitura do nosso mundo para depois entender o mundo, a cultura do branco. (SILVA, 2021).

Dona Alda Silva destaca que “a educação está em todo canto, na casa, danças, escola, casa de reza, roda de conversa na igreja e em todo lugar”. Segundo ela, para os alunos aprenderem bem, “primeiramente os professores precisam fazer com que eles gostem daquilo que o professor está passando no quadro, chame atenção deles, senão, tudo que o professor falar, escrever não atinge o cérebro deles (*huvísio renda*). (SILVA, 2021).

Huvisio renda é uma referência corriqueira em Guarani que designa o local onde se desenvolve o sentido da vida, o fortalecimento e a valorização cultural. Tudo que está em contato ou em volta do aluno precisa reverter-se em despertamento, em curiosidade, precisa fazer o aluno refletir que tudo que faz parte de sua vida ou do ambiente em que vive, na água, na terra e no céu, há uma razão para sua existência. Mas para este ensino acontecer num processo rápido, o professor precisa levar em consideração que cada criança indígena sempre se educou através do *ayvu*, ou seja, do ensino na língua indígena da criança. Por isso, Dona Alda afirma que o ensino e a aprendizagem podem acontecer, desde que tudo que vai ser ensinado atinja primeiro o *Huvísio Renda*, onde inicia o desenvolvimento, com a sabedoria já recebida durante sua educação indígena familiar.

A educação escolar indígena, a metodologia e os conteúdos precisam entrar no coração da criança, fazer com que o espaço escolar faça sentido para a vida da criança, proporcionando o discernimento sobre a importância de passar por esse novo processo de ensino na vida das crianças guarani e kaiowá. As escolas indígenas precisam se preparar cada dia mais para enfrentar a transformação pedagógica frente ao novo modelo educacional para as escolas indígenas, pois os conteúdos que se aprendia nas escolas dos não índios são diferentes dos conteúdos que, gradativamente, vêm tomando lugar nos currículos de uma escola indígena. Isso

porque os povos indígenas vêm fazendo muita pressão para ter uma escola indígena totalmente diferenciada, isto é, uma escola que ensine conteúdos que se relacionem com a cultura e a língua de cada povo.

Dona Alda ressalta que, até agora, “tudo que aprendi durante a minha infância guardo ainda na memória, as brincadeiras, danças, respeito com a natureza, aos fenômenos da natureza, para tudo isso éramos educados, baseados nas vivências dos nossos anciãos”. (SILVA, 2021).

Ela conta que as brincadeiras, principalmente entre as meninas, era fazer colar, pulseira, comida; “quase todas as brincadeiras tinham um ensino de futuro para a nossa vida”. O mesmo acontecia na vida e na infância dos meninos. A criança indígena, na maioria das culturas, recebia uma educação lúdica, brincava e, no desenvolvimento da prática de fazer alguma coisa brincando, desenvolvia também a maturidade.

Conforme a fala da Dona Alda, desde criança já trabalhavam fazendo trabalho de adulto, preparando a criança para sua vida futura, já direcionavam a criança a identificar quem é, de onde veio, o que faz, o que pensa, para onde vai, aonde quer chegar, como projetar o dia do amanhã. Nesse processo de ensino, a educação recebida durante a infância não é apenas individual, mas coletiva também, pois, na medida em que recebemos a educação da família, no desenvolvimento da nossa prática do dia a dia, espontaneamente as crianças, que já estão ao nosso redor, vão aprendendo também.

Dona Alda também falou de seu sonho e o que pensa sobre o futuro da escola e dos *mitãguéra:* “Um dia quero uma escola indígena diferenciada, que respeite e trabalhe a nossa língua indígena, porque é a língua que vai dar sentido para os alunos, para querer entender e conhecer mais a nossa história cultural”.

Ela falou que quando o governo federal liberar um centro de educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos de idade, dentro da nossa aldeia, precisa fazer uma lei, para que as crianças possam ser alfabetizadas na sua própria língua e o ensinamento seja na língua do aluno. A *Nhandesy* Alda afirma que é importante o ensino na língua falada pelo aluno, pois, desta forma, contribuirá com o fortalecimento

de toda cultura e ele buscará a sua identificação étnica enquanto cidadão indígena, pois o conhecimento é passado de geração em geração, principalmente através das narrativas contadas pelos mais velhos e experientes aos mais novos. Conforme o seu pensamento, quando a escola deixa de utilizar a língua indígena na alfabetização das crianças, o resultado é o desaparecimento da língua indígena e dificuldades de aprendizagem:

> E já ouvi alguns professores de escola indígena falar que alfabetiza na língua guarani kaiowá, mas não existe guarani kaiowá, existe o povo guarani e o povo kaiowá. As escolas indígenas precisam saber e conhecer sobre isso, senão a própria escola vai matar uma língua, uma cultura, seja um povo, porque às vezes falamos o *nhe'ẽ jopara*, língua guarani misturada com a língua kaiowá, mas as escolas de Dourados precisam estar atentas para isso, sem falar que tem também a língua terena. (SILVA, 2021).

Na opinião da dona Alda, o povo terena deseja que sua língua também seja reconhecida no currículo das escolas, principalmente na aldeia Jaguapiru. Além da inclusão da língua terena, a língua kaiowá também precisa estar no currículo das escolas, que precisam consultar a comunidade tradicional.

Cabe lembrar, novamente, que a população da RID é formada por três povos - Guarani, Kaiowá e Terena. Por isso este tema aparece na entrevista da D. Alda com o uma preocupação muito pertinente, pois a anciã entende que a história de seu povo está sendo excluída do currículo da escola indígena, sendo que a maior população da RID é constituída pelos Kaiowá.

Continuando a fala da Alda, ela afirmou que somente a escola indígena pode mudar o rumo e tem poder para reverter tudo aquilo que foi ensinado pela escola do branco, mas precisa, antes de tudo, ter o comprometimento dos educadores indígenas em favor do seu povo. Para ela, não adianta o governo construir um centro de educação infantil na aldeia e sempre deixar a língua indígena como segunda língua, negando assim a própria cultura, porque a escola para os indígenas não pode ser apresentada como imposição às suas culturas, da mesma maneira que foi imposta pelos colonizadores do Brasil.

Conforme a fala da D. Alda, atualmente quem pode projetar o futuro da educação escolar indígena são os educadores, com os anciões e a comunidade. Hoje temos leis que amparam o nosso direito, mas precisamos estudar, conhecer e fazer esse direito constitucional se materializar na prática, em favor da comunidade indígena.

Percebe-se que, passados tantos anos da Constituição de 1988 e da legislação educacional que regulamenta as disposições para educação escolar indígena, ainda há muitas pessoas e forças contrárias ao texto constitucional, que tentam revertê-lo. Como exemplo, menciono dois fatos recentes: a perda da representação indígena no Conselho Nacional de Educação e o fechamento da Secretaria de Diversidade e Inclusão no Ministério da Educação, substituída por uma Secretaria de Modalidades Especiais de Educação, sem orçamento suficiente, muito menos um único representante dos educadores indígenas.

A *Nhandesy* Alda falou que a educação escolar, como instituição, surgiu para os indígenas a partir do contato com a civilização branca. Agora é um grande desafio para os educadores indígenas construírem outro modelo de educação escolar indígena. O nosso povo indígena Guarani e Kaiowá sempre teve mecanismos próprios de transmitir conhecimentos às crianças e para se socializarem, sem precisar passar por salas de aula e por um professor para educá-las.

Analisando a fala da Dona Alda, ela tem toda razão com essa reflexão, pois, até 1988, o sistema oficial havia projetado uma educação para os povos indígenas do Brasil. As garantias constitucionais de 1988 foram resultado da luta dos povos indígenas, de muitos anos. Conforme já explicitado anteriormente, por volta de 1970 teve início muitas assembleias sobre educação nas terras indígenas, com reflexões sobre a autonomia das escolas indígenas, mesmo dentro do sistema nacional, pois, antes disso, a perspectiva da escola era a integração dos índios.

No entanto, o reconhecimento dos métodos e pedagogias próprias dos povos indígenas na Constituição, e posterior regulamentação, tem sido intensamente atacado, nos últimos anos, pelo Estado brasileiro, de maneira contundente após 2015.

A senhora Alda Silva explica que

> a educação escolar chegou para o nosso povo como uma realidade desconhecida, imposta, como algo que nós tivemos que aprender a conviver. Eu recordo que o nosso povo indígena que habitavam a terra aqui no Brasil desconheciam a instituição escola, porém conheciam formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidos e transmitidos por meio da tradição oral, em nossa língua própria, sem precisar da escrita alfabética, ou seja, cada povo indígena possuía e ainda possui um processo próprio pelo qual internalizava a família em um modo particular de ser, de garantir nossa sobrevivência e a nossa reprodução enquanto indígena guarani e kaiowá da natureza. (SILVA, 2021).

Consonante com a fala de Dona Alda, lembramos que a educação indígena passou por três grandes períodos, com processos e modelos de transmissão de conhecimentos diversos, para chegarmos ao processo atual no país. No primeiro, o processo de educação indígena acontecia e vem acontecendo por meio da educação familiar; no segundo momento entra a educação jesuíta para vários povos indígenas do Brasil; e no terceiro momento, a educação foi projetada pelo Estado brasileiro. Agora estamos no quarto momento: quando cada povo busca criar e construir o seu modelo único de educação escolar indígena.

A função de professor indígena, entre outras conquistas, é decorrente de um processo de luta que reivindica o protagonismo indígena na elaboração e execução de políticas públicas, entre elas a educação escolar.

A senhora Alda Silva também falou sobre a pedagogia tradicional. Segundo ela, quando é transmitida a nossa história cultural, a religião também está incluída, pois está presente no contexto, seja no cântico, na dança, na preparação de remédios de plantas tradicionais e outros.

Na pedagogia indígena, de acordo com a visão das anciãs entrevistadas, a escola não deve ser vista como único lugar de aprendizado, muito menos como um lugar restrito a uma construção.

A comunidade indígena possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída para seus membros, em qualquer lugar, principalmente nos ambientes familiares e na natureza. São valores e mecanismos da educação tradicional, específicos dos povos indígenas e essas formas de educação tradicional ou indígena

podem e devem contribuir na formação de uma política e de práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual.

O conhecimento indígena não pode ser excluído do processo pedagógico na construção de uma escola que seja reconhecida pelos indígenas como indígena, uma condição fundamental para o *tenonde porãrã*. Percebemos, através dos ensinamentos da *nhandesy* Alda Silva, que a" Educação Indígena transmite saberes milenares e tradicionais, fundamentais para a preservação da própria cultura e identidade". (SILVA, 2021).

Por isso queremos que a nossa educação indígena seja diferenciada, específica, intercultural, e deve, necessariamente, ser pensada em conjunto por nós, pois precisamos construir essa escola com todas as suas dimensões, respeitando a territorialidade e os aspectos culturais dos povos Guarani, Kaiowa e Terena.

Os nossos conhecimentos indígenas ultrapassam, vão além de um simples ensino escolar. A nossa história indígena tem outras dimensões que, para muitos, já não fazem parte das vivências, até mesmo para os professores e alunos indígenas. Na nossa cultura indígena, existe uma relação totalmente diferente com o território, a natureza e os seres humanos, e são essas dimensões, conteúdo ou atividades que precisam estar presentes nas escolas indígenas, principalmente para a faixa etária dos nossos *mitãguéra.*

> Em muitas comunidades, existe a crença em seres espirituais que estão diretamente ligados às forças da natureza. Entre eles destacase a figura de Tupã, visto como o ser supremo que possui domínio sobre a natureza e tudo que há sobre o mundo, na terra, no espaço que fica entre a terra e o céu. Por isso que os *nhanderu kuéra* afirmam que tudo e todos estamos sob os cuidados de *Tupã Guasu* (Deus maior). (MARTINS,2021).

Portanto, nos conteúdos de todos os temas, as crianças precisam aprender também o que diz o mundo espiritual, no qual entra o respeito a tudo que foi construído na face da terra, porque cada ser que *Tupã* criou tem espírito e vida e, a partir do momento em que um indivíduo a tira, destrói ou mata aquilo que *Tupã* criou, um dia

ele vai se revoltar e gritar. Quando isto acontecer, terá que encarar o sofrimento de uma guerra no meio ambiente espiritual que, hoje, muitos estudiosos ou especialistas chamam de catástrofe ambiental.

Atualmente, o mundo inteiro vem enfrentando vários tipos de revolta da natureza: na terra, nos mares e no ar. Por isso os povos indígenas sempre defenderam e continuam defendendo os seus *Tekoha*, os territórios como terra sagrada, herança dos seus antepassados indígenas, pois neles as comunidades encontravam e continuam encontrando mecanismos de cura contra as enfermidades que acometiam o corpo e o espírito.

Nesse processo, as figuras do *nhanderu* e *nhandesy*, (~~uma espécie de~~) líderes espirituais, são de fundamental importância no estabelecimento do equilíbrio ambiental. Eles desempenham o papel de aconselhar, realizar ritos de cura e diversas outras atividades de cunho espiritual dentro das aldeias. O conceito e o sentido de território, das danças e dos cânticos indígenas estão diretamente ligados com a dimensão espiritual das comunidades indígenas.

Está aí a importância de ter, nesses espaços, professores e professoras indígenas, sem discriminar os professores não indígenas, pois, na cultura do povo Guarani e Kaiowá, temos na nossa vivência e consciência da terra, que é responsável por gerar a vida no mundo todo.

As mestras tradicionais foram muito enfáticas ao recomendar, na escola indígena, o uso da língua indígena Kaiowá, Guarani e Terena, no contexto de uma aldeia multiétnica como é o caso de Dourados, pois a língua é o mais forte elemento cultural que identifica um povo. Tudo o que a cultura possui se expressa através da língua indígena, com ela aprendem, por exemplo, como usar os recursos naturais e cuidar do ambiente e do território onde vivem, sobre a história de seus antepassados e sua própria história indígena.

> A língua indígena contribui, decisivamente, para a solução de problemas e desafios educacionais, pois é a chave que abre para conhecer todo o universo cultural de um povo, pois estamos falando de populações indígenas com histórias particulares, com diferentes formas de explicar o mundo, de r elações com a natureza,

> organização social, parentesco, produção e com diferentes realidades linguísticas indígenas" (SILVA, 2021).

Mesmo que as *nhandesy* afirmam a importância do uso da língua indígena, há também desafios que se apresentam na manutenção das duas línguas, como a proximidade social do indígena com o não indígena falante de Português, que tem levado os jovens e crianças a utilizarem pouco a língua nativa no espaço escolar indígena, impactado pelas consequências do processo histórico de perda de território.

As nhandesy kuéra trouxeram depoimentos muito importante para a reflexão e construção para um verdadeiro currículo indígena para os mitã kuéra Guarani e Kaiowá da RID, pois nas falas delas, nos traz a necessidade que os alunos iniciam aprendendo, conhecendo e valorizando a sua identidade cultural desde o processo de educação infantil indígena.

> As crianças precisam ser ensinadas iguais a um pássaro, papagaio e arara recém-nascidos, onde tudo que é ensinado no ambiente, eles aprendem, falar, cantar, rir, até imitando o guaxire. Tudo que é ensinado o papagaio cresce praticando e aprendendo, assim também as crianças precisam de um espaço onde irá conhecer e aprender sobre a sua própria história." (MARTINS, 2021).

As anciãs também deixaram com clareza a disponibilidade de contribuir com seus conhecimentos tradicional para o projeto de ensino diferenciado, na transmissão dos elementos culturais como a história indígena, os rituais, remédio feitos de ervas, cantos, danças que são feitos oralmente pelos anciões que desempenham essa função fundamental para a sobrevivência da história indígena.

> Tudo que aprendi durante a minha infância guardo ainda na memória, as brincadeiras, danças, respeito com a natureza, aos fenômenos da natureza, para tudo isso éramos educados, baseados nas vivências dos nossos anciãos. (SILVA, 2021).

Enquanto professor indígena, pude perceber e me deu segurança para me posicionar que para construção de educação escolar indígena de qualidade, deve garantir a presença de todos os seguimentos social de uma comunidade, pois somente

a comunidade indígena os principais envolvidos nessa busca de concretizar uma escola norteada pela pedagogia indígena da própria escola.

3 A EDUCAÇÃO DO MITÃ KUÉRA GUARANI E KAIOWÁ: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS EDUCADORES INDÍGENAS

Este capítulo tratará das experiências e práticas vivenciais dos professores indígenas sobre a educação escolar na Reserva Indígena de Dourados (RID). Foram entrevistados quatro professores indígenas, sendo dois da Escola Municipal Indígena *Tengatui Marangatu* e dois da Escola Municipal Indígena Ramão Martins. Os professores entrevistados foram: Carlene Rodrigues, do povo Guarani; Maximino Rodrigues, do povo Guarani; Vânia Rodrigues, do povo Guarani; e Lúcio Cáceres, também Guarani.

As entrevistas foram realizadas após uma apresentação do projeto pelo pesquisador. Foram duas reuniões para falar sobre os objetivos e importância do estudo. A recepção foi positiva e os professores aceitaram participar do estudo. Receberam um questionário impresso e depois pediram a versão eletrônica para responder por e-mail.

O questionário, com aproximadamente 40 perguntas, teve por fundamento o objetivo geral da dissertação, que é a compreensão do lugar e contribuição dos saberes e fazeres indígenas na boa educação, para o futuro das crianças na Reserva Indígena de Dourados.

Os *mbo'ehára kuéra*[7] indígenas trouxeram informações importantíssimas sobre os saberes Indígenas, na prática pedagógica escolar, que norteiam a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam na Educação Infantil das crianças indígenas guarani e kaiowá. Não basta apenas serem dominantes da língua indígena, os educadores precisam receber formação para saber usar os recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade, os quais fundamentam os projetos educativos na comunidade. Essa formação deve oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos

7 Do guarani, professores.

de avaliação, que atendam às especificidades dos processos de alfabetização e produção de conhecimentos pelos povos indígenas.

Conforme os relatos dos professores indígenas é quase consenso, nas discussões e reflexões da educação escolar indígena, os desafios das Pedagogias Indígenas em criar sistemas próprios de aprendizagem interculturais, bilíngues e/ou multilíngues, devidamente reconhecidos pelo sistema nacional.

Os educadores indígenas trazem a compreensão e a preocupação de que o modo intercultural é um fenômeno que vem, cada vez mais, se concretizando no âmbito das escolas indígenas. Os próprios professores indígenas que fizeram parte deste trabalho, no exercício de sua prática e de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento da sua cultura.

Esses saberes nascem da experiência e são por ela validados no processo de suas práticas e habilidades, de saber fazer e de saber ser, fazendo parte do desafio das pedagogias indígenas construírem o processo de alfabetização em contexto indígena intercultural.

Os entrevistados afirmam que as línguas indígenas devem ser a base e o princípio da educação, pois carregam em si a identidade étnica, nossa originalidade ancestral e peculiaridades, além de reforçarem o direito que assiste aos povos indígenas, na reivindicação e reconhecimento da diferença e especificidades, de serem respeitadas pelo Estado brasileiro. Os professores indígenas reconhecem os anciões, *nhanderu* ou *nhandesy*, como figuras importantes e portadores de um saber cultural profundo, por meio do qual são discutidos temas ligados à saúde indígena, aos direitos, aos costumes e às tradições.

Esses saberes indígenas e história indígena, que na escola são conhecidos como conteúdos, metodologia e currículo, são de extrema importância para fortalecer a cultura e a identidade dos Guarani e Kaiowá, pois eles transmitem, através de suas memórias coletivas, os saberes de seus antepassados, acumulados na tradição oral e na própria cultura indígena. Estes ensinamentos fazem parte da história dos Guarani e dos Kaiowá, que devem ser trabalhados e valorizados pela escola como forma de manter viva a etnicidade e o protagonismo.

A partir dos depoimentos dos professores esperamos comprovar que, na cultura indígena, existe respeito e valorização dos conhecimentos que os anciãos trazem consigo. Estes saberes, dos quais os velhos são portadores, todavia, ainda precisam reconfigurar a educação escolar. Está é a mesma posição defendida por Machado (2016).

3.1 Carlene Rodrigues

A entrevista com a profa. Carlene Rodrigues, da etnia Guarani (46), residente na Aldeia Jaguapiru, Dourados, MS, foi realizada em conversas nas redes sociais e, posteriormente, encaminhada por e-mail, pois o contexto da pandemia de Coronavírus não permitia o trabalho presencial. Ela desenvolve trabalhos na comunidade, e é atuante quando surgem oportunidades na igreja e, às vezes, nos trabalhos voluntários, tipo mutirão.

Recorda que, ao frequentar a escola, ficou muito frustrada, não se sentia bem e sentia muito medo. Ressalta que demorou para se soltar e ficar à vontade, pois não falava o Português. Afirma que tinha a idade de 6 a 7 anos, mais ou menos, quando começou na Escola Francisco Hibiapina.

Nesta fase, ela dominava melhor o Guarani, falado em sua casa, e ouvia muito pouco o Português, pois a língua mais falada era Guarani. Recorda que seus professores eram as senhoras Édina, Leni, Cleide, Célia, Clelia, Nilda e outras que não recorda muito bem. A maioria das professoras eram indígenas e a língua que predominava era a portuguesa. Não havia livros em Guarani, a maioria era em Português e a cartilha que usou era Caminho Suave.

Carlene é mãe e tem dois filhos que já frequentam a escola, inicialmente na aldeia e agora na cidade. Segundo a professora e mãe, a relação com a escola sempre foi de muito respeito, pois a escola buscava diálogo para atender a família da melhor maneira possível. Ela esclarece que seus filhos nunca tentaram desistir e que os acompanha de perto na escola, conhecendo os coordenadores, professores e diretor, mas que, este ano, ainda não foi possível devido à pandemia.

A entrevistada informa que é alfabetizadora e que, com base em sua experiência, a criança indígena aprende com diálogo, respeito e confiança, para que se sinta segura:

> A criança aprende em todos os momentos e em todos os lugares Brincar, cantar, conversar, fazer leituras, escrever, assistir filmes, estar de bem com a família, ouvir historinhas, teatros, danças, passeios, exemplos, brincadeiras, pequenos trabalhos em casa, conversa com os mais velhos, conversa e atividades junto com outras crianças, como jogar bola, brincar de roda, organizar os brinquedos, arrumar o quarto, ouvir histórias e na interação com outras crianças: joguinhos em grupo como dominó e jogo da velha. (RODRIGUES, 2021).

A professora Carlene recorda das brincadeiras que fazia quando criança e cita algumas como: cinco marias, queimada, bicho, rodas, bandeirinha, casinha. Destaca também as atividades que fazia neste perído, com 9 e 10 anos: lavava louça, cuidava dos irmãos menores, lavava roupas e calçados.

Sobre sua infância e educação informal, esclarece que não ouvia muitas histórias dos pais, mas dos avós (Sr. Lázaro Rodrigues), de manhã, durante o mate, ou à noite, quando estavam todos juntos.

Em relação ao futuro para a comunidade e para as crianças, sonha com mais escolas, moradias, posto de saúde ou hospitais, saneamento básico e cursos profissionalizantes. Acredita que estes sonhos podem ser alcançados com a união entre os indígenas para implantação de projetos sociais, que tragam palestras e esclarecimentos sobre assuntos diversos e necessários, pois entende que, sem conhecimento e informações, nem sabem almejar e acabam caindo em contradição, e muitas vezes prejudicam a si mesmos. Enfatiza que entre “nossos parentes indígenas ainda há aquelas pessoas com a mente fechada e vejo que isso atrapalha no desenvolvimento de melhorias para a comunidade e famílias. Precisamos de organização e união” (RODRIGUES, 2021).

Ao ser perguntada sobre os locais de aprendizagem das crianças indígenas, Carlene defende que elas têm capacidade de aprender onde tiverem oportunidade, desde que o educador esteja preparado para atender, mas que “estudar na própria aldeia é um privilégio a mais, com certeza”. Uma sugestão da educadora é sobre a

necessidade de um centro de educação somente para as crianças indígenas, “considerando a realidade em que vivemos hoje, pois muitas coisas mudaram e é um direito da criança, não vivemos mais na mata, caçando e pescando, as necessidades são outras” (RODRIGUES, 2021).

Com relação ao professor não-indígena, a entrevistada entende que

> nos dias atuais, para mim não importa quem seja, e sim o trabalho que o profissional desenvolve, digo isto porque vejo hoje não indígenas dominando a língua indígena guarani, dando o seu melhor para poder ensinar. Mas se o indígena tiver essas qualidades: de dedicação, competência e principalmente fazer o trabalho de ensinar com amor, é um orgulho e privilégio a mais com certeza. (RODRIGUES, 2021).

Ao falar sobre o fortalecimento da identidade das crianças indígenas, a professora Carlene Rodrigues (2021) afirma que deve começar pelo uso e valorização da língua indígena:

> Há crianças que dão o maior esforço possível e conseguem superar essas dificuldades, e outras não. Depende muito também da estrutura familiar quando consegue superar é uma vitória. Mas isso, acaba desvalorizando a língua indígena ao invés de ser o contrário. Então, entendo que para começar a construir o fortalecimento da identidade deve se começar pela língua, não desvalorizando os professores que não falam, e sim valorizar. Os professores, pois necessitam de formação para que busquem aprender a sua língua. Eu me sinto tão pequena como professora falante da língua guarani para construir o fortalecimento da identidade porque tudo na escola, ou em formações é o português que domina, dá impressão que a língua só atrapalha, e que não faz falta, e que não precisamos para nada, e isso acaba refletindo em sala de aula. Enfim não vejo resultado, mesmo a escola tendo a língua como disciplina, isso é tampar o sol com a peneira, isso é muito triste, passar para as crianças na teoria e na prática zero. Não vejo avanço se não começar pela valorização da língua, não adianta bater palmas a quem fala, não adianta dançar no meio de quem fala, não adianta tirar fotos no meio de quem fala, morar no meio de quem fala. Isso para mim não é fortalecimento da identidade. A língua é a base de tudo. A criança pode questionar: se temos que falar a língua, porque você não fala? Até os pais questionam isso, infelizmente é assim. (RODRIGUES, 2021).

A professora Carlene Rodrigues (2021) indica o despreparo da escola para receber as crianças falantes da língua indígena, mesmo no interior da reserva indígena:

> Há falta de conscientização por parte dos professores indígenas, na questão da língua mais utilizada entre as crianças, faltam por parte dos profissionais a valorização da língua materna das crianças. As crianças falantes, quando chegam na escola é um sofrimento, por não dominarem o português.

Percebem-se claramente as contradições que permeiam a escola indígena, com muitos professores falantes, mas que não utilizam esta habilidade na alfabetização e no ensino. Trata-se da interiorização do colonialismo, outrora externo e agora internalizado, que é verbalizado e praticado muitas vezes, nas falas e ações pedagógicas do próprio professor indígena.

A seguir, em sua entrevista, a professora Carlene Rodrigues (2021) comenta sobre a idade que considera adequada para a entrada das crianças na escola, mas alerta sobre o risco de escolarizar a criança muito cedo:

> Nos dias de hoje, assim que a criança começar a falar bem, isso se for atendida na sua língua materna e com profissionais habilitados, preparados. Mas se for ao contrário, poderá ser pior do que ficar em casa com a família que também não é uma opção boa para a criança, em alguns casos. Se ela não tiver um atendimento adequado poderá ter muito mais desafio, não digo que não irá aprender, mas irá ser mais complicado para a criança, onde poderá despertar mais na criança a desvalorização da Identidade. (RODRIGUES, 2021).

Carlene entende que a escola tem, hoje, um papel importante no desenvolvimento da identidade dos estudantes, justificando que a família deixou de exercer seu papel educativo, cabendo à escola essa função.

> A maioria dos pais não estão mais dando a importância de passar aos filhos os valores que as famílias tradicionais passavam. Então, na minha visão, vejo que tudo isso está ficando para a escola, as famílias de hoje não são mais como os de antigamente, não contam mais histórias, não valorizam mais as plantas medicinais enfim, não têm mais conhecimentos tradicionais. Contudo, não tem como dizer mais que indo para a escola cedo irá prejudicar a criança na formação de

> sua identidade como indígena. Eu, como professora, digo que muitas crianças conhecem sua história e a identidade assim que iniciam a vida escolar. (RODRIGUES, 2021).

A professora continua sua entrevista com reflexões sobre a língua e os conhecimentos indígenas na educação. Na visão dela, estes elementos são a base de tudo para a formação da criança, com certeza, principalmente nas séries iniciais. Ela reforça dizendo que, “infelizmente, na minha infância passei longe disso, e isso me prejudicou bastante, carrego até hoje comigo, mesmo já com bastante idade” (RODRIGUES, 2021).

Por outro lado, a idade e a experiência, da professora Carlene, segundo palavras dela mesma, permitem algumas recomendações que considera apropriadas para a educação das crianças, como, por exemplo, conquistar a confiança, ser amiga, buscar compreender, ter o respeito por ela. Tudo isso é ensinar com amor e, a partir daí, tudo o que vier a fazer dará certo, retratando uma concepção da educação como um tipo de missão. Entre as recomendações da professora sobre conteúdos e histórias tradicionais, recomenda a história do sol e da lua - o mito dos gêmeos -, pois afirma que ela “transmite uma mensagem legal para todos”. (RODRIGUES, 2021).

3.2 Maximino Rodrigues

A entrevista com o professor Maximino Rodrigues (48), da etnia guarani, morador da Aldeia Jaguapiru, foi enviada por e-mail, após conversa presencial. Ele é pai de dois filhos que estudaram até o Ensino Médio na aldeia e agora continuam seus estudos na cidade. Ele é licenciado na área da educação e, atualmente, é diretor da Escola Municipal Indígena Ramão Martins, localizada na área conhecida como Jaguapiru. O professor autorizou o uso das informações para pesquisa. Durante a entrevista afirmou que

> Toda a vida de infância, quando criança até a idade escolar, a minha base de conhecimento dos primeiros contatos de educação eram repassadas pela minha família, envolvendo meus avós de toda situação de educação e brincar lúdicos da época. Então, já com idade escolar, ainda época do chamado SPI (serviço de proteção ao índio),

> comecei meus estudos na escola que na época chamava IBIAPINA Francisco Horta Barbosa (RODRIGUES, 2021a).

Desde 2008, a antiga escola do SPI, Hibiapina, é uma tapera abandonada, quando seus alunos foram transferidos para a Escola Municipal Ramão Martins, na Aldeia Jaguapiru. O que restou da construção pode ser visto nos fundos da Escola Estadual Guateka.

Figura 06 – Restos da construção do que foi a Escola Hibiapina



Fonte: Souza, 2021

Sobre sua experiência escolar, afirma que, nessa época de vida escolar, a educação ainda era de forma tradicional, havia o costume de cantar o hino nacional indígena e, logo após, o hino nacional brasileiro. “Em época de datas importantes, conforme o calendário escolar, aconteciam apresentações diante de todos, enfileirados, prestando atenção total; caso ocorresse algum deboche, imediatamente o aluno era corrigido pelos professores”, diz o professor. E continua:

> Foi uma experiência pelo tempo de estar diante de uma educação direcionada conforme orientação dada pelo órgão competente de exigir do professor, mas, ao mesmo tempo não percebia que era uma educação que feria nosso relacionamento cultural e até mesmo a perda gradativamente de nossas culturas tradicionais. Mas com toda situação consegui terminar o chamado 4º ano que no tempo era considerado como grande estudo. (RODRIGUES, 2021)

No decorrer do tempo, conta Maximino, ele continuou os estudos no meio dos brancos, até concluir o 1º grau e logo após o 2º grau. Mas percebeu que “os estudos iam além de toda situação que já tinha passado entre quatro paredes e precisava continuar”. Ele explica que começou um pouco tarde a vida escolar em quatro paredes: “Aos 7 anos tive a minha primeira mochila de carregar objetos para as aulas, tanto que a mochila era feita por minha mãe que cortava bolsa de bolsão branco e costurava, ou muitas das vezes era improvisado usando plásticos de embalagens que servia também” (RODRIGUES, 2021a).

Frequentou a Escola Hibiapina, a Francisco Meireles, a Menodora e a Vilmar V. Matos, sendo apenas a primeira na reserva indígena.

Quando iniciou sua vida escolar, falava mais o Guarani, língua utilizada em sua família. Seus professores foram indígenas e não indígenas. O que marcou mesmo sua vida pessoal foi uma professora que chamou sua atenção, não pelo fato de ser professora, mas pelo incentivo que nos dava. Era a professora Édina de Souza. Logo depois ficou sabendo da história real de seu pai (já falecido), chamado Marçal Tupã´i.

Provavelmente essa professora era uma das mais antigas da reserva, agora já aposentada. De acordo com o professor Maximino, a língua utilizada na alfabetização era Português e havia cartilhas até o 4º ano. Sem especificar livros e fotocópias, já no Ensino Médio, destaca que todos estavam em Português.

Para o entrevistado, a escola prepara para condições melhores para o futuro, porém “a família articula e semeia as raízes do cordão umbilical para sempre” (RODRIGUES, 2021a). O educador sugere que as duas instituições se complementam na educação

Entre as dificuldades que o professor Maximino Rodrigues enfrentou para estudar, comparando o seu tempo e a época atual, cita o “distanciamento e falta de

incentivos financeiros, mas no mundo que se vive hoje, como pai, fazemos o possível para agregar melhores condições para que os filhos não desistam" (RODRIGUES, 2021a).

Apesar das dificuldades elencadas, diz que nunca pensou em desistir, principalmente porque teve incentivo dos seus pais. Acrescenta que sempre está presente na escola, conhece os coordenadores, diretores e incentiva seus filhos a estudar.

O professor Maximino Rodrigues relata que a

> escola é o único sentido para se obter qualidade de vida, que transforma o indivíduo melhor, não para a transformação do mundo ou do país, mas a escola é uma partícula que existe para sermos diferentes onde habitamos. Isso nos torna ser de uma personalidade diferente de um ser diferente sem racismo e discriminação. Fora da escola colabora com quem pede e precisa, junto disso ocorre a troca e agregamento de conhecimentos para um todo. (RODRIGUES, 2021).

O professor expressa uma visão bastante otimista da escola e da educação, uma educação para o progresso que tem uma força poderosa para mudar o mundo, através dela, um cidadão se torna mais crítico, tem mais oportunidades de emprego e melhoria na sua própria qualidade de vida, onde as crianças aprendem para si mesmo é compartilham os conhecimentos com os outros. A educação é muito importante, tanto para cada pessoa, quanto para a sociedade, sendo através dela que construímos o nosso desenvolvimento social, cultural e econômico é um instrumento para diminuir a desigualdade social e ajudar a população a exercer melhor os seus direitos políticos e da cidadania em geral.

Com relação ao aprendizado da criança e as boas práticas, começa esclarecendo que,

> dependendo da situação de como iniciou sua vida educacional caseiro em casa, qual tanto então ira bem em todas as disciplinas, caso a família sofra um processo de vida não estável, este sempre terá problemas futuros em sua vida escolar. Um exemplo: se uma criança indígena é falante da língua materna e é ensinada na língua portuguesa, sem dúvida terá sempre dificuldade para melhor entender. Caso, nas suas primeiras vidas de alfabetização, tiver este confronto,

> com certeza levará até o final do seu Ensino Médio. (RODRIGUES, 2021a).

É muito interessante a experiência do professor Maximino Rodrigues, destacando o papel da configuração familiar e as consequências da alfabetização sobre a vida escolar e adulta do estudante.

Na sequência da entrevista, o professor faz uma analogia entre o ato de aprender e a obra do artista, com destaque para a necessidade de explorar pedagogicamente o entorno da criança:

> Para mim aprender é um ato de artista; aprende-se todo dia, ao observar em tudo: ventos, sombras, animais, sol, água e quando olhamos para a pessoas vemos seu limite de tristeza e alegria e também medimos esta alegria, a face de uma pessoa incomodada ou triste nunca são semelhantes, sempre uma parte do corpo esta doente, a direita ou a esquerda. Arte de aprender era ouvir os **guahu** da época quando adolescente, então ouvir para mim aprendia. O sussurro que o vento trazia para minha direção era como aprender; observando e ouvindo, como Guarani na época percebi que fazer arte no sentido dos outros estarem fazendo o **GUAHU** era ato de bagunça, mas logo então comecei a participar também e percebi que ia muito além da palavra “aprender”. (RODRIGUES, 2021a).

Segundo este professor, o aprender está em todos os lugares e muitas atividades contribuem para a aprendizagem das crianças. Entre as possibilidades e locais de aprendizado citadas por ele, mencionamos “afazeres de casa, visitas, conselhos, brincadeiras, passeios...atividades de seu cotidiano e alinhando sempre suas raízes”. (RODRIGUES, 2021).

O professor acrescenta a informação das brincadeiras que fazia quando era criança, recordando o menino que ainda vive nele:

> esconde, fazer botoque de barro e queimar na cinza, ver meu avô fazer arco *pyaka*, confecção de mondéu para capturar animais, arapuca e *nhuhã* também contos do saci, pescaria no córrego fisgando lambaris era uma diversão, pois além da concentração para pescar também contávamos os peixinhos... enquanto não encher o saquinho, *sapikua*, não íamos embora, e muitas das vezes já na boca da noite tínhamos orientação dos pais e avós para não escurecer nas barrancas, pelo fato do perigo... pai do mato, etc... tudo isso fazia parte da vida

> cotidiana e não deixava de ser umas brincadeiras. (RODRIGUES, 2021a).

O aprendizado, na perspectiva do educador guarani, ocorre nos afazeres cotidianos também, pois se trata de aprendizado para a vida, com desataque para os saberes tradicionais e místicos envolvidas nestas atividades:

> Jogar lixo, retirar vassoura alecrim para varrer o quintal ou a própria *guaxumba* que também serve para varrer e também para ser corrigido caso os pais chamassem atenção, era um tipo uma correção que pais davam nas pernas, mas também servia como um aprendizado para o futuro e molhar dentro de toda casa para melhor arejamento do ar, como era terra pais mandava regar o chão... casa limpa não entra ou chega o mal. Logo então também fazia fumaça queimando os resíduos de folhas secas que caia no quintal, era um momento de tarefa e diversão também pois a fumaça espantava mau espirito e os pernilongos...isso porque meu avo ainda produzia fumo das próprias folhas de tabaco que ele mesmo plantava - *petyngua*. (RODRIGUES, 2021a).

O professor Maximino recorda que estas histórias eram contadas sempre na língua materna, especialmente no tempo de chuva e geralmente à noite, somente para as crianças ou com os primos.

Com base em sua experiência, o educador guarani faz algumas recomendações e revela seus sonhos:

> Nos tempos atuais de hoje, sonho para qualquer pai de família é deixar um legado histórico da família, para a comunidade e crianças; lutar por um objetivo concreto e não deixar ser dominado ou usado por fins de interesses que dá somente resultado bom para quem te representa no âmbito como aldeia indígena. Como guarani não coloco-me aqui para discutir algo relativo superficial, isso pertence somente ao nosso povo e é revelado a poucos. O futuro de nossas crianças dependerá das atitudes que tomemos quanto morador e quanto pais de alunos aqui na comunidade. Sonho seria ter um **yvypo** (além desta terra) para restabelecer o verdadeiro momento de felicidade dos Nhandewa, aqui impossível já estamos todos **jehea-pa (**misturados**).** (RODRIGUES, 2021a).

O professor também destaca a necessidade de investimentos em educação, para mudança da realidade e recorda também de projetos dos quais fez parte:

> No ano de 1999 iniciou-se um projeto piloto de teste para a chamada EDUCAÇÃO DIFERENCIADA na escola Hibiapina, coordenada pela professora Edina Guarani e nós, professores falantes, éramos a base da época. Nesse período ocorreu de forma satisfatória, mas com troca de gestão municipal e de interesse político isso foi enxugado. Hoje temos essa politização de grupos com segundas intenções e perdeu-se o foco para a qualidade deste processo de pelo menos garantir nossos costumes e cordão umbilical que, no decorrer dos anos, foi fragilizado a todo tempo. Seria importante uma educação de respeito, mas, quando o interesse de um grupo é usufruir de nossos costumes para si próprio, isso nos enfraquece. Vejo uma situação difícil nos tempos atuais, nosso povo luta, guerreia, manifesta, consegue e ganha ... um exemplo: ganha-se "terras", mas alguém com poder aquisitivo melhor vai lá e minimiza e/ou compra a terra, se apodera, e a família acaba de novo saindo de seu habitat organizacional. Nosso caso aqui em Dourados, a educação deve ser revista com a concordância e solicitação de pais, de acordo com a realidade. Não podemos ser somente figurantes da educação, precisamos estar na plateia e ter direito de falar o que é melhor para nossos *mitãngue-xamiri e kunhangue...* (RODRIGUES, 2021a).

Entre as sugestões mencionadas na entrevista está à construção de um centro de educação somente para as crianças indígenas, mas que deve ser feito com todo cuidado devido à situação que a aldeia se encontra. Destaca que temos hoje diversos professores formados e formandos e que a educação tem de se adaptar também à necessidade da comunidade, preparando "nossos filhos para a realidade local e fora dela".

Para o professor Maximino, a alternativa para a construção do ensino com vistas ao fortalecimento da identidade das crianças, é que a escola deve ser bilíngue até onde for a necessidade. Destaca o quantitativo de famílias falantes de Guarani, Kaiowá e Terena. Ressalva, porém, que o repertório, o currículo, deve ser discutido com cuidado.

Nesta mesma linha, continua comentando sobre a idade da criança ir à escola. Ressalta que,

> na nossa cultura, a educação verdadeira nasce na casa (*opy*, *oga*), isso depende da situação do local, exemplo, nosso caso da aldeia Francisco Horta Barbosa, era necessário já uma oferta de educar na escola a partir de 3 a 4 anos. [mas] não temos este

> espaço...Diferentemente se fosse uma comunidade de um outro local, exemplo, povo *Kamayurá*, [que é] outra realidade. (RODRIGUES, 2021a).

No que se refere ao papel da língua e dos conhecimentos indígenas, o professor manifesta que sua experiência foi positiva, mas dá a entender que hoje talvez não seja tão importante:

> Ajuda, com toda certeza, fui professor da educação infantil e series iniciais, deu resultado satisfatório... através das brincadeiras lúdicas tradicional guarani e kaiowá o relacionamento e participação é 100%, mas, nesta realidade de hoje há de se pensar ainda com todo cuidado. (RODRIGUES, 2021a).

O professor também menciona alguns conteúdos em história tradicional para a educação das crianças indígenas. Fala, por exemplo do "processo e 'ciência' da argila, processo e ciência das urnas guarani, cantos infantis guarani, brincadeiras e seus significados, *yvyra-para* e seus significados". (RODRIGUES, 2021a).

3.3 Vânia Rodrigues

A professora Vânia Rodrigues Pinheiro (41), da etnia guarani *nhandeva*, moradora da Aldeia Jaguapiru, foi entrevistada por e-mail e respondeu as perguntas por escrito, após conversa presencial. Ela é professora alfabetizadora da Educação Infantil da E.M. Indígena Tengatuí Marangatu, localizada na RID – Jaguapiru, frequentou a escola indígena.

Durante o tempo de estudante, lembra quando foi a primeira vez na escola e sentia medo, porque era tudo novo para ela, pois teria que se adaptar e se enturmar com os seus colegas de sala e pensava que tinha que fazer tudo certinho, pois tinha muito medo de fazer as coisas erradas e queria que sua mãe ficasse sempre pertinho dela, pois tinha medo que alguém brigasse com ela.

A professora Vânia tinha 7 anos quando começou a frequentar as aulas na Escola Francisco Hibiapina, localizada na aldeia Jaguapiru. Ela narra que:

> Dominavam mais o Português, devido que seus pais falavam mais na língua portuguesa do que em Guarani desde que a família dela se

> mudaram para a aldeia Jaguapiru para estudarem. Apesar de não ser ensinada ou utilizada a língua indígena na escola, mas sempre com Guarani na mente, pois falavam mais em Guarani em todos os contextos do ambiente. A professora falou que os seus irmãos mais velhos só falavam na língua Guarani e ela mais recente, depois de adulta, quando começou a dar aula de alfabetização de língua materna Guarani na escola Araporã, localizada na Reserva Indígena Bororo. (RODRIGUES, 2021b).

A professora também falou que a língua mais falada no meio de toda a sua família é Guarani e recorda alguns nomes de suas ex-professoras: na Educação Infantil foi a Professora Clarice; no 1º ano foi a professora Célia e a Professora Maria; dona Neuza no 3º ano; e já na Missão Caiuá, também a professora Nadia no 4º ano. Duas destas citadas são professoras indígenas, mas a língua portuguesa era utilizada para ensinar. Ela recorda também que o livro usado era uma cartilha de nome “Caminho Suave”, totalmente na língua portuguesa.

Atualmente a professora tem três filhas e uma neta, e todas as filhas estudam. Elas estudaram na escola da Reserva Indígena e, atualmente, estudam na cidade; duas já fazem faculdade e uma está no 4º ano do Ensino Fundamental, na escola da RID.

A professora observa uma relação boa da escola com a família, pois tem bastante diálogo entre eles e que não vê as filhas encontrarem muita dificuldade para estudar. Entretanto, no seu tempo de estudante era muito mais difícil, pois tinha muita dificuldade na área financeira e só havia Ensino Médio na cidade, para onde tinha que ir de bicicleta. Além disso, o preconceito era muito mais forte.

Vania Rodrigues também falou que, por várias vezes, as filhas pensaram em desistir por diversos fatores: dificuldades financeiras, preconceito e discriminação que sempre estão acontecendo. Ela se considera bem atuante, pois sempre está presente na escola, conhece e dialoga com os coordenadores, diretor e professores de seu filho.

A professora exerce sua profissão desde 1999, falou que foi e continua sendo um grande aprendizado e, mesmo que ela não tenha sido alfabetizada na língua indígena, ela reconhece sua importância e afirma que

> nossas crianças precisam de muita atenção e carinho, vejo a dificuldade em entender o Português na alfabetização. Ainda bem que sou falante da minha língua materna e posso ainda orientá-los na língua Guarani, gosto muito de alfabetizá-los. (RODRIGUES, 2021b).

A professora Vânia, com sua vasta experiência na alfabetização, afirma que, para as crianças aprenderem bem, é importante que seja um processo de qualidade:

> Ser alfabetizado através da sua língua materna, através da ludicidade, brincadeira, e tendo professores que realmente gostem de ensinar e seja um ensino de qualidade, mas tendo recurso e materiais adequados para uma boa aprendizagem. (RODRIGUES, 2021b).

A professora continuou falando sobre as condições de uma boa aprendizagem. Segundo ela, as crianças aprendem também em outros lugares, mas vê que a maioria dos pais não ajuda em casa, não liga e até mesmo sofrem violência, com bebidas e drogas etc. Falou também que brincar ajuda muito a criança no seu desenvolvimento geral: fazendo pequenos trabalhos em casa, conversando com os mais velhos e fazendo atividades com outras crianças, principalmente quando vive numa família tradicional, unida e interessada no aprendizado de seus filhos.

Vânia se recorda das brincadeiras quando era criança: cinco maria, corre cutia, brincadeiras de roda, esconde-esconde, brincava na chuva e subia em árvores; os tipos de tarefa que fazia: servia tereré para os adultos, ajudava jogando o lixo que a sua mãe varria, arrumava a cama, estendia as roupas que sua mãe lavava. Ainda lembra das historinhas que seus pais contavam para eles quando era criança, na língua Guarani.

A educadora revelou seus sonhos de futuro para sua comunidade e para as crianças:

> Escolas que preparassem nossos filhos para competir lá fora, professores que gostem realmente de dar aula, pais mais compromissados com o aprendizado de seus filhos, Ceim para a nossa aldeia, menos violência, brinquedoteca para as escolas, construção de mais escolas, ensino integral para os alunos, ensino profissionalizante para os adolescentes, sala de reforço escolar, sala menos lotada e ensino de qualidade, etc.(RODRIGUES, 2021b).

A professora também deixou sugestões para melhorar a educação escolar indígena: construção de Centro de Educação Infantil, capacitações para os professores, respeitar o quantitativo de alunos por sala, evitando a superlotação, e acesso às novas tecnologias de informática. Também falou que a educação da criança indígena precisa ser preparada para competir também lá fora.

A professora Veronice Rossato comenta (2021) sobre o conceito de "competir lá fora":

> Trata-se de um conceito que já vem sendo questionado há mais de 30 anos, desde que começaram as discussões e os estudos sobre educação escolar indígena. Este conceito faz parte da educação neoliberal capitalista, que ilude as classes de menor poder econômico e social, fazendo-os acreditar que, com esforço próprio, terão oportunidade como qualquer outro, de entrar no mercado de trabalho. Vão competir com quem? Com outros mais pobres ainda? A História mostra que isso é uma grande "*fake news*", que ainda teima em permanecer ativa.

Sobre a construção de um centro de educação para atender somente as crianças indígenas, Vânia Rodrigues tem um pensamento muito positivo. Ela falou:

> Acho muito bom. Pois a criança quanto mais cedo entrar na escola mais cedo ela vai desenvolvendo o seu aprendizado, estimulando e desenvolvendo seus conhecimentos sobre o mundo que os cerca. E também para facilitar as mães que muitas vezes necessitam de um espaço de aprendizado para os seus filhos no momento em que estiverem no trabalho. (RODRIGUES, 2021b).

Quanto à etnia do professor para dar aula na aldeia, a professora Vânia entende que não importa: pode ser indígena ou não indígena, desde que – e mais importante - o professor realmente tivesse amor pelo seu trabalho e gostasse realmente de dar aula. Ela também falou que a escola tem o poder de construir o ensino que fortaleça a identidade da criança através da boa educação, que proporcione à criança conhecer a sua história.

Foi perguntado também para a professora qual seria a idade certa para uma criança indígena frequentar a Educação Infantil e ela respondeu que seria com três anos de idade. Quanto ao papel da língua e dos conhecimentos indígenas para a educação, e se essa educação ajuda ou atrapalha, ela deu a entender que deveria ser

apenas uma disciplina, dando espaço para outras matérias importantes, mas não disse quais seriam:

> Acho que é importante, mas desde que seja uma matéria e não várias, porque vejo que nas escolas indígenas elas (matérias) estão se tornando repetitivas e tomam o lugar de outras matérias que são muito importantes. É preciso ser bem trabalhado para não se tornar cansativo e repetitivo. (RODRIGUES, 2021b).

A metodologia mais apropriada que a professora recomendaria para a educação das crianças seria a ludicidade, as histórias tradicionais, como exemplo, a roça tradicional, os remédios de plantas medicinais, o conhecimento da família tradicional, o casamento e o respeito com todos.

3.4 Lúcio Cáceres

A entrevista com o professor Lúcio Cáceres (49), da etnia Guarani, morador da Aldeia Jaguapiru, foi enviada por e-mail, após conversa presencial e autorizou o uso das informações para pesquisa. O professor, atualmente, é coordenador pedagógico da E.M.I. Ramão Martins. Ele é pai de dois filhos, mas, por enquanto, ainda não tem netos. Começou a estudar com 7 a 8 anos de idade, na Escola localizada na Aldeia Porto Lindo, município de Japorã MS, e foi muito importante a socialização e interação com colegas de sala de aula. As aulas eram ministradas na língua portuguesa. O professor Lucio falou que a língua Guarani nhandeva é o idioma falado na sua família e, na escola, pois os professores eram não indígenas Não recorda de todos os professores, somente uma, de nome de Celice. Dos materiais didáticos lembra que o livro era Caminho Suave, somente em Português.

Os filhos do professor estudam na cidade. Ele afirma que a escola é um lugar para adquirir mais conhecimento para sua vida cotidiana, conhecer culturas diferentes, costumes e crenças.

Na sua entrevista, Lúcio lamentou-se: “No meu tempo foi muito difícil, eu não tinha condições nem de sair, ir até a cidade, muitos menos estudar fora da aldeia, mas atualmente mudou muito isso, a realidade e acesso ao meio de transporte são mais facilitados. (CÁCERES, 2021).

O professor Lúcio também pensou em desistir, várias vezes, por causa da distância, do cansaço, que às vezes resultava em preguiça de enfrentar o caminho, de ir e vir da escola porque ficava bem longe da sua residência. Ele não conhece os coordenadores das escolas dos seus filhos, e não consegue como guardar nomes, pois são muitos profissionais que atuam nesta área.

Quanto à sua experiência em relação à educação, seja na escola ou fora dela, o professor entende que “o conhecimento se adquire no convívio entre alunos e seus pais; a educação acontece dentro e fora da escola e não tem fronteiras”. (CÁCERES, 2021). Ele também falou que, para uma criança aprender bem na escola, depende do desenvolvimento do trabalho de cada profissional e que o aprender de uma criança acontece em qualquer lugar e tempo e depende também dos pais.

O professor Lúcio citou algumas atividades que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem das crianças: “Brincadeiras, pequenos trabalhos em casa, conversa com os mais velhos, conversa e atividades junto com outras crianças, na casa com certeza com as brincadeiras, conversa com seus pais”.

(CÁCERES, 2021).

Ele se recorda das brincadeiras e das tarefas que faziam quando era criança, brincava fazendo carrinho de raiz de mandioca, com a roda de pedaço de sabugo de milho e ajudava os pais a cuidar dos irmãos. Também lembra dos momentos e horas que seus pais contavam histórias, durante a sua infância: “Às vezes de manhã ou de tardezinha ao escurecer, na língua materna e com os demais irmãos” (CÁCERES, 2021).

Lúcio também expressou seu sonho de futuro para a comunidade e para as crianças indígenas: “No momento, desejo que a pandemia acabe logo. Muitas pessoas estão sofrendo, além dos sofrimentos que já têm. Para que as pessoas voltem a ter amor pelo seu próprio parente, amar suas famílias”. (CÁCERES, 2021). E deixou a sugestão de que todos clamem ao *Nhandejara* para voltar a ter amor pelo seu próximo, pois muitos já não têm mais.

Sobre como deveria ser a educação da criança indígena em Dourados, se somente em sala, na escola ou na cidade, o professor refletiu que, na escola, as

crianças terão um pouco mais de teoria do conhecimento transmitido pelo educador, e fora, os alunos irão ver na prática.

A respeito do que o professor Lúcio pensa sobre a construção de um centro de educação infantil, somente para atender as crianças indígenas da RID, ele disse: “Seria bom, pois ajudará aquele que precisa realmente, porque tem que trabalhar fora. Ou, muitas vezes, para aquelas crianças que precisam de ajuda”. (CÁCERES, 2021).

O professor Lúcio Cáceres também tem sua opinião em relação ao professor indígena e o professor *karai* - quem escolheria para ser o professor de seu filho ou neto? Ele deixou bem claro que não tem preferência, e que somente depende do trabalho desenvolvido por cada profissional, pois sabemos que nem todo o professor *karai* ou indígena tem responsabilidade no seu trabalho, e é através da responsabilidade e dedicação que se escolherá um bom profissional para ser o professor, principalmente para seu filho.

Sobre como deveria ser construído o ensino para o fortalecimento da identidade da criança indígena, Lúcio afirma: “Para manter o fortalecimento da identidade, uma é trabalhar na sua língua materna, pois uma das questões é que a língua está se perdendo, está tendo muita mistura ‘portuguarani’, portuguesada, uma mistura de línguas”. (CÁCERES, 2021).

Quanto à idade certa que o aluno pode começar a frequentar uma sala de aula, o professor falou “que hoje temos a lei que ampara as crianças de ir à escola; fora isso vai depender da demanda dos pais. Com certeza uns aceitarão, outros não. A idade não sei como dizer”. (CÁCERES, 2021).

O professor ressalta também que o papel da língua e dos conhecimentos indígenas é muito importante para a educação, a língua indígena ajuda as crianças a compreender melhor no processo de sua formação.

O professor recomenda aos falantes das línguas indígenas que o ensino deve ser através da língua materna, mas isso depende muito da demanda de cada falante, e registra sua recomendação de história indígena: o mito do sol e da lua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação da criança indígena tem padrões e conteúdos próprios dentro de seu universo cultural e nem sempre são passíveis, nem mesmo desejáveis, de escolarização, o que os reduziria. Penso que a escola necessita reconhecer os espaços educacionais alternativos e estimulá-los como uma condição para superar as disparidades entre a educação da criança indígena e não indígena, pois se há índices inferiores na educação escolar indígena em relação à não indígena, não se trata de incapacidade indígena, mas de inadequação do sistema educacional aplicado-imposto aos povos indígenas.

A educação da criança indígena tem fundamentos diferentes daqueles cultivados na cultura escolar não indígena. Entre os elementos que a tornam diferenciada, destaco a liberdade de movimentação, o contato com o ambiente natural, os ensinamentos práticos e a convivência comunitária.

Importante ressaltar que educação escolar indígena virou uma pauta política relevante dos índios, do movimento indígena e de apoio aos índios, e deixou de ser uma temática secundária, ganhou importância à medida que mobiliza diferentes atores, instituições e recursos.

Encontros, reuniões e seminários têm se tornado recorrentes para a discussão da legislação educacional, de propostas curriculares para as escolas indígenas, de formação de professores índios, do direito de terem uma educação que atenda a suas necessidades e seus projetos de futuro. Hoje nós não discutimos mais se temos escolas ou não temos, mas sim discutimos que tipos de escolas que a comunidade quer. Se nos ativermos à legislação, verificaremos um processo lento, mas que segue de forma gradativa e cumulativa, onde o direito a uma educação diferenciada, garantido na Constituição de 1988, vem sendo regulamentado por meio da legislação mencionada anteriormente no texto.

Ao pensar a educação infantil escolar indígena, é preciso compreender a complexidade que envolve a realidade dessa população. A mesma difere de uma proposta para a educação infantil vivenciada no espaço urbano, pois as escolas que

funcionam em espaços não indígenas apresentam uma organização sócio temporal com lógica diferenciada, que nem sempre considera que a criança indígena apresenta peculiaridades culturais e regras de convívio social distinto das demais infâncias.

Cada criança indígena ocupa um lugar no grupo ao qual ela pertence e, consequentemente, uma função determinada que se relacione com o desenvolvimento deste grupo familiar. Assim, o fortalecimento e o sentimento de pertença desta criança no grupo é também o desenvolvimento desta coletividade na sua comunidade e na família. Uma criança fortalecida e consciente de seus valores e identidade permitirá, mediante seu desenvolvimento, o fortalecimento comunitário também. Uma fruta não amadurece sozinha, muito menos antes o tempo certo, necessita da chuva, do sol na quantia certa, até a geada e os ventos são necessários. A fruta (*yva*) não atinge a maturidade (*aguyje*) separada do seu tronco, os anciãos, e raízes (*ypy*). A árvore da qual brota tampouco floresce sem um território e condições adequadas.

Dessa maneira, para compor uma proposta pedagógica que concilie com a educação indígena necessita considerar a maneira como essas crianças aprendem com seus pais e parentes mais próximos, o que observam com os ensinamentos dos mais velhos, como se comportam nos rituais de sua aldeia e na relação com o meio ambiente, com os demais indígenas e os nãos indígenas.

Se a escola é um espaço de construção do conhecimento e de formação dos sujeitos que constroem uma dada sociedade, a instituição escola não pode mostrar-se contraditória considerando apenas a aprendizagem constituída nos espaços formais, pois esse é apenas um entre tantos conhecimentos e experiências possíveis de serem vivenciadas pelas crianças.

As experiências trazidas por esses sujeitos contribuirão para que compreendam o seu lugar no mundo, as complexas relações que são estabelecidas, as interações e suas proposições. A maturidade intelectual é uma grande caminhada, *oguata puku*, segue com a maturidade psicológica e biológica, iniciando antes do nascimento e seguindo após a morte, na direção dos antepassados (*tupã'i* e *tupã guasu*).

Ao se falar da criança no contexto da Educação Escolar Indígena é, antes de tudo, pensar em uma educação que possa valorizar o passado e reinventar o presente de uma população que teve seus direitos negados por longos anos.

Desse modo, é preciso que, desde a Educação Infantil, a história, a memória, a tecnologia, o território e os conhecimentos dos indígenas sejam reconhecidos e considerados no currículo escolar indígena.

Logo, o atendimento educacional das crianças indígenas que vivem nessas comunidades precisa estar pautado nos saberes ora pertencentes ao povo.

O conhecimento tradicional de cada comunidade deverá ser expresso a partir da participação das famílias e dos anciãos que são os especialistas nas tradições do seu povo.

Além disso, os saberes das comunidades remanescentes que fazem parte da história de cada um e que devem refletir a realidade e o contexto local de cada comunidade devem permear o currículo escolar, visando promover uma educação transformadora com práticas educacionais que assegurem a continuidade da diversidade da população ali existente.

A educação infantil indígena deve valorizar a história e a tradição do seu povo como elementos indispensáveis a formação para a cidadania e afirmação da identidade cultural, esta manifestada pelas crianças, sobretudo, através de seus modos de vida, das brincadeiras, do trabalho e das relações com os adultos e idosos.

As crianças indígenas apresentam modos próprios de se relacionar com o cotidiano e conviver com a natureza e seus diferentes espaços. As brincadeiras representam suas produções em nível cognitivo, afetivo e social, tanto dentro quanto fora da escola. Nesse momento, constroem seu universo próprio a partir das suas interações com o contexto local.

Desse modo, os currículos da Educação Infantil Indígena devem ser construídos levando em consideração a forma organizativa das comunidades, suas contribuições sociais, culturais, econômicas, políticas, e não somente suas vestimentas, rituais festivos, entre outros fatores que fazem parte do cotidiano dos mesmos.

Importante compreender o trilhar desses povos quando as Diretrizes Curriculares para a Educação Indígena vieram indicando, mas traz ainda a incerteza a uma resposta concreta às vozes desses sujeitos que vão se constituindo em política pública, em que são apresentados elementos que direcionam o respeito e valorização da história dos povos indígenas e sua autoafirmação na tentativa de evitar a extinção cultural e de identidade que se intensifica com o passar dos anos e com os processos de inter-relações com os nãos indígenas.

Ponto importante desta pesquisa foi à percepção por parte dos anciãos, particularmente a dona Alda Silva, de que a língua Kaiowá é negligenciada no currículo das escolas Indígenas da RID. Diante deste quadro apresentado pela mestra tradicional, além do registro na própria dissertação, sugere-se levar ao conhecimento da Secretaria Municipal de Educação para as providências cabíveis, juntamente com os representantes da Educação Escolar Indígena, para a inclusão e fortalecimento da língua indígena kaiowá na grade curricular das escolas indígenas de Dourados/MS, onde haja estudantes deste povo.

A educação é um processo realizado por todas as sociedades humanas, cada uma age educando seus indivíduos de acordo com sua concepção de mundo, com seus valores, línguas e crenças. Os povos indígenas sempre educaram e continuam educando os seus filhos na língua indígena independente da etnia a qual um povo pertence. As anciãs foram um livro aberto que trouxeram à tona o ensino e a aprendizagem que ocorre em seu meio, por iniciativa própria, para conhecer os ritos, os mitos tradicionais, leis e valores que os mais velhos ensinam por meio da linguagem oral. As crianças aprendem e ensinam uns aos outros, através da relação entre os mais velhos e os mais novos, buscando o conhecimento no mundo dos antepassados, aprendendo, assim, as regras do convívio social e cultural.

Pela fala dos educadores tradicionais e professores, percebemos que, na comunidade indígena da RID, muito raramente vamos encontrar punições, restrições à liberdade, opressões por parte dos mais velhos, que sempre demonstram grande tolerância, paciência e bom humor em relação às suas crianças Guarani e Kaiowá.

Pelos conhecimentos relatados pelas anciãs, percebemos que a educação para as crianças indígenas tem padrões e regulações dentro da escola tradicional informal, que é processada no seu convívio social, e que a educação da criança indígena tem seu fundamento em parâmetros muito diferentes, como a liberdade, o contato com o ambiente natural e a convivência comunitária muito forte.

As anciãs e os professores indígenas foram fundamentais nesta pesquisa, pois trouxeram informações relevantes. Não tem como descrever ou falar sobre educação indígena, sem iniciar pela cultura social de um povo, pois todo o conhecimento perpassa pela cultura. Para entendermos e projetarmos um *Tenonde Porãrã*, futuro da educação que sonhamos, é necessário que primeiro entendamos os processos das teias culturais de um povo. As informações coletadas se transformaram em um verdadeiro pilar de conhecimentos que sustentou o meu trabalho de Dissertação, intitulada *Tenonde Porãrã*. Cada criança, seja indígena ou não, a sua educação é o eco de sua cultura. Mas aqui estamos tratando da criança Guarani e Kaiowá, que devem ser respeitadas diante de sua cultura, sob qualquer ângulo. Todas as crianças aprendem a viver e conviver dentro de seu contexto sociocultural.

A questão do fortalecimento da cultura indígena foi muito forte em todas as falas dos pesquisados que consegui ter acesso, uma forma de observar vários povos étnicos diferentes**,** bem como as tradições de cada um e suas visões sobre o mundo. Assim, é possível entender que estudar o assunto é fazer uma análise sobre diferentes comportamentos, línguas crenças e costumes.

As anciãs e os professores afirmam que, em primeiro lugar, o ensino na língua indígena é fundamental para o reconhecimento e fortalecimento da identidade da criança indígena, mesmo que alguns professores achem que o ensino na língua indígena é um desafio, mas, no final do túnel, têm consciência de que a desvalorização e a perda linguística, dentro do contexto escolar indígena, constituem-se uma das mais significativas perdas. Se isso acontece, além de afetar a diversidade linguística, também envolve outros aspectos sociais, como cultura e identidade, pois estamos cientes de que a língua, cultura e identidade estão atreladas ao conjunto social de

uma comunidade indígena e, quando uma língua indígena morre, sucessivamente outros elementos também são afetados.

Em outras palavras, a cultura de uma dada sociedade se expressa por meio da língua, e essa, por si só, já é um elemento cultural e, se a língua desaparece, torna-se difícil as pessoas dessa sociedade expressarem suas formas culturais, pensamentos, filosofias. Assim, esses elementos podem vir a se perder com o tempo, comprometendo o futuro educacional da criança, perdendo a oportunidade de ter um desenvolvimento intelectual melhor, distanciando e afastando a criança de conhecer o seu mundo cultural, fazendo perder o sentido da vida com o povo a qual pertence.

As anciãs e os professores também afirmaram que escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado, pois o conhecimento se amplia em qualquer lugar e espaço. A comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros, em todos ambientes e espaços tradicionais. São valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas, que contribuem na formação das políticas e das práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Portanto, as aprendizagens na vida das crianças indígenas acontecem no processo de uma educação sem fronteira, onde a criança Guarani e Kaiowá ensina e aprende os conhecimentos materiais e espirituais.

Podemos ver claramente nas falas das mestras tradicionais e professores que a educação escolar indígena é uma modalidade da educação básica que visa à garantia da continuidade das memórias históricas, a reafirmação da identidade étnica, a valorização das línguas e ciências do nosso povo indígena

Sabemos que a construção do conhecimento fora e dentro do ambiente escolar soma, pois é através desse descobrimento que as pessoas são preparadas para manter um papel de grande importância na sociedade, sendo um ser ativo e produtivo. Vale salientar que a escola não deve ser vista como único lugar de aprendizado, porque a comunidade possui sua sabedoria para ser transmitida por seus membros. São valores e mecanismos de educação tradicional dos povos indígenas na formação

étnica e cultural, fortalecendo as memórias, os saberes tradicionais e a interculturalidade. Mesmo sabendo dos desafios que a escola indígena enfrenta, que se tornaram mais complexos, pois a sociedade do Século XXI apresenta novos problemas em meio à persistente desigualdade social, econômica e ao grande preconceito à diversidade cultural, nós, povos indígenas, estamos intensificando nossas lutas para que nossas formas próprias de organização social, valores, tradições, saberes, sejam garantidos e fortalecidos. A educação escolar indígena constitui-se como possibilidade dos povos indígenas se apropriarem da instituição escola, como espaço de fortalecimento de nossa identidade Guarani e Kaiowá.

As anciãs e os professores indígenas também são favoráveis a um centro de educação indígena ou uma casa da cultura. Diante do exposto sobre as línguas indígenas na RID, é urgente e necessário que a comunidade indígena se organize em torno da condução de um planejamento linguístico local, pois somente este dará suporte para traçarem estratégias que vão direcionar a revitalização e valorização das línguas indígenas na comunidade e nas famílias.

Assim, acreditamos que a comunidade indígena somente poderá se fortalecer, lutando e construindo um melhor caminho, buscando atender seus anseios por uma educação escolar indígena diferenciado. Dessa forma, a escola indígena poderá se apresentar como um dos pilares de fortalecimento da identidade indígena de seu povo. Essa consciência política e mudança de atitude em relação ao fortalecimento da língua indígena cabe somente aos membros da comunidade indígena, pois eles são os principais atores políticos das ações envolvendo seu povo, seja em relação à língua, ao ensino ou a qualquer outro direito coletivo.

Escola que encanta: canta e fala as palavras bonitas, como o canto do passarinho.

REFERÊNCIAS

Fontes Orais

CÁCERES, Lucio. Depoimento [dez. 2021]. [Entrevista cedida a] Aguilera de Souza. Dourados, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto desenvolvido por Aguilera de Souza no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, junto à Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

RODRIGUES, Maximino. Depoimento [dez. 2021a]. [Entrevista cedida a] Aguilera de Souza. Dourados, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto desenvolvido por Aguilera de Souza no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, junto à Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

RODRIGUES, Carlene. Depoimento [fev. 2021]. [Entrevista cedida a] Aguilera de Souza. Dourados, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto desenvolvido por Aguilera de Souza no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, junto à Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

RODRIGUES, Vania. Depoimento [dez. 2021b]. [Entrevista cedida a] Aguilera de Souza. Dourados, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto desenvolvido por Aguilera de Souza no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, junto à Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

SOUSA, Floriza de. Depoimento [dez. 2020]. [Entrevista cedida a] Aguilera de Souza. Dourados, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto desenvolvido por Aguilera de Souza no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, junto à Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

MARTINS. Tereza. Depoimento [jan. 2021]. [Entrevista cedida a] Aguilera de Souza. Dourados, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto desenvolvido por Aguilera de Souza no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, junto à Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

SILVA. da Alda. Depoimento [jan. 2021]. [Entrevista cedida a] Aguilera de Souza. Dourados, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto desenvolvido por Aguilera de Souza no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, junto à Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. MEC. RCNEI – Referencial Curricular para as Escola Indígena/ Brasil, 1998.
CANDAU, Vera Maria. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**: Dialogando com Jean-Claude Forquin. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p. 79-83, dez. 2000.

CIMI – Conselho Indigenista missionário. **Mensageiro**: 500 anos – olhando o passado para construir o futuro. Set/out.1991.

D`ANGELIS, W.; VEIGA, J. Bilinguismo e escrita. In: D`Angelis, W.; VEIGA, J.(org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB/Mercado das Letras,1997.

D`ANGELIS, Wilmar, 1957- **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil / Wilmar da Rocha D`Angelis. - Campinas, SP, .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KNAPP, Cássio. **Educação escolar indígena**: o ensino bilíngue e os Guarani e Kaiowá. Curitiba: Editora CRV, 2020.

KREUTZ, Lúcio. Etnia e Educação: perspectivas para uma análise histórica. In SOUSA, Cynthia Pereira de. CATANI, Denice Bárbara (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

MACHADO, Michele Alves. **Educação Infantil, Criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados**: UFGD, 2016.

REZENDE, Justino Sarmento. **Escola Indígena Municipal Ʉtãpinopona - Tuyuka e a Construção da Identidade Tuyuka**. 17 de fevereiro de 2007. 371 p. Dissertação – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS – 2007.

ROSSATO, V. L. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – "Será o letrão ainda um dos nossos?"**. Campo Grande,2022, 185p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

ROSSETO, Maria Célia. **A construção da autonomia na sala de aula**: na perspectiva do professor. 2005. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre. Disponível em: Acesso em 04 de jan. de 2014.

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (orgs). **A Temática Indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2000, p. 149-170.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola indígena**: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.