



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA AMAMBAI

ROSELI DA CUNHA SANCHES

**FRONTEIRAS ÉTNICAS E EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS NA ESCOLA
URBANA MUNICIPAL JÚLIO MANVAILER.**

Amambai/MS 2018

ROSELI DA CUNHA SANCHES

**FRONTEIRAS ÉTNICAS E EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS NA ESCOLA
URBANA MUNICIPAL JÚLIO MANVAILER.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof^a Dr^a. Célia Maria Foster
Silvestre

Amambai/MS 2018

S19f Sanches, Roseli da Cunha.

Fronteiras étnicas e educação escolar de indígenas na Escola Urbana Municipal Júlio Manvailer/ Roseli da Cunha Sanches. Amambai: [s.n.], 2018.

90f.; 30cm.

Orientadora: Célia Maria Foster Silvestre.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, 2018.

1.Educação escolar indígenas 2. História – ensino. 3 Crítica. I. Título.

CDD 23.ed.

370.1181

**FRONTEIRAS ÉTNICAS E EDUCAÇÃO DE INDÍGENAS NA ESCOLA
URBANA MUNICIPAL JÚLIO MANVAILER.**

ROSELI DA CUNHA SANCHES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO DE
HISTÓRIA

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Célia Maria Foster Silvestre (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a. Noêmia dos Santos Pereira Moura
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof^a. Dr^a Beatriz dos Santos Landa.
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Amambai/MS, 19 de outubro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas auxiliaram para que este trabalho deixasse de ser apenas um projeto e se tornasse realidade. Quero aqui, em poucas palavras, agradecer a cada uma delas pelas suas contribuições.

Quero primeiramente agradecer a Deus, a quem recorri diversas vezes durante esta caminhada.

Meus sinceros e profundos agradecimentos à minha orientadora, professora Célia Foster, que me encaminhou nesta temática, relativamente nova para mim, delineando os caminhos da pesquisa com muita paciência e sabedoria. Sem sua persistência em acreditar em mim, esta dissertação não seria possível.

Minha gratidão a todos os professores do PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que sempre se colocaram à disposição para auxiliar em tudo o que fosse preciso.

Agradeço aos meus alunos kaiowá e guarani pela cooperação, sem eles esta dissertação também não seria possível.

Agradeço aos colegas de turma, que além de contribuírem grandemente com preciosas sugestões, também ofereceram o ombro amigo e palavras de incentivo sempre que o desânimo e as inseguranças do mundo acadêmico batiam à nossa porta.

Agradeço em especial, à minha família e amigos, que me acompanharam durante toda esta jornada, dividindo as angústias e ajudando a torná-las mais leves. Agora celebram o êxito da pesquisa comigo.

Esta pesquisa foi financiada pela CAPES.

RESUMO

O presente estudo se propõe ao exercício de compreender as razões que levam estudantes das etnias Kaiowá e Guaraní a buscarem a escolarização nas escolas urbanas, mesmo tendo à sua disposição a escola indígena diferenciada. O estudo foi feito a partir da observação participante e questionários que foram aplicados aos estudantes indígenas que estão nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e os resultados analisados a partir de documentos oficiais como o Censo Escolar. Os dados foram problematizados a partir da ótica das relações que se desenvolvem na escola urbana entre estudantes e professores, a fim de compreender as suas concepções a respeito da escola e do ensino ofertado por ela, além das relações de poder que se estabelecem através dos saberes privilegiados na sala de aula resultando numa fronteira étnica. Também foi analisado o Plano Municipal de Educação de Amambai - MS com o intuito de perceber a dimensão dada para a educação escolar indígena e se há preocupação enquanto política educacional para atender as demandas geradas pelos estudantes indígenas que frequentam as escolas urbanas.

Palavras-Chave: Ensino de História; Estudantes indígenas; Identidade; Escola urbana; Educação Escolar de Indígenas.

SANCHES, Roseli da Cunha. *Fronteiras étnicas e educação escolar de indígenas na escola urbana municipal Júlio Manvailier*. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2018.

ABSTRACT

The present study aims to understand the reasons that lead students of the Kaiowá and Guarani ethnic groups to seek schooling in urban schools, even though the indigenous school is at its disposal. The study was made from the participant observation and questionnaires that were applied to the indigenous students who are in the Final Years of Elementary School (6th to 9th grade) and the results analyzed from official documents such as the School Census. The data were problematized from the perspective of the relationships that sedesenvolvem in the urban school between students and teachers, in order to understand their conceptions regarding the school and the education offered by it, besides the relations of power that are established through the privileged knowledge in the classroom resulting in an ethnic border. It was also analyzed the Municipal Plan of Education of Amambai - MS in order to understand the dimension given to indigenous school education and if there is concern as an educational policy to meet the demands generated by indigenous students attending urban schools.

Keywords: History teaching; Indigenous students; Identity; Urban School; Indigenous School Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estudantes totais da escola Júlio Manvailer de acordo com o critério Cor/Raça (2018).....	44
Gráfico 2: Estudantes do Ensino Fundamental de acordo com cor/raça (2016).....	45
Gráfico 3: Estudantes do Ensino Fundamental de acordo com cor/raça (2017).....	45
Gráfico 4: Auto-identificação dos estudantes indígenas.....	49
Gráfico 5: Língua predominantemente utilizada pelos estudantes indígenas em casa.....	51
Gráfico 6: Desempenho dos estudantes indígenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2016).....	63
Gráfico 7: Desempenho dos estudantes indígenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2017).....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Respostas do questionário.....	54
Tabela 2: Respostas do questionário.....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPITULO I	
CONTEXTUALIZANDO OS ÍNDIOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....	28
1.1. Presença indígena em Amambai.....	30
1.2. Breve histórico da educação escolar indígena no Brasil.....	30
1.3. Os diferentes contextos: educação indígena, educação escolar indígena e educação escolar de indígenas.....	33
CAPITULO II	
ETNOGRAFIA DOS ESTUDANTES KAIOWÁ E GUARANI NA ESCOLA JÚLIO MANVAILER.....	37
1.4. As línguas faladas no Brasil.....	37
1.5. Sobre a metodologia empregada na pesquisa.....	38
1.6. Situando o local e o público da pesquisa.....	42
1.7. A percepção dos estudantes indígenas.....	47
1.8. A percepção do corpo docente.....	58
CAPITULO III	
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AMAMBAL.....	65
3.1-A construção do Plano Municipal de Educação de Amambai-MS.....	66
3.2-O Plano Municipal e a Educação Escolar Indígena.....	68
3.3-Os desafios do caminho.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXOS.....	87

INTRODUÇÃO

O direito de todos à educação, aqui compreendida enquanto processo de escolarização, está estabelecido na Constituição brasileira. Entretanto, a escola ainda se caracteriza por ser um lugar onde a inclusão não se efetiva em toda a extensão, reproduzindo o histórico das relações sociais no Brasil. Embora nas últimas décadas tenhamos alcançado grandes conquistas no campo da educação, ainda existem obstáculos a serem superados no sentido de assegurar a plena realização desse direito tão importante.

Compreender as diferenças étnicas e culturais na escola é um passo fundamental para que este direito se concretize. Por outro lado, nem sempre é fácil transpor essa barreira e perceber as contradições do processo, buscando um caminho diferente daquele a que estamos acostumados a seguir, rever e mudar as nossas práticas pedagógicas para contemplar as diferenças presentes em sala de aula e na escola de forma geral.

É nesse contexto de disparidades, mas também de possibilidades, que percebemos a presença dos estudantes guarani e kaiowá que vivem nas aldeias de Amambai, Mato Grosso do Sul, e optam por estudar em escolas urbanas. As fronteiras étnicas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá se refletem na escola. Tem origem nas relações construídas historicamente, que causam grande impacto econômico e cultural entre esses coletivos indígenas.

De acordo com o Censo oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população indígena no estado de Mato Grosso do Sul é de 77 mil, e Amambai é o município que possui percentualmente o maior número de integrantes dos grupos Kaiowá e Guarani, distribuídos em três aldeias: Limão Verde, Amambai e Jaguari. De acordo com a Unidade da Secretaria Especial de Saúde Indígena (*Sesai*) de Amambai, a aldeia Amambai possui 7.062 habitantes, a Limão Verde 2.335 e Aldeia Jaguari, com 486 habitantes.

Os Guarani e Kaiowá vivem, na contemporaneidade, as consequências do processo de colonização e da ocupação de seus territórios. Na dimensão da disputa territorial, os diversos espaços sociais são marcados como sendo ou não lugar de índio,

indicando que a reserva indígena é o espaço, hoje diminuto, que lhes cabe.

O processo de territorialização que promoveu essa configuração vem de um século quando, nas duas primeiras décadas do século XX, o Estado adotou políticas para a ocupação territorial das áreas de fronteira. Uma das estratégias utilizadas foi o confinamento dos povos indígenas em áreas reservadas para esse fim. O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, no período de 1915 a 1928 estabeleceu oito reservas indígenas em Mato Grosso do Sul, distribuídas pelos municípios de Dourados, Caarapó, Amambai, Tacuru, Coronel Sapucaia, Japorã e Paranhos. Duas delas, Amambai e Limão Verde, encontram-se no que viria a ser o atual município de Amambai, MS. (BRAND, 1998; 2004).

O processo de territorialização se expressa de várias formas, de acordo com os diversos momentos históricos, no último século. A ele, os povos indígenas do Brasil e os Kaiowá e Guaraní também reagem de diversas formas. A reocupação de territórios e ocupação de espaços de poder tem sido uma das estratégias, da qual a educação escolar é um dos campos.

O processo de colonização também se expressou de diversas maneiras. A educação escolar constituiu, junto com a religião, ferramenta colonizadora. A educação para indígenas tinha característica integracionista, como forma de apagar a diferença, inclusive a partir da proibição de falar a língua materna.

Na década de 80, o movimento indígena e indigenista deflagra lutas, que são amplamente consolidadas durante o período da Assembleia Constituinte, por uma educação específica e diferenciada. Disso resulta, na Constituição Brasileira de 1988, leis que contemplam o direito a uma educação escolar, específica, diferenciada e de qualidade, que proporcione o fortalecimento da cultura e da língua materna, a memória histórica e a identidade, favorecendo também o acesso ao conhecimento técnico e científico. (MEC/SECAD/DEDC/CGEEI, 2009).

Em Amambai, existem escolas nas aldeias. Uma delas localiza-se na Aldeia Amambai, a Escola Indígena Mbo Eroy Guaraní Kaiowá, oferece o Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo cerca de 1.400 estudantes, além da Escola Municipal Mitã Rory com cerca de 900 estudantes, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação. Na Aldeia Limão Verde, há a Escola Pólo Indígena Tupã I Ñandeva, com cerca de 520 alunos. Os dados aqui levantados são de 2017. Entretanto, por uma série de fatores que serão explorados durante a pesquisa aqui proposta, as famílias indígenas também procuram matricular as suas crianças e jovens nas escolas

urbanas.

A escola urbana é um espaço onde se identifica a presença indígena e, também nesse espaço, os Kaiowá e Guarani vivenciam aspectos que evidenciam as fronteiras étnicas e os conflitos delas decorrentes, nas diferenças culturais expressas na linguagem e na visão de mundo. Essas fronteiras também são perceptíveis na negação da alteridade por parte de estudantes e professores não indígenas envolvidos nesse contexto educativo.

Por essa razão, este estudo teve como objetivo geral compreender aspectos ligados à presença de estudantes Kaiowá e Guarani e a configuração política e pedagógica dela decorrente na escola urbana Júlio Manvailer, situada no município de Amambai, Mato Grosso do Sul. A escolha desta escola deu-se pelo fato de que nela há uma parcela considerável de estudantes indígenas e também por ser meu local de atuação enquanto professora de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos que se aliam a essa perspectiva geral foram:

Compreender as questões históricas e étnicas envolvidas na presença kaiowá e guarani em escolas urbanas no município de Amambai, MS.

Contribuir, a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História, para a construção de perspectivas pedagógicas que facilitem a prática pedagógica reconhecendo e valorizando a diferença.

Investigar e analisar as fronteiras étnicas e as relações vinculadas à prática pedagógica a partir da linguagem, enquanto um componente do saber/poder.

Esta se revelou uma questão importante a ser estudada, visto que muitos indígenas frequentam essa escola, e, por estar localizada fora das aldeias em que esse coletivo vive, acaba ofertando um tipo de educação que desconsidera as peculiaridades desse coletivo.

Mesmo com a existência de escolas indígenas nas aldeias, as quais oferecem o ensino nos moldes estabelecidos da Educação Escolar Indígena, muitas famílias optam pela matrícula nas escolas urbanas, pois acreditam que seus filhos terão mais oportunidades no mercado de trabalho e na sociedade não indígena, por dominarem melhor a língua portuguesa, conforme foi possível averiguar em conversas com estudantes e familiares durante reuniões na escola.

(...) E a escola passa, então, a ser considerada instrumento essencial para alcançar este objetivo. Nos últimos anos, tornou-se quase um “chavão” entre os índios a ideia de estudar para poder *competir no mercado de trabalho*. Esse objetivo, no entanto, vem camuflado na ideia de *cidadania*, que para muitos

fica reduzido ao conceito de *civilização* travestido por uma linguagem politicamente correta. (...) (ROSSATTO, 2012, p.61)

O levantamento de dados preliminares indica que a representação que os índios têm da escola urbana é de um lugar em que pode ocorrer a interação social, o ensino é melhor do que aquele que é ofertado na escola indígena e veem ali a possibilidade de melhoria nas condições de vida. Pensam a escola como um lugar de sociabilidade e de troca de conhecimento. Entretanto, o que se tem percebido nas práticas sociais, é que essa expectativa não é atendida, já que poucos indígenas ocupam, fora das aldeias, postos de trabalho que exigem maior qualificação e nestas escolas também não há a valorização do conhecimento e visão de mundo que eles trazem consigo.

Porém, em tais escolas o ensino na língua portuguesa tem sido um grande obstáculo que dificulta o aprendizado para os estudantes indígenas, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), visto que muitos estudantes são alfabetizados na sua língua materna, o guarani, nas escolas indígenas e somente nesta etapa é matriculado nas escolas urbanas, onde os professores não têm conhecimento da língua guarani para auxiliá-los.

Desse modo, percebe-se nessas escolas uma grande contradição: indígenas que a entendem como uma possibilidade de transformação, mas suas práticas têm demonstrado ser um espaço de colonização do pensamento, onde são reproduzidas as estruturas de dominação vigentes na nossa sociedade, minimizando ou mesmo apagando as diferenças culturais existentes na nossa sociedade ou ainda não levando em consideração as diferentes vivências e saberes presentes no ambiente escolar. Aliás, este tem sido o papel desempenhado pela escola desde os primeiros tempos em relação às populações indígenas.

Quando nos remetermos ao histórico da escola que primeiramente chega à América com os colonizadores na Idade Moderna, percebemos que ela servia para moldar o indígena à tradição cristã e aos hábitos europeus. Os padres jesuítas tiveram papel importante nesse processo de catequização dos indígenas, inclusive aprendendo as línguas nativas para melhor desempenhar essa tarefa. (FUNARI e PIÑÓN, 2011).

Chamando a atenção para outro aspecto da relação que se estabelece para com o indígena, Carneiro da Cunha (1992) conclui que o indígena se configurou, nos primeiros séculos, como mão-de-obra, do ponto de vista do colonizador e como passível de catequização sob a perspectiva do jesuíta. Estes últimos, por sua vez, garantiam à Coroa, certa estabilidade para governar, visto que mantinham os índios

sob controle e produtivos.

Desse modo, a dominação dos indígenas passava pelo processo de educação dos indígenas e de aldeamentos¹ voltados para uma determinada finalidade, fosse ela religiosa, política ou econômica. Como destacam Funari e Piñón (2011), durante a República essa situação geraria novas contradições entre a sociedade nacional e indígenas, que permanecem até hoje.

Por isso, trazemos para esse estudo o esforço em compreender as fronteiras étnicas e sua configuração presentes nas escolas urbanas. A problemática envolvida na pesquisa se expressava nas questões: o que os estudantes indígenas esperam das escolas urbanas? Qual é a dimensão colocada pela língua falada pelos estudantes indígenas, na relação de ensino/aprendizagem? Considerando as dificuldades linguísticas, que tipos de relações estabelecem na escola com outros estudantes e professores? Quais são as dinâmicas da relação saber/poder, expressas na língua? Quais são as políticas educacionais que têm procurado fortalecer a relação pedagógica, nesse contexto bilíngue?

Justificativa teórica e historiográfica

Desde a segunda metade do século XX o número de estudos que abarcam a temática da diversidade étnica brasileira tem crescido. Os enfoques variam, mas na essência o que esses estudos apontam é a importância de se demonstrar o protagonismo das populações afrodescendentes e indígenas na construção histórica do nosso país.

Nesse sentido, a luta desses coletivos por direitos sociais, incluindo a educação, tem se apresentado como tema para os historiadores e demais pesquisadores das Ciências Humanas.

No Brasil, há um longo caminho a ser percorrido por eles, considerando a grande diversidade de grupos e culturas existente e o processo de apagamento de diferenças que se adotou historicamente.

¹ A fim de dar suporte a esta discussão, cabe estabelecer a diferenciação entre aldeias e aldeamentos conforme Pasquale Petrone (1965, p.64-5), citado por Verazani (2009, p.19): aldeia é um termo trazido pelo colono português, originalmente usado na metrópole para designar o habitat rural, que, aqui, deu nome às tabas indígenas e passou a expressar a não-cidade^c um local sem prestígio algum, atrelado à ideia de degenerescência. A expressão aldeamento serve para distinguir os aglomerados tipicamente criados “dos espontâneos” as aldeias.

Assim, em relação às populações indígenas, perdura a imagem do índio como aquela ainda difundida nos livros didáticos, na qual ele (o índio) aparece como um fóssil vivo, para quem o tempo não passou e, por isso, não tem história. Essa noção muitas vezes tem sido transposta para a realidade.

Do início da colonização, no século XVI, até os dias atuais, as transformações culturais vividas no contexto de expropriação que esses coletivos viveram, deram margem ao questionamento sobre o que é ser indígena e qual lugar eles devem ocupar, individual e coletivamente. Nessa perspectiva, o debate sobre a identidade indígena tem sido invocado principalmente quando se acirra a luta pelos direitos indígenas.

É importante analisar de que modo os indígenas estão inseridos no contexto social local e, mesmo com um contingente populacional tão expressivo, com uma cultura que ganha relevância internacional a partir da luta política divulgada em filmes, estudos e documentários, permanecem ignorados pela sociedade que formula leis e elabora as políticas gerais ou coletivas sem levar em consideração os seus interesses e necessidades.

No ambiente escolar, mesmo em presença dos estudantes indígenas em sua materialidade, permanece como preponderante a imagem reproduzida nos livros didáticos, do indígena como um indivíduo com modo de vida semelhante aquele do início da colonização. O distanciamento produzido redundando em que as especificidades não sejam reconhecidas.

Diante disso, mesmo convivendo com coletivos indígenas, a escola reelabora as contradições presentes na sociedade de forma mais ampla, de preconceitos e questionamentos acerca da identidade indígena, principalmente quando não há o interesse de dar-lhes o acesso aos direitos políticos e sociais.

Ainda a respeito do processo de construção da identidade étnica, a situação acima descrita pode ser compreendida por meio do estudo de Barth (1998), que revela que a identidade étnica é construída através das relações e situações estabelecidas socialmente nos contrastes intergrupais.

Embora na atualidade a ênfase seja dada ao conceito de diferença, a partir dos estudos culturais e sobre alguns nos debruçaremos nos capítulos seguintes, Barth (1998), em estudo que é referência sobre o tema, ressalta que a etnicidade é caracterizada pelos componentes da negociação cultural, da não fixidez e sobreposição das fronteiras.

Nas escolas, conflito e negociação são aspectos intrínsecos, que se expressam a partir do que aqui denominei de fronteiras linguísticas, me referindo ao componente da linguagem, através do qual os saberes escolares são aprendidos/ensinados, aprendidos/produzidos.

Não há dúvidas de que, na sociedade atual, a escola ocupa um papel fundamental na construção do conhecimento, mas também enquanto instrumento político. Assim, Both faz a seguinte constatação a respeito da presença de estudantes indígenas nas escolas urbanas e o papel político exercido por ela ante esse público:

A escola na vida do estudante índio tem um papel político, ela em si é um local de contradições e de aprendizagens. Nela atuam forças que podem ser mobilizadas para alterar dentro das limitações da escola, dar contribuição à mudança. Por outro lado, a escola urbana não atende apenas aos filhos das classes dominantes, mas a um conjunto de indivíduos de diferentes classes, empenhados na busca do saber. Os estudantes índios encontram nas escolas das cidades outros estudantes que também lutam contra a exclusão. É bom lembrar que esses estudantes pertencentes a outros grupos culturais socialmente excluídos, também estão sujeitos a uma aprendizagem processual nas escolas urbanas. (BOTH. 2010, p. 13)

Levando em consideração o contexto social e histórico, entendi ser relevante refletir sobre a dinâmica da relação cultural no ambiente escolar, analisando se constitui espaço de socialidades, de troca de experiências e de saberes ou tem se mostrado um local que perpetua práticas de colonialidade do conhecimento.

Tive como perspectiva que a escola inclusiva é aquela que propicia o acolhimento, discussão e reflexão sobre as diferenças, transpondo as barreiras em busca das condições favoráveis para o ensino/aprendizagem e também favorecendo a socialização de diversos pontos de vista e vivências, em contraposição à escola que favorece a exclusão, reprimindo as diferenças e uniformizando o modo de pensar.

Martins (2016) também contribuiu para melhor compreender a fronteira e como ela é estabelecida entre grupos não indígenas e indígenas, em um território de disputa e de poder.

A fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, *fronteira do humano* (MARTINS, 2016, p.11).

As disputas e relações de poder as quais me refiro são resultantes de uma história de colonização que se expressa na atualidade pelos conflitos fundiários e se baseia em juízos binários: ao mesmo tempo em que considera o índio do livro didático, e se cobra traços culturais do passado, estabelece-se aos estudantes níveis de

exigência tendo como base os protocolos da educação escolar não indígena. Essa visão, que não corresponde à realidade, revela um estado de tensão, no qual se tenta demarcar espaços sociais para que estes possam ser ocupados por determinados grupos e não por outros.

A escola é vista como um desses espaços, em que, apesar de se permitir presença indígena, há a exclusão do seu modo de vida, sendo que ele deve encaixar-se nos padrões do não índio, ou seja, falar, escrever, se comportar e pensar do mesmo modo que o grupo dominante. Em nenhum momento a escola situada fora das reservas indígenas é pensada para abarcar e trabalhar essa diversidade. Analisando esse fenômeno em Rondônia, Santos e Secchi (2013) verificaram também as seguintes falhas:

Verificamos que as escolas não discutem a temática indígena, nem, tampouco, implementam currículos interculturais ou realizam cursos voltados para a realidade indígena, seus valores e perspectiva de inclusão (...) tal lacuna justifica o despreparo e perpetua práticas educacionais evitadas de preconceito. (SANTOS; SECCHI, 2013, p.53)

Diante dos estudos historiográficos já realizados sobre a presença de estudantes indígenas em escolas urbanas situadas em diferentes localidades do país como Rondônia, Goiás, Amazonas e Mato Grosso foi possível notar muitas semelhanças, apesar da grande diversidade de etnias, o que demonstra ser necessário encontrar alternativas para que realmente haja a inclusão desses estudantes nas escolas.

Pressupostos e relevância do estudo

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo paradigma acerca dos povos indígenas, rompendo com os valores etnocêntricos e integracionistas e atribuindo a eles direitos e garantindo, ao mesmo tempo, o respeito à diferença. O direito a uma educação escolar indígena diferenciada e de qualidade foi concebido pela primeira vez na Constituição promulgada em 1988. Nessa perspectiva, outras legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's - 1997) trataram de nortear o modo como ela deve ser concretizada, garantindo a valorização das práticas e saberes dos indígenas.

Porém, diferentemente do que é estabelecido pela LDB para as escolas situadas nas terras indígenas, onde o currículo e as práticas pedagógicas podem ser voltados

para a valorização dos saberes desses povos, as escolas urbanas um público diversificado e nem sempre dá conta de atender as demandas de todos, o que muitas vezes acaba sufocando a diversidade de saberes, refletindo no descompasso entre o que se prega e aquilo que se pratica. Nesse quadro, a língua falada e escrita é um marcador de diferenças.

Entendi ser relevante compreender como os mecanismos de dominação operam hoje, especialmente nas escolas, onde se espera que seja um local de transformação e de descolonização.

Vale relembrar que nas escolas urbanas, os currículos e metodologias não são voltados para as especificidades das populações indígenas. O que existe é um currículo uniforme, que não prioriza o trabalho mais individualizado e avaliação mais específica. Dessa forma, já colocados em situação de desigualdade, muitos indígenas acabam tendo as suas expectativas nas escolas urbanas frustradas devido a tantas barreiras.

Por isso, refletir sobre como esse fenômeno ocorre mostrou-se importante para avaliar as falhas e apontar possíveis caminhos. Alguns mecanismos já estão em funcionamento para ajudar a promover maior conhecimento sobre as populações indígenas, e, assim, compreendê-las melhor. Nesta direção, é importante destacar a introdução de temáticas como a educação para as relações étnico-raciais na primeira década do século XXI.

A implementação de leis como a 10.639, de 2003 e 11.645/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena contribuiu para que esse tema ganhasse mais espaço nas discussões em sala de aula e ajudasse a ampliar o conhecimento a respeito do papel desempenhado por esses povos na história do Brasil. Mas é importante salientar que mesmo assim, há limitações e que ainda se reproduzem muitos estereótipos sobre elas, mesmo porque essas discussões ainda são relativamente recentes quando comparadas ao longo tempo em que essas representações foram sendo construídas.

Desse modo, o estudo teve a intenção de refletir sobre a presença dos Kaiowá e Guarani na escola urbana municipal Júlio Manvailier, especialmente a partir do que foi entendido enquanto fronteiras linguísticas, aqui estudadas enquanto expressão de uma marca divisória não ultrapassada pela escola, de modo a compreender como isso tem impactado tanto o processo educacional quanto as políticas locais ligadas à educação.

A Escola Municipal Júlio Manvailer está localizada no município de Amambai, estado de Mato Grosso do Sul. Foi criada pela Lei Municipal Nº 837/78 de 17 de março de 1978, sendo alterada sua nomenclatura pela Lei Municipal Nº 1.517/98, tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Amambai.

A metodologia utilizada foi a observação participante, método favorecido pelo lugar de professora da disciplina de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental na escola Municipal Júlio Manvailer. A partir dessa vivência, foi possível observar o cotidiano e relatar as experiências de estudantes indígenas e a atuação de professores em relação ao coletivo estudado.

Aliado a essa metodologia, foram aplicados questionários para os estudantes indígenas, buscando conhecer as maiores dificuldades no processo de escolarização.

No intuito de colher informações a partir das conversas, no dia a dia, e verificar qual a percepção que os indígenas têm a respeito de estudar escrevendo, falando, lendo e ouvindo a língua portuguesa, e que tipo de relações e negociações/limites se estabelecem no ambiente escolar, foram aplicados questionários. Por meio desse questionário, também pretendi verificar quais expectativas esses estudantes mantêm em relação às escolas urbanas.

A pesquisa bibliográfica se valeu de fontes primárias e secundárias. Os estudos foram realizados em diferentes áreas, que contribuíram para a compreensão das múltiplas dimensões vinculadas às problemáticas levantadas. As pesquisas ligadas à Educação tiveram como objetivo estabelecer uma relação entre os estudos de caso observados em contexto e com público semelhante ao que nos propomos a investigar.

Concomitantemente, busquei subsídios na historiografia para melhor compreender os desafios que perpassam a realização da educação em um contexto multicultural. Recorri a obras produzidas por historiadores e antropólogos, tais como Brand (2008), Lima (2014), Nascimento (2015; 2018) e Urquiza (2011), que desenvolvem estudos com os Kaiowá e Guarani, buscando compreender as diferentes temporalidades e estabelecer relação com o contexto atual que pretendemos analisar.

Uma importante fonte para a coleta de informações foi o Censo Escolar, que se caracteriza como uma ferramenta de coleta de dados disponíveis na internet sobre a Educação Básica. É coordenado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e fornece informações individualizadas sobre cada escola, turma, estudante ou professor. Por meio dessas informações é possível, ao governo, planejar e acompanhar as políticas públicas voltadas para a educação.

As informações que nos interessam no Censo escolar, referiram-se à escola Municipal Júlio Manvailier, especificamente aos estudantes indígenas, tais como: nome, data de nascimento, sexo, cor e raça, naturalidade, endereço, necessidades de atendimento escolar diferenciado, necessidades educacionais especiais e rendimento escolar do ano anterior. Por meio desses dados, foi possível problematizar as contradições observadas na escola em relação aos estudantes indígenas.

Utilizei ainda como fonte, o Plano Municipal de Educação, elaborado no ano de 2015. O Plano Municipal de Educação (PME 2015/2024) é um documento importante para ser analisado, pois foi construído mediante participação de sujeitos ligados à educação (professores, gestores, representantes de pais de alunos e estudantes) e aberto às contribuições da sociedade em geral, bem como representantes políticos, sendo orientado a partir do Plano Nacional (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE). É o Plano Municipal de Educação que define as metas, diretrizes e estratégias para as políticas educacionais a serem desenvolvidas no município nos próximos dez anos.

O Plano Municipal de Educação conta com uma meta específica referente à educação indígena, mas que deverá ser observada em conjunto com as demais, visto que a Meta 21 destina-se à educação indígena, enquanto que nosso objeto de estudo é a educação de indígenas em contexto urbano, porém, ambas as questões estão imbricadas.

O interesse em estudar o Plano Municipal de Educação de Amambai deve-se ao fato de que ele traz uma meta específica sobre a Educação Escolar Indígena - a Meta 21 - traduzindo a importância e trazendo reconhecimento sobre a população indígena deste município.

Essa fonte ajudou a compreender os moldes que norteiam a educação Básica em Amambai e problematizar as ações direcionadas aos estudantes indígenas, verificando se estão atentas ao contexto multicultural também presente nas escolas urbanas.

Por meio da bibliografia disponível procurei compreender as especificidades de se fazer uma educação que valorize as diferenças culturais.

Aliado às fontes e à Observação Participante, os estudos já desenvolvidos relacionados aos Kaiowá e Guarani, ao seu processo de educação e escolarização ajudam a compreender melhor a problemática que se apresenta.

A dissertação está dividida em três capítulos, sendo assim distribuídos:

No primeiro capítulo *Contextualizando os índios e a Educação Escolar Indígena no Brasil*, é feita a contextualização da população indígena no Brasil, em seguida, focalizando a atenção nos Kaiowá e Guarani, que vivem em Amambai – MS apresenta também uma breve contextualização da educação escolar indígena no Brasil, apontando para a luta dos indígenas pela conquista do direito a uma escola diferenciada e que respeitasse seus valores, costumes e modo de vida.

No segundo capítulo, *Etnografia dos estudantes kaiowá e guarani na escola Júlio Manvailer*, apresento o resultado da observação participante e dos questionários aplicados, procurando estabelecer um diálogo com a colonialidade presente na escola, situando o local, o público e a metodologia envolvidos na pesquisa, expondo a percepção dos estudantes indígenas e dos professores a respeito desse fenômeno.

No terceiro capítulo, denominado *A educação escolar indígena no Plano Municipal de Educação de Amambai*, faço a apresentação e análise das políticas educacionais voltadas para o fortalecimento da escola indígena, centralizando a discussão na política implementada por meio do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2024), aprovado no município de Amambai - MS, ao mesmo tempo em que procuro apontar as dificuldades vivenciadas pelos indígenas no campo educacional.

Finalmente, nas Considerações Finais retomo as questões iniciais, procurando entrelaçar os dados e informações colhidos na pesquisa e o referencial teórico utilizado, no esforço de melhor traçar um panorama da situação investigada.

CAPÍTULO I

1- CONTEXTUALIZANDO OS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

O Brasil é um país de enorme diversidade étnica e cultural. Tal característica hoje reconhecida como elemento enriquecedor nacional nem sempre foi motivo de orgulho. Muitas vezes marginalizados ou retratados como vítimas, os grupos que não descendiam dos europeus foram excluídos da historiografia. Somente há pouco tempo voltaram a ter reconhecida a sua participação na história do país e este fato se deve ao papel desempenhado pelos movimentos sociais organizados por esses grupos, mas também pelo diálogo entre a Antropologia e a História. Esses estudos permitiram ver os processos históricos a partir da perspectiva desses atores históricos, o que, por sua vez, têm levado a melhor compreensão acerca dos mesmos.

Por se tratar do nosso tema de estudo, o enfoque aqui será dado aos indígenas, de modo geral num primeiro momento e, posteriormente, nos debruçaremos ao estudo dos coletivos Guarani e Kaiowá, de modo que, por meio da sua trajetória histórica, consigamos compreender seu atual contexto e como isso se reflete no campo educacional.

Os coletivos indígenas não constituem um grupo étnico único. Representam uma grande variedade linguística e cultural e já habitavam o continente muito antes da chegada do colonizador europeu. (Carneiro da Cunha, 2012, p.11- 12).

Carneiro da Cunha (2012, p.18) chama a atenção para o fato de que as primeiras relações estabelecidas entre índios e portugueses eram de parceria comercial, na qual objetos oferecidos por portugueses eram trocados pelo trabalho dos indígenas na exploração do pau-brasil. Com o estabelecimento das primeiras formas de administração política na América portuguesa, essas relações se tornaram tensas e conflituosas, ora vendo no indígena mão-de-obra para seguir adiante com o projeto colonizador, ora enxergando nele uma forma de fronteira viva contra os ataques estrangeiros realizados por franceses e espanhóis.

Sendo assim, muitas catástrofes se abateram sobre os diversos povos indígenas desde a chegada dos colonizadores: guerras, pestes, escravidão, massacres, genocídios,

disputas territoriais, entre outros. Alguns desses elementos já faziam parte do universo vivido pelos indígenas, mas se intensificaram e ganharam outras proporções mediante o projeto de dominação colonial.

Outro agente também figura no período colonial: foi a Igreja, principalmente por meio da atuação dos padres jesuítas junto aos indígenas, o que muitas vezes gerava conflitos entre os interesses da Coroa e de particulares, que desejavam explorar a mão-de-obra e apoderar-se das terras ocupadas pelos indígenas. Esse processo resultou na expulsão dos jesuítas do Brasil no século XVIII.

A partir da expulsão dos jesuítas por Pombal, em 1759, e sobretudo a partir da chegada de d. João VI ao Brasil, em 1808, a política indigenista viu sua arena reduzida e sua natureza modificada: não havia mais vozes dissonantes quando se tratava de escravizar índios e de ocupar suas terras. (CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p.21)

Importante salientar que não foram apenas os jesuítas que conduziram o processo de catequização e escolarização dos indígenas no Brasil não foi uma exclusividade dos padres jesuítas, sendo também conduzido pelas missões evangélicas, inclusive na atualidade.

Nesse momento havia diferentes formas de pensar as questões relacionadas aos povos indígenas, mas de modo geral, as ações eram desencadeadas pela Coroa e não levavam em consideração os interesses dos indígenas.

A partir do século XIX, com a mudança nas estruturas políticas no Brasil, que deixa de ser Colônia, torna-se Império e, mais tarde, República e também devido às mudanças no quadro econômico (transição do trabalho escravo para o trabalho livre) e as tensões entre as oligarquias e o poder central, tal cenário acaba se refletindo nas políticas indigenistas.

Por essa razão, a questão indígena deixou de ser só de mão-de-obra e passou a ser uma questão de terras. Onde o povoamento era antigo, tenta-se apoderar das terras dos aldeamentos e, onde o povoamento é recente, usa-se a mão-de-obra indígena para desenvolver a economia local.

A política indigenista continuava atrelada aos interesses do Estado, conduzidas pelo Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI) e pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Para resolver a questão indígena, busca-se uma solução geral: como é uma questão de terras, agora a discussão concentra-se em como esvaziar os sertões, mesmo que para isso seja necessário exterminar os índios que lá viviam, solução que

agradava muito os colonos e as oligarquias. Outra corrente discutia se o índio deveria ser incluído na sociedade nacional, sempre como mão-de-obra. (CARNEIRO DA CUNHA, 1992).

Até a década de 1970 acreditava-se que os índios desapareceriam devido aos avanços das frentes de expansão, que ocupavam seus territórios, desintegrando seu modo de vida, e, diante da proximidade com outros grupos, especialmente não indígenas, a tendência era de que as etnias se integrariam à comunhão nacional. De qualquer modo, a crença era de que os índios estavam fadados ao desaparecimento. A respeito das políticas indigenistas que buscavam a integração do índio à sociedade ocidental, Monteiro aponta que:

São bem conhecidas as consequências deste suporte teórico para a política indigenista do país: posto na prática redundava no deslocamento de populações, na imposição de sistemas de trabalho que desagregavam as comunidades, na assimilação forçada, na descaracterização étnica e, em episódios de triste memória, até na violência premeditada e no extermínio físico. Mesmo nas fases mais esclarecidas da “proteção” oficial, os órgãos indigenistas trabalhavam no sentido de amenizar o impacto do processo “civilizatório”, considerando um fato inevitável que, dia mais, dia menos, levaria à completa integração dos índios à nação brasileira. (MONTEIRO, 2004, p.222-223)

Entretanto, a partir da década de 1980, verifica-se o crescimento demográfico da maioria desses grupos num contexto mais amplo, embora alguns em específico tenham diminuído ou até mesmo sido extintos.

Tais processos resultaram na escravidão, na expulsão das suas terras ancestrais, no aniquilamento de diversas etnias, nas tentativas de integração dos indígenas à comunidade nacional, na desterritorialização, entre outras perversidades que até hoje impactam na maneira como vivem.

Dados divulgados pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) indicam que após um período de decréscimo populacional, as comunidades indígenas vivem atualmente um período de crescimento, chegando agora a 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas, distribuídos em 305 etnias, representando cerca de 0,5% da população brasileira, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no Censo de 2010.

Segundo dados disponibilizados no site da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), idem cerca de 60% da população indígena vivem na Amazônia Legal, mas também estão presentes em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, onde não há registros de grupos indígenas.

Boa parte da população indígena vive atualmente na Região Norte do país (37,4%), em segunda posição está a Região Nordeste, seguida pela Região Centro-oeste. Na região Centro-oeste, Mato Grosso do Sul é o estado que possui a maior população indígena. De acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2010, em Mato Grosso do Sul existe uma população de 73.295 indígenas. Eles são das etnias Kaiowá, Guarani Ñandeva, Atikum, Terena, Guató, Ofayé, Kadiwéu e Kinikinau.

Ainda de acordo com dados disponibilizados no site da FUNAI, o povo Tikuna, residente no Amazonas, em números absolutos, foi o que apresentou o maior número de falantes e conseqüentemente, a maior população. Em segundo lugar, em número de pessoas, ficou o povo Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul e em terceiro lugar os Kaingang da região Sul do Brasil.

Mesmo com um grande contingente populacional, representado pela segunda maior população indígena do país, sua presença é invisibilizada nos territórios que os guarani ocupam, o que tem se tornado um terreno fértil para a negação dos seus direitos básicos, fato destacado no trecho a seguir:

A invisibilidade que marca a presença dos Guarani nos diversos países do MERCOSUL constitui-se em terreno fértil à negação de seus direitos básicos, na certeza da impunidade. Em outras palavras, a invisibilidade social presente resulta da invisibilidade histórica passada. Sua realidade hoje só pode ser entendida na perspectiva de um processo histórico, no qual é importante destacar o longo passado colonial e as transformações impostas pelos estados nacionais, a partir do século XIX. (BRAND, COLMAN, MACHADO, 2008, p.2)

A Constituição de 1988 estabeleceu um novo marco para a defesa dos direitos indígenas, no que se refere aos modos próprios de vida, de ensino e aprendizagem e aos territórios ancestrais. Entretanto, ainda que o texto constitucional contenha esses dispositivos jurídicos, a aplicabilidade da lei não tem se concretizado. A questão de demarcação de terras indígenas é uma delas, muito perceptível e também polêmica na nossa região.

Ainda assim, apesar dos indígenas estarem presentes em todos os estados brasileiros, ainda paira, em relação a eles, desconhecimento, preconceito e estereótipos. Pimentel (2012, p.11) aponta que um grande problema para compreender os indígenas não está naquilo que não sabemos sobre eles, mas sim naquilo que pensamos saber. Isso se deve, em grande parte, a uma concepção reforçada pelos livros didáticos, que reproduzem visões estereotipadas, socialmente desvalorizadas, sobre os índios: nudez, a vida nas florestas, extrativismo, manejo de instrumentos rudimentares, ausência de leis e normas.

Sobre essa questão Oliveira aponta que existem diferentes significados atribuídos à palavra “índio”, o que vem reforçar a visão já mencionada anteriormente:

Na primeira acepção “índio” constitui um indicativo de estado cultural, claramente manifestado pelos termos em diferentes contextos o podem vir a substituir- *silvícola, íncola, aborígene, selvagem, primitivo*, entre outros. Todos carregados com um claro denotativo de morador das matas, de vinculação com a natureza, de ausência dos benefícios da civilização. A imagem típica, expressa por pintores, ilustradores, artistas plásticos, desenhos infantis e chargistas, é sempre de um indivíduo nu, que apenas lê no grande livro da natureza, que se desloca livremente pela floresta que apenas carrega consigo (ou exibe em seu corpo) marcas de uma cultura exótica e rudimentar, que remete à origem da história da humanidade. (OLIVEIRA, 1998, p.78)

A concepção da sociedade ocidental a respeito dos indígenas traz uma ambiguidade, dividida entre um imaginário que remete ao período da colonização e à crítica quando se apropriam dos símbolos da cultura material e imaterial ocidental.

Entretanto, segundo Oliveira, não existe razão para vincular os índios a um passado da humanidade, pois:

(...) Os povos indígenas, tal como os ocidentais, tem uma história, que inclui guerras e migrações, trazendo consigo a redefinição das unidades sócio-culturais, algumas vezes com a fragmentação e outras com a fusão ou incorporação em unidades maiores. Uma vez que estão situados dentro da história, tais povos passam igualmente por enormes mudanças culturais, que decorrem seja da adaptação a um meio ambiente novo ou modificado (inclusive por suas próprias ações), seja da influência ou troca cultural realizada com povos vizinhos, ou ainda por um dinamismo interno àquelas culturas. (Idem, Ibidem, p.79)

Carneiro da Cunha (1992) também chama a atenção para as imagens que foram criadas em relação aos indígenas. Segundo ela, a concepção que se tem acerca dos indígenas é ambígua e varia de acordo com o lugar onde se faz esse discurso, sendo que, nas regiões onde não há a presença indígena, a visão que prevalece sobre eles é romantizada, do índio como um ser da floresta, caçador e nômade. Por outro lado, nas regiões onde há a presença, eles são vistos como empecilho ao desenvolvimento econômico, suas marcas culturais são questionadas e seus direitos constituídos são negligenciados.

A segunda perspectiva apontada por Carneiro da Cunha pode ser verificada no estado de Mato Grosso do Sul, onde há forte presença indígena, como apontado anteriormente e é justamente esta percepção que orienta a análise que pretendemos neste estudo. Embora a discussão que pretendemos traçar aqui esteja mais relacionada ao campo educacional, não há como fugir da contextualização histórica, pois o contato entre indígenas e não indígenas na região têm impactado de diversas formas na vivência de ambos.

As culturas das diversas etnias indígenas existentes no Brasil são muito diferentes entre si e ao longo do tempo incorporaram elementos pertencentes àquelas comunidades – indígenas ou não - que as rodeavam, reelaborando a sua própria cultura.

Desse contato, que ocorreu de diversas maneiras, desde o início da colonização no século XVI até os dias atuais, essas transformações culturais deram margem ao questionamento sobre o que é ser índio e qual lugar ele deve ocupar, ou seja, o debate sobre quem pode ou não ser considerado índio ainda permanece vivo até os dias atuais.

Atualmente diversos estudos, como os feitos por Lander (2005), Chamorro (2008), Crespe (2015) e Carneiro da Cunha (2012) têm desmistificado a versão de que os indígenas foram apenas vítimas dos processos históricos e demonstrando que houve inúmeras formas de resistência e protagonismo indígena durante toda a colonização.

1. 1. Presença indígena em Amambai

Como já mencionado anteriormente, o estado de Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do país. O grande povo Guarani é composto dos subgrupos Ñandeva, Kaiowá e Mbyá, porém existem diferenças linguísticas, culturais e organizacionais entre estes subgrupos. Nosso foco, neste estudo, são os Kaiowá e Guarani, que habitam o sul do estado de Mato Grosso do Sul, especificamente, estudantes indígenas que frequentam escolas urbanas no município de Amambai.

O município de Amambai situa-se no sul do estado de Mato Grosso do Sul, a 359 quilômetros da capital, Campo Grande. Levando em consideração os dados estimados pelo IBGE, em 2014, a população do município é de aproximadamente 37.144 habitantes, sendo que cerca de 25% são indígenas Kaiowá e Guarani.

A população indígena de Amambai vive atualmente em três aldeias, duas delas foram criadas no início do século passado, antes mesmo da emancipação política do município, que só ocorreria na segunda metade do século XX. Atualmente os Kaiowá e Guarani vivem em áreas demarcadas em Amambai: Aldeia Limão Verde, Aldeia Amambai e a Aldeia Jaguari.

Ao estudar a respeito do processo de formação das aldeias indígenas em Amambai, Crespe verificou que:

A Aldeia Amambai foi o primeiro posto indígena demarcado pelo SPI. Quando houve a demarcação da Aldeia Amambai houve uma redução da área de 3.600 hectares para 3.429 hectares. Para atender interesses particulares retiraram uma parte da reserva conhecida como -Sertão, onde a terra é de boa qualidade para cultivo, e titularam a terceiros. (CRESPE, 2015, p.277)

A passagem acima demonstra que a questão indígena sempre esteve atrelada à questão de terras no país. O processo de desterritorialização que envolveu as terras kaiowá e guarani está atrelado a um projeto de colonização das fronteiras. A Reserva Indígena de Amambai, que deveria ter 3.600 hectares, estabelecidas pela unidade de medida agrária do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, possuía uma extensão menor. Por esse motivo, foram criadas duas reservas no mesmo município: Amambai e Limão Verde. Há, ainda, a aldeia Jaguari. Tal constatação foi feita por Crespe também, onde, segue explicando que:

A solução proposta pelo SPI foi compensar com a demarcação de uma nova área, uma reserva de extensão menor, em um local onde nunca haviam vivido famílias indígenas. Esta nova área teria sido doada ao SPI pelo exército e a ela foi dado o nome de Limão Verde. Diferente da terra boa da área retirada da aldeia Amambai, demarcaram a Limão Verde em uma área que predomina areia, sendo de má qualidade para plantar. (...) historicamente os Kaiowá procuram compor seus assentamentos em áreas com terras boas para o cultivo, não sendo o caso da área que corresponde a Limão Verde. (IDEM, IBIDEM)

Desse modo, os Kaiowá e Guarani vivem, na contemporaneidade, as consequências do processo de colonização e da expropriação de seus territórios. Na dimensão da disputa territorial, os diversos espaços sociais são marcados como sendo ou não lugar de índio, indicando que essa terra é o espaço, hoje diminuto que lhes cabe ocupar.

O processo de territorialização que promoveu essa configuração vem de um século quando, nas duas primeiras décadas do século XX, o Estado adotou políticas para a ocupação territorial das áreas de fronteira. Uma das estratégias utilizadas foi o confinamento dos povos indígenas em áreas reservadas para esse fim. A reflexão feita por Crespe nos ajuda a compreender melhor o processo de territorialização.

A *territorialização* seria os deslocamentos e reordenamento espacial imposto pelo Estado e seus desdobramentos administrativos. Isso é possível a partir da existência de um aparato administrativo com força para criar novas unidades de sociabilidade. A *territorialização* produz deslocamentos e a fixação de grupos étnicos em novas áreas, com limites geográficos novos e determinados de fora para dentro. O objetivo, na maior parte das vezes, é liberar os territórios ocupados por povos tradicionais para exploração econômica e também para o próprio controle do Estado sobre estas populações. (CRESPE, 2015, p.130)

Nessa perspectiva, o Estado passa a delimitar fronteiras, sobrepondo as fronteiras geográficas aos territórios já anteriormente ocupados pelos indígenas, realocando-os em terras com as quais não possuíam vínculos ancestrais.

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, estabeleceu no período de 1915 a 1928, oito reservas indígenas em Mato Grosso do Sul, distribuídas pelos municípios de Dourados, Caarapó, Amambai, Tacuru, Coronel Sapucaia, Japorã e Paranhos. Duas delas, Amambai e Limão Verde,

encontram-se no que viria a ser o atual município de Amambai, MS. (BRAND, 1998; 2004).

A reorganização forçada desses grupos indígenas nas áreas reservadas pelo governo não levou em consideração a relação dos Kaiowá e Guarani com a terra, seus recursos naturais e organização social, comprometendo e desestruturando seriamente o seu modo de vida.

As fronteiras guarani, num passado relativamente recente, passaram a confrontar-se com as fronteiras dos estados nacionais e, também, com frentes econômicas de exploração, alterando e impondo outras fronteiras, mediante a imposição de novas marcas, também rígidas, indicando o que é terra indígena no interior de cada Estado Nacional. A imposição das fronteiras nacionais está relacionada com a necessidade mercantil de unificação alfandegária, cujo resultado presente se revela como produtor de desigualdades. (BRAND, COLMAN, MACHADO, 2008, p.8)

O processo de territorialização se expressa de várias formas, de acordo com as os diversos momentos históricos ocorridos no último século. A ele, os povos indígenas do Brasil e os Kaiowá e Guarani também reagem de diversas formas. A reocupação de territórios e ocupação de espaços de poder tem sido uma das estratégias, da qual a educação escolar é um dos campos.

O processo de colonização também se expressou de diversas maneiras. A educação escolar constituiu, junto com a religião, ferramenta colonizadora. A educação para indígenas tinha característica integracionista, como forma de apagar a diferença, inclusive a partir da proibição de falar a língua materna.

Entretanto, a partir da década de 1980 a luta desencadeada em prol de uma legislação referente à educação escolar indígena apresentou grandes avanços que permitiram reconhecer a necessidade de uma educação específica para essas populações.

Na década de 80, o movimento indígena e indigenista deflagram lutas, que foram consolidadas durante o período da Assembleia Constituinte, por uma educação específica e diferenciada.

Embora alguns progressos já venham acontecendo no que se refere à educação escolar indígena, ainda há muitos desafios a serem superados para diminuir a distância entre o discurso legal e as práticas educacionais desenvolvidas nas escolas por todo o país.

1.2. Breve histórico da educação escolar indígena no Brasil

A trajetória histórica do Estado brasileiro com os povos indígenas é marcada por algumas etapas, caracterizadas pela dominação, com vistas à integração e uniformização cultural, além do pluralismo cultural.

A cada período da história do Brasil – Colonial, Império e República – houve a elaboração de políticas oficiais destinadas a tratar a questão indígena. Desta forma, nos primeiros tempos de Colônia, o modelo que orientou essa política foi um paradigma exterminacionista, justificado pela crença de que os habitantes do Novo Mundo não tinham alma, portanto, não eram humanos, e qualquer barbaridade cometida contra eles seria perdoada. (MUNDURUKU, 2012, p. 27)

Rossatto alerta para o fato de que a escola que existiu no Brasil durante muito tempo não levava em consideração a cultura e modo de vida indígena. Assim:

As políticas escolares para os povos indígenas no Brasil desde os tempos coloniais, têm se caracterizado por um contínuo de omissões e discriminações. A questão da escolaridade do índio sempre foi tratada como um “mesmo” a ser reproduzido através de modelos escolares baseados em políticas de integração e assimilação, com a simples transferência dos currículos das redes oficiais para as aldeias, inteiramente em Português. As línguas e culturas indígenas foram sistematicamente silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela língua e cultura “nacional”, sem preocupação com os processos próprios de aprendizagem de cada sociedade indígena. (ROSSATTO, 2012, p.56)

A educação, de caráter religioso ministrada aos indígenas também representou uma forma de violência, pois pretendia de todo o modo, descaracterizar o modo de vida e a cultura indígena, impondo o estilo de vida europeu.

Como um exemplo da forma como se desenvolvia a educação escolar indígena nos tempos coloniais, pode ser mencionada a educação oferecida pelos jesuítas, que servia para moldar os indígenas à tradição cristã / europeia. Os padres jesuítas tiveram papel importante na catequização indígena, inclusive aprendendo as línguas nativas para melhor desempenhar o seu projeto de disciplinarização.

O segundo modelo de política indigenista desenvolvida pelo Estado foi o integracionista, segundo o qual há estágios de maior ou menor desenvolvimento ou civilização, sendo que os indígenas, de acordo com o padrão estabelecido pelo colonizador, estavam em um estágio primitivo, representando a infância da humanidade, condenados ao desaparecimento (MUNDURUKU, 2012, p.30-31) . Portanto, por serem considerados incapazes, era necessária a tutela do Estado, que culminou com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, sendo, em

1967 substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Ainda assim, o integracionismo perdurou até recentemente, quando a Constituição de 1988 inaugurou um novo marco para as políticas indigenistas. As políticas integracionistas levavam em conta a grande diversidade étnica dos povos indígenas, mas apontavam para um caminho onde estas seriam eliminadas, pois os índios ao se integrarem à sociedade nacional abandonariam a sua cultura.

No momento anterior à promulgação da Constituição:

Várias comunidades e povos indígenas, superando o processo de dominação e perda de seus contingentes de população, passam a se reorganizar para fazer frente às ações integracionistas do Estado brasileiro. Em consequência (sic), estabelece-se uma articulação entre as sociedades indígenas e organizações não-governamentais, com mudanças importantes para a afirmação dos direitos indígenas, abrindo espaços sociais e políticos para que a questão indígena se impusesse no Brasil, exigindo mudanças. (RCNEI, 1998, p.25)

Foi a partir da mobilização desses movimentos que demonstravam a insatisfação com o modelo integracionista que a escola indígena foi concebida. Sendo assim, o reconhecimento de autonomia indígena expresso na Constituição vem a fortalecer aquilo que o Movimento Indígena buscava. Rossato chama a atenção para esse fato:

Nos últimos anos, este quadro mudou, por força das iniciativas dos próprios índios, que passaram a questionar os modelos assimilacionistas /integracionistas, buscando um novo paradigma que possibilitasse a construção de uma escola indígena, ou seja, uma escola dos índios, construída por eles próprios e de acordo com seus interesses e necessidades, que são diferentes para cada cultura e realidade. (ROSSATO, 2002. p.58)

Dessa maneira, com reconhecimento expresso na Constituição de 1988 os indígenas passaram juridicamente a serem tidos como sujeitos capazes de autodeterminação, autônomos, assumindo o protagonismo no que se refere aos seus valores e cultura, concepções estas que expressam o terceiro modelo de educação desencadeado pelo Estado. Nesse modelo, as escolas foram ressignificadas por meio da participação dos indígenas na construção de uma educação escolar que valoriza a autodeterminação dos povos indígenas e o seu conhecimento, favorecendo um modelo de escola indígena e não mais uma escola *para* os indígenas.

Apesar do texto da Carta Magna apontar um novo panorama para os direitos dos povos indígenas, o rompimento de antigos paradigmas ainda está em curso, pois nem tudo o que fora previsto na lei realmente foi colocado em prática, por isso, os conflitos continuam presentes na sociedade brasileira.

Tal situação se verifica cotidianamente na luta pela demarcação de terras

indígenas, na negação de direitos indígenas e na construção de estereótipos negativos ou exóticos sobre as populações indígenas divulgados na mídia e até mesmo na visão ainda muito presente sobre o índio, concebido no imaginário social como primitivo.

Diferentemente das leis anteriores, como o próprio Estatuto do Índio, previam prioritariamente a "integração" das populações indígenas à comunhão nacional, as leis seguintes à Constituição buscaram atribuir as populações indígenas um papel de destaque nas decisões que lhes afetam.

1.3. Os diferentes contextos: educação indígena, educação escolar indígena e educação escolar de indígenas

É importante estabelecer a diferença entre os termos Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar de Indígenas. Embora sejam termos parecidos, carregam uma grande diferença entre si.

Iniciaremos então a partir da concepção de Educação Indígena. A educação indígena é aquela que a criança recebe no seu contexto comunitário, portanto, é diferenciada em cada etnia, pois segue a cultura específica de cada povo. Rossato (Idem, p.49) destaca que é no processo educativo de cada povo indígena que se reproduz aquilo que são ou que pensam de si mesmos.

A educação tradicional indígena praticada pelos Guarani e Kaiowá envolve toda a comunidade, principalmente os mais velhos, por meio da experiência de vida que possuem, pelo exemplo, conselhos, trabalhos através de mutirões, respeito à natureza, a tolerância e conservação do modo de ser guarani. As atitudes dos mais novos vão sendo acompanhadas pelos mais velhos, que monitoram os comportamentos, sendo observadas quais as consequências do ato para a família ou para a comunidade. Para Meliá, (1976, p256) “o processo de educação indígena entre os Kaiowá e Guarani se dá principalmente através da oralidade.”

Nascimento e Urquiza (2010, p.116) também chamam a atenção para o fato de que “a escola, por si é uma instituição ocidental, alheia à cultura e tradição dos povos indígenas”.

A educação escolar oferecida aos indígenas no Brasil, até pouco tempo atrás não levava em consideração importantes aspectos da cultura indígena, tratando de silenciar as línguas nativas e redundando sempre na transferência dos currículos das escolas não indígenas para as escolas situadas dentro das áreas indígenas, com

conhecimentos distantes da realidade desses povos e com métodos que em nada se assemelhavam aos utilizadas na educação praticada por eles, representando, portanto, novamente, em um ato colonizador.

A perspectiva assimilacionista insistia que os indígenas se adaptariam à sociedade nacional, eliminando qualquer tipo de diversidade cultural, a educação/escolarização era o instrumento pelo qual isso seria possível. Nesse sentido, o Estado assume a tarefa de comandar e encaminhar os processos educativos, criando escolas que não atendiam os interesses dos povos onde estavam inseridas.

A partir da Constituição brasileira de 1988, foi reconhecido aos índios o respeito à diferença, suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, ou seja, a especificidade de cada grupo indígena e o direito sobre suas terras tradicionalmente ocupadas. A educação escolar indígena deve, nesta perspectiva, respeitar as especificidades de cada povo em que está inserida, o bilinguismo- garantindo o ensino na língua materna-, a interculturalidade e levando em consideração a especificidade de cada grupo indígena.

A composição dos conteúdos ministrados nas escolas indígenas não pode simplesmente transpor os conhecimentos ocidentais para dentro das áreas indígenas. As comunidades têm o direito de usar seus processos próprios de aprendizagem e a sua língua materna, buscando garantir seus saberes ancestrais e fortalecer a sua identidade indígena.

Apesar de grandes avanços, segundo Nascimento (2015), há ainda muito que se realizar a respeito dos saberes indígenas para que sejam legitimados na academia, encarados, quase sempre numa relação assimétrica, quando comparados aos conhecimentos que chegam à escola.

Urquiza (2011) atenta para as competências colocadas para que a educação escolar indígena se efetive:

Nessa legislação, estabeleceu-se como competência do Ministério da Educação a coordenação das ações de educação escolar indígena no país, por meio da definição de diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas, assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino para oferta de programas de formação de professores indígenas, de publicação de materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando à melhoria nas condições de ensino nas aldeias. (URQUIZA, 2011. p.340)

A fim de melhor definir o campo de estudo, optamos por utilizar a expressão

Educação Escolar de Indígenas, pois, não se dá nem a partir da educação tradicional comunitária e nem especificamente no interior das áreas onde estão situadas as escolas indígenas. Portanto, sempre que utilizar o termo Educação Escolar *de* Indígenas, estaremos nos referindo à educação escolar ofertada em escola urbana onde há a presença de estudantes indígenas Kaiowá e Guarani, especificamente.

Muitas das dificuldades têm origem no colonialismo, ainda muito presente das práticas pedagógicas, mas também os currículos e a própria estrutura escolar, que privilegia os conhecimentos ocidentais em detrimento dos saberes indígenas, não permitindo o exercício de uma prática pedagógica dialógica e multicultural. Sendo assim, é possível perceber a existência de uma hierarquia, na qual os saberes e práticas indígenas são silenciados na sala de aula em favor dos saberes ocidentais, o que em nada favorece o diálogo intercultural, ao mesmo tempo em que colabora para as práticas de preconceito.

A preocupação enquanto professora de História com a questão da língua falada pelos indígenas deve-se ao fato de que é por meio da língua que o ser humano expressa boa parte da sua cultura, expressa a sua visão de mundo, além do fato de que a oralidade expressa o modo de vida Guarani, nas palavras de Chamorro (2008, p.56), “a palavra é a unidade mais densa que explica como se trama a vida para os povos chamados guarani e como eles imaginam o transcendente”.

Em relação aos alunos indígenas, um importante aspecto que dificulta o aprendizado é a fronteira imposta pela língua, visto que alguns não dominam a língua portuguesa, língua na qual são ministradas as aulas e é utilizada nos materiais didáticos e avaliações.

É importante lembrar que há tempos a língua portuguesa já era utilizada na escolarização indígena, não apenas como forma de transmitir o conhecimento (ocidental), mas também como estratégia de dominação cultural e de sobreposição da língua hegemônica nacional, buscando anular as línguas indígenas.

Ao virem para as escolas urbanas, os estudantes indígenas se deparam com uma escola que não é pautada pela multiculturalidade e pelo bilinguismo, por isso mesmo, esses alunos precisam romper diversas fronteiras: a fronteira da língua, da interação social, da produção desconhecimentos e da dominação. A escola é um espaço de fronteira, pois abriga diferentes etnias, culturas, concepções de mundo, tendências religiosas, saberes (TASSINARI, 2009).

A todo o tempo a escola é um espaço de fronteira. Apropriamo-nos do conceito

de fronteira desenvolvido por Martins, que explica a fronteira de maneira mais fluida, não estática, porque não se refere apenas à fronteira espacial/geográfica:

A fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, *fronteira do humano* (MARTINS, 2016, p.11).

As discussões envolvendo indígenas e educação em contexto urbano foram investigadas por diversos estudiosos, especialmente das Ciências Humanas e da Educação, tais como Lima (2014; 2018), Nagles(2015), Both (2010), Magalhães (2009), com mais intensidade nas últimas duas décadas e isso se deve ao fato de que esta é uma questão relativamente nova, mas é evidente que tal fenômeno não é exclusivo apenas da escola Júlio Manvailier, na qual centralizamos o nosso foco de compreensão.

Esta população indígena, em sua grande maioria, vem enfrentando uma acelerada e complexa transformação social, em parte resultante das interações humanas com outros grupos no seu entorno, com isso, a necessidade em buscar novas respostas para a sua sobrevivência física e cultural e garantir às próximas gerações melhor qualidade de vida. A problemática que inquieta a sociedade não indígena, historicamente acostumada a delimitar os espaços a serem ocupados por indígenas, talvez não tenha permitido ainda acostumar-se a tê-los lado a lado nos bancos escolares e a lidar com a pluralidade.

A partir de meados do século passado o protagonismo indígena tem os levado a espaços e decisões tradicionalmente dominados por não indígenas. Com isso, a condução de políticas e debates do interesse dessas populações tem ocupado cada vez mais a agenda de luta por direitos e pela garantia do reconhecimento das suas especificidades.

CAPÍTULO 2

ETNOGRAFIA DOS ESTUDANTES KAIOWÁ E GUARANI NA ESCOLA JÚLIO MANVAILER

No capítulo anterior procurei contextualizar os indígenas no Brasil, enfocando principalmente os coletivos que vivem na região do município de Amambai, Mato Grosso do Sul, os Kaiowá e Guarani, apresentando um breve histórico a respeito do processo de escolarização desses coletivos, da sua mobilização por uma escola específica e diferenciada, de modo que fosse possível compreender um movimento, no qual famílias e jovens, apesar da existência das escolas situadas dentro das aldeias, fazem um movimento, buscando a escolarização nas escolas urbanas.

Esse processo de contextualização é importante para que se conheça o perfil desses coletivos e como estão inseridos no local da pesquisa.

2.1. As línguas faladas no Brasil

Dados disponibilizados pelo site da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) dão conta que 274 línguas são faladas atualmente pelos indígenas no Brasil, e que 17,5% da população indígena não falam a língua portuguesa. Esses números compõem o cenário de um país multiétnico ainda desconhecido por uma grande parte da população nacional que considera apenas a língua portuguesa como língua nacional, de acordo com Maher (2015).

Entretanto, segundo Maher, devido a processos históricos muito eficientes estabelecidos pelas elites dominantes, instaurou-se a ideologia do monolinguismo, recaindo, nesse contexto, sérias consequências sobre os indígenas, que passaram a ser vistos como cidadãos brasileiros de segunda classe por não dominarem a língua oficial do país.

Como efeito dessa visão distorcida, tem-se que os falantes de línguas brasileiras minoritárias tenham passado a ocupar, no imaginário de grande parte da população, o lugar de cidadãos brasileiros de segunda classe, já que não dominam aquela que seria a única língua legítima do país, a sua língua nacional: o português. (MAHER, 2015)

Nesta direção, é importante salientar que a escola foi um dos instrumentos pelo qual se buscou a integração dos povos indígenas à sociedade não indígena desde os

primeiros tempos coloniais. Dessa forma, adotou-se o ensino na língua portuguesa, sendo, portanto, as línguas indígenas subalternizadas no ambiente escolar, inclusive chegando a ser proibido o seu uso nas salas de aula como forma de forçar o aprendizado e comunicação na língua portuguesa.

Sabe-se que a escola foi utilizada por muitas décadas como uma agência colonizadora na relação entre índios e não índios. Nesse sentido foi uma instituição de dominação, que invadiu culturalmente as sociedades indígenas. (SANTOS e SECCHI, 2013, p.66)

Apenas nas últimas décadas do século passado, por meio de lutas empreendidas pelos próprios indígenas, houve o reconhecimento da necessidade de se alfabetizar na língua materna. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 teve papel importante ao reconhecer o direito à língua dos povos indígenas, e que abriu caminho para leis no campo educacional que também seguiriam esse princípio.

Assim, a escola concebida nos moldes da cultura ocidental tem se revelado ainda nos dias atuais, para os estudantes indígenas, um lugar desafiador, com inúmeros obstáculos a serem rompidos.

(...) A escola para o estudante índio torna-se uma realidade no dia-a-dia, um assunto novo, uma experiência desafiadora, lugar onde se formula e se reformulam sentidos, transformando valores de toda uma etnia milenar, pela introdução de novas e diferentes concepções pedagógicas. (BOTH, 2012, p.13)

Os desafios a que me refiro estão presentes no dia-a-dia da vida escolar destes estudantes e perpassam a sua rotina dentro e fora da escola.

2.2. Sobre a metodologia empregada na pesquisa

O interesse pelo tema da pesquisa surgiu ainda na graduação em Ciências Sociais, quando na aula de Antropologia, a professora Aline Crespe, propôs à turma que fizéssemos um breve relato etnográfico que estivesse relacionado à realidade regional/local. Sem compreender exatamente, na época, o que era um relato etnográfico, expus uma questão que já havia alguns anos que me inquietava: a presença de estudantes indígenas nas escolas urbanas.

Para mim, apesar de ter nascido e vivido o tempo todo em Amambai, município do estado de Mato Grosso do Sul com expressiva população indígena e, proporcionalmente, o que tem o maior número de pessoas indígenas, era uma novidade encontrá-los nas salas de aula, agora como professora. Era novidade porque

durante toda a minha trajetória escolar até o Ensino Médio, não me lembro de ter tido estudantes indígenas nas escolas pelas quais passei.

Até então, apesar do estranhamento, com aquela situação nova, não havia problema, mas queria entender o que os levava a buscar uma escola longe de casa e alheia à realidade deles, se nas aldeias havia escola específica para eles. Não me recordo se eles não estavam nas escolas pelas quais passei ou se fui eu que não notei a sua presença. O fato é que agora eu me deparava com uma situação que não compreendia.

Já havia alguns anos que eu lecionava e não havia obtido uma resposta ainda para essa questão. Então, quando a professora me devolveu o relato, disse um dia eu deveria fazer uma pesquisa sobre isso. Em sala de aula, a cada ano vi crescer a demanda de estudantes indígenas que buscam a escolarização nas escolas urbanas e que muitas vezes, encontram grandes barreiras nesse processo, o que me motivou a voltar ao assunto, enquanto professora pesquisadora.

Outro fator que me motivou a iniciar esta pesquisa foram as experiências vivenciadas como professora da disciplina de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental na escola Júlio Manvailer.

Atuando como professora nessa escola desde o ano de 2006, percebia não somente em mim, certas dificuldades para melhor desenvolver o trabalho junto aos estudantes indígenas, o que, de certa forma, foi se tornando uma preocupação que me levou a buscar novas estratégias e procurar formas para aperfeiçoar a formação para que pudesse ajudá-los na sala de aula.

Nos primeiros anos, via alguns estudantes indígenas reprovarem várias vezes, repetindo de série ou até mesmo desistindo dos estudos ou retornando para a escola indígena, por vezes, seguindo conselhos do próprio corpo docente. Assumo que por vezes, eu mesma chegava a questionar a razão que os fazia insistir em continuar na escola urbana mesmo apesar de tantos insucessos. Assumo também que muitas vezes, quem se sentia frustrada era eu, por não conseguir corresponder, como parte do corpo docente, às expectativas que eles depositavam na escola e no meu trabalho. Procurei compreender as razões que levam os alunos indígenas a buscarem a escola urbana e os elementos dificultadores de sua presença nesse lugar, tendo como cenário os esforços empreendidos pelo Movimento Indígena para conquistar uma escola diferenciada para as suas comunidades.

Busquei verificar as representações sobre o desempenho escolar desses

estudantes e, observando e conversando com alguns deles, como percebem a escola urbana Júlio Manvailer e como se percebem nela.

Por isso, na pesquisa de mestrado, vi a oportunidade de explorar este terreno relativamente novo para mim – o da pesquisa relacionada aos indígenas - , aproveitando o espaço por mim ocupado enquanto docente e utilizando o método da observação participante, como forma de colher as informações relevantes na escola e na sala de aula. Este método, de acordo com Chizotti (2006, p.17), "é onde o pesquisador se encontra implicado no processo de observação e constrói as evidências observadas na interação com outros pares que constroem o conhecimento".

Em praticamente todas as turmas do período matutino há estudantes indígenas Kaiowá e Guarani. Dessa forma, estabelecer a relação professor-aluno, tornou-se mais fácil, por já lecionar na escola há vários anos, favorecendo o diálogo com os estudantes guarani e kaiowá, permitindo compreender o seu ponto de vista e expectativas sobre a escola urbana e seus agentes. A identificação desses estudantes se deu por meio da pesquisa em documentos de matrícula, realizadas previamente e também por meio de auto-identificação dos estudantes nas salas de aula.

Por meio de conversas com os estudantes, dentro e fora da sala de aula, com pais de alguns estudantes durante as reuniões escolares, fui estabelecendo formas de aproximação que me permitiram ouvir, embora quase sempre em repostas muito curtas, o que eles pensam a respeito da escola urbana, o que buscam nela, como entendem as relações que ali estabelecem e se percebem essa carga de preconceito.

Com demais professores, inclusive durante os conselhos de classe e na sala de professores, foi possível entender mais de perto alguns estereótipos, na maior parte negativos ainda presentes a respeito desses estudantes, nos discursos e mesmo de maneira velada, que os coloca de forma inferior aos demais estudantes e que acabam, por vezes, sendo reforçados nas posturas em sala de aula.

A partir daí, foi elaborado um questionário e aplicado a alguns estudantes indígenas. O questionário escrito contém 17 questões, sendo algumas delas com respostas abertas e outras fechadas.

O questionário foi elaborado seguindo a compreensão de que:

(...) consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e seqüencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada. (CHIZOTTI, 2016, p.57)

A iniciativa de trabalhar com questionários partiu do fato de que geralmente esses estudantes não são muito dados a conversar com os professores, constatação que Lima (2014, p.61) também fez ao realizar a sua pesquisa no município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Por isso, resolvi que uma forma mais eficiente de abordá-los seria por meio da escrita.

Desta maneira, o questionário foi aplicado aos estudantes Kaiowá e Guarani, matriculados no 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, no período matutino, com idade entre 11 e 17 anos. A primeira etapa de questionários foi aplicada ainda durante o ano de 2017, para os estudantes do 8º ano e em 2018, durante o primeiro semestre, foi aplicado aos estudantes do 6º e do 9º anos. Na turma do 7º ano apenas um estudante se identificou como indígena, mas não desejou responder participar da pesquisa. Na turma do 9º ano apenas os estudantes indígenas novos na escola responderam ao questionário no primeiro semestre de 2018, visto que os demais já haviam respondido em 2017, quando ainda cursavam o 8º ano.

No ato da matrícula, às vezes mediante documentação, às vezes por autodeclaração, os estudantes são identificados de acordo com o critério cor/raça, que consta no Requerimento de Matrícula. Esses dados e outros, anualmente são lançados na plataforma do Censo Escolar, documento que me foi disponibilizado para verificar quem são os estudantes indígenas.

Embora de posse dos Relatórios do Censo Escolar (dos anos de 2016, 2017 e 2018) e, portanto, sabendo de antemão quem eram os estudantes indígenas, o questionário foi aplicado somente àqueles que se voluntariaram, pois alguns demonstraram receio de se identificarem perante os demais como indígenas, talvez por causa do preconceito com que são vistos, talvez por não desejar realçar a sua identidade étnica.

Então, de forma voluntária, responderam o questionário apenas os estudantes que não viram problemas em assumirem a sua identidade indígena e que estavam dispostos a contribuir com a pesquisa, sobre a qual já havia lhes falado anteriormente e explicado as razões da mesma.

Os alunos foram previamente esclarecidos a respeito do propósito do questionário e aceitaram responder. Então o mesmo foi aplicado durante uma aula, procurei auxiliá-los nas questões que não haviam compreendido direito. Boa parte dos estudantes levou em média 30 a 40 minutos para responder, outros terminaram no intervalo. Foi aplicado em datas diferentes para os alunos de séries diferentes.

Do total de 23 estudantes indígenas matriculados no 6º ao 9º ano, 11 concordaram em responder o questionário. Os estudantes responderam sobre a sua trajetória escolar, quando ingressaram na escola urbana, idade, etnia, as razões de optarem pela escola urbana, além das suas percepções em relação à escola, à língua e as relações que estabelecem no interior dela.

Como um dos objetivos do questionário era verificar a trajetória escolar desses estudantes, estabelecendo índices de aprovação e reprovação, por exemplo, dificuldades ou facilidades relacionadas à língua portuguesa, foram priorizados os estudantes indígenas do 6º ano e do 9º ano. Os estudantes do 6º ano porque é onde geralmente é possível perceber as dificuldades impostas pela língua e onde estão os alunos recém-chegados na escola e, no 9º ano para que pudesse analisar e estabelecer um paralelo de como entraram e como estão saindo em relação ao aprendizado.

Aqui cabe uma consideração importante, pois apesar de ser uma pesquisa que também é um estudo de caso, a realidade que se observa na escola Júlio Manvailer, repete-se em muitas escolas urbanas espalhadas pelo Brasil afora, onde há a presença de estudantes indígenas.

Os dados obtidos por meio das respostas do questionário foram analisados e comparados com outros documentos escolares, como a Proposta Pedagógica, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o Plano Municipal de Educação e o Censo Escolar, de modo a estabelecer uma relação entre eles e refletir sobre as vivências da sala de aula.

Ficou decidido que não seria aplicado questionário aos professores, mas que as observações colhidas fariam parte de um Diário de bordo, onde seriam anotadas as situações que me chamassem a atenção e que envolvessem o corpo docente e os alunos indígenas.

Para facilitar a compreensão, nos próximos tópicos farei o relato das percepções dos diferentes interlocutores pesquisados na Escola Júlio Manvailer. Para constar: relatos das percepções dos estudantes indígenas e do corpo docente (professores, coordenação e direção).

2.3 - Situando o local e o público da pesquisa

Como mencionado no capítulo anterior, a escola, como concebida nos moldes ocidentais, é um espaço de fronteira, marcado pela diversidade étnica, cultural, religiosa,

social e que abarca uma variedade de comportamentos e crenças, mas que na maioria das vezes, não leva em consideração esses aspectos, como observado nos estudos de Both (2010), Rossato (2002), Tassinari (2009), Urquiza (2011) e Vieira (2001).

Esse contexto acentuou-se com a expansão de acesso ao ensino, ocorrido principalmente nas duas últimas décadas do século XX no Brasil.

A luta de diversos movimentos sociais culminou na chegada de um público que anteriormente não tinha acesso à escolarização. Esse cenário trouxe para as escolas, grupos com diferentes demandas, como os estudantes com necessidades educacionais especiais, os do campo, os indígenas, os trabalhadores, entre outros.

Desse modo, a escola pública brasileira passou a abrigar uma diversidade de vivências, saberes e tendências, representando aqui o que chamamos de fronteira, pois se tornou um local de disputas e também de embate de ideais desses diferentes grupos.

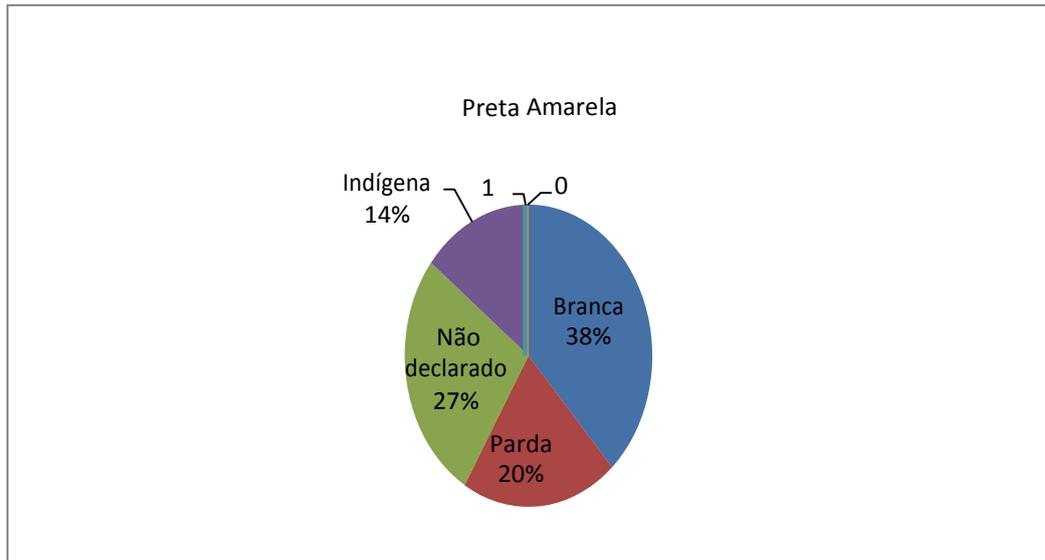
Para dimensionar o contexto de fronteira, em suas múltiplas definições, pensamos a categoria escola-fronteira, atribuída por Tassinari (2009) e a categoria de fronteira atribuída por Martins (2016).

A escola Júlio Manvailer não é uma exceção a esse contexto, acolhendo estudantes com diferentes experiências e expectativas, origens e necessidades.

A Escola Municipal Júlio Manvailer foi criada em 17 de março de 1978 e está situada na área urbana periférica do município de Amambai, localizado no Estado de Mato Grosso do Sul. A referida escola atende atualmente, cerca de 650 estudantes do Ensino Fundamental e da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nos períodos matutino, vespertino e noturno, sendo, dentre as escolas da rede municipal localizada na área urbana, aquela com maior número de estudantes. A escola não oferece o Ensino Médio.

O gráfico a seguir demonstra a origem étnica dos estudantes matriculados na escola Júlio Manvailer no ano de 2018. O gráfico foi produzido a partir do Relatório de Dados Cadastrais dos Alunos, produzido para o Censo Escolar de 2018 e fornecido pela secretaria da escola. Para a produção do gráfico foi levado em consideração o número total de estudantes matriculados no ano letivo de 2018. Os 650 estudantes matriculados, assim estão identificados na matrícula de acordo com o critério cor/raça:

Gráfico 1: Estudantes totais da escola Júlio Manvailer de acordo com o critério Cor/Raça (2018)



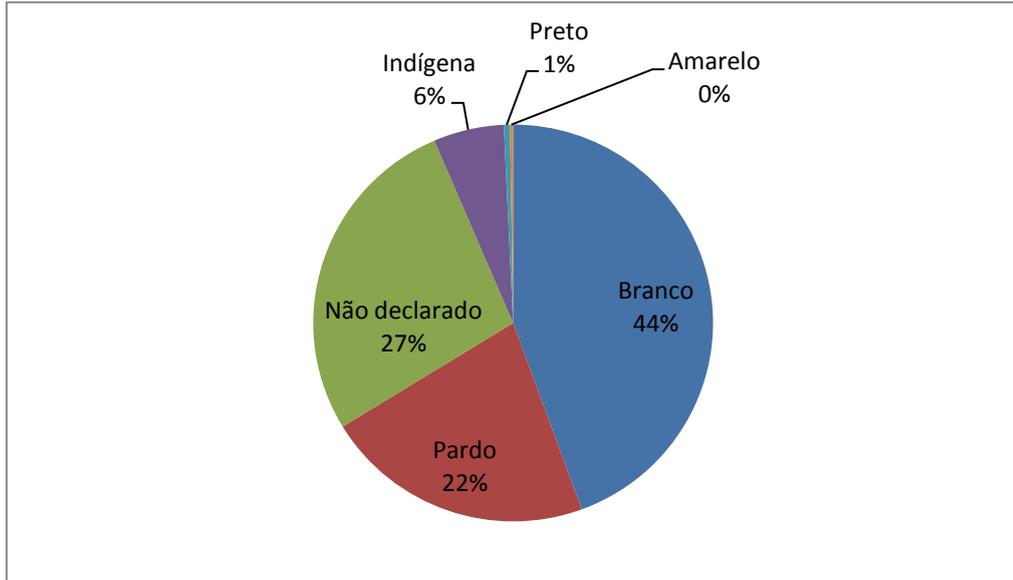
FONTE: Gráfico produzido pela autora, com base nos dados do Censo Escolar de 2018.

Como escola urbana regular, essa escola não é pautada por um currículo e metodologias que privilegiam a multiculturalidade e bilinguismo, o que tem se mostrado um desafio para os estudantes indígenas, em específico, e que representam boa parcela dos estudantes matriculados anualmente. Ações que favoreçam a multiculturalidade não são contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Da mesma forma, considerando que atende o público indígena, a escola poderia ser um espaço para abrigar essa diferença étnica, caso houvesse um Projeto Político Pedagógico voltado para esse contexto, pois mesmo após a Constituição de 1988, a educação continuou a ter um caráter neocolonialista, principalmente ao não pensar na construção de uma sociedade plural, com políticas de identidade, visando promover uma sociedade intercultural, no sentido de que as identidades culturais sejam preservadas, mas ao mesmo tempo promovendo o respeito mútuo. No ano de 2018, de acordo com os dados do Censo Escolar, a escola conta com 84 estudantes indígenas, um número que equivale a 13% do total de estudantes, índice que tem se mantido na média nos últimos três anos. Esses estudantes estão concentrados, principalmente nos períodos matutino e noturno, horários em que há a circulação dos ônibus que fazem o transporte escolar.

Nos gráficos a seguir é feita a identificação das origens dos estudantes do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) nos anos de 2016 e 2017.

Gráfico 2: Estudantes do Ensino Fundamental de acordo com cor/raça (2016

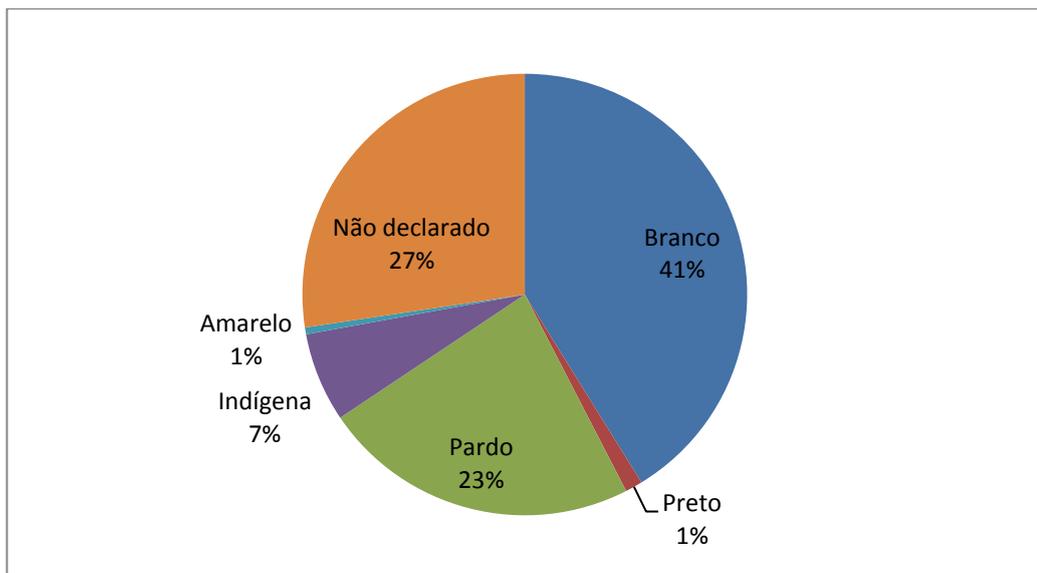


FONTE: Gráfico produzido pela autora, com base nos dados do Censo Escolar de 2016.

No gráfico 2 as porcentagens referem-se aos 396 estudantes matriculados no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) dos períodos matutino e vespertino no ano de 2016. Não foram contabilizados os estudantes do período noturno.

Em ambos os gráficos foram utilizadas as informações do Relatório do Censo Escolar. As informações disponíveis no Censo levam em consideração a etapa ou modalidade cursada pelos estudantes, por essa razão, devido ao presente estudo focar a presença indígena nos Anos que abrangem o Ensino Fundamental, os gráficos foram produzidos levando-se em consideração apenas este segmento.

Gráfico 3: Estudantes do Ensino Fundamental de acordo com cor/raça (2017)



FONTE: Gráfico produzido pela autora, com base nos dados do Censo Escolar de 2017.

Os dados contidos no Gráfico 3 foram calculados com base nos 398 estudantes

matriculados no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) nos períodos matutino e vespertino durante o ano de 2017.

A referida escola atende estudantes da área urbana, especialmente aqueles que moram no entorno da escola e também estudantes oriundos da área rural e da Aldeia Limão Verde, distante 13 quilômetros da área urbana e da Aldeia Jaguari, distante 60 quilômetros de Amambai. Não há nenhum estudante indígena morador da Aldeia Amambai matriculado nesta escola.

O público da escola é formado basicamente por estudantes de baixa renda, tanto aqueles que moram na área urbana ou rural. Tal contextualização é importante, pois ajudará a compreender as questões que nortearam esta pesquisa e que serão exploradas mais adiante.

É importante salientar que os estudantes provenientes da zona rural e das aldeias indígenas enfrentam uma série de obstáculos para se escolarizarem, tais como: longos trajetos, tendo que iniciar seu dia letivo muito antes dos demais estudantes e terminar muito tempo depois devido ao tempo de deslocamento, estradas nem sempre transitáveis, transporte escolar nem sempre disponíveis devido às más condições climáticas ou do próprio transporte, cansaço físico e mental na sala de aula, etc.. Na época de chuvas intensas, ou seja, no começo e final do ano (1º e 4º bimestre), o transporte escolar não consegue chegar às áreas mais distantes devido às estradas esburacadas e queda de pontes, situação que também tem contribuído com a evasão escolar, baixo aprendizado e reprovação destes alunos.

Tais situações se refletem diretamente no desempenho dos estudantes e nos índices da escola, representando um desafio para educadores e estudantes.

Em relação aos estudantes indígenas, além desses, somam-se também outros obstáculos, como: a incompreensão da sua cultura e língua por parte da comunidade escolar, currículo que não contempla a diversidade étnica e que valoriza o conhecimento ocidental sobre os demais, preconceito, ainda que muitas vezes, velado, por parte dos demais estudantes e também de alguns educadores.

Nesse sentido, Lima (2014) aponta que é necessário que se estabeleça um olhar mais cuidadoso para essa diversidade presente nas escolas, pois:

(...) é no espaço escolar que diferentes formas de saber e de compreender o mundo se encontram e dão origem a novos olhares e novos rumos. Aí está um grande desafio: interpretar esse espaço e fazer com que seus membros se conscientizem sobre a existência de vários universos num mesmo local numa interculturalidade, ou seja, num diálogo entre esses universos, já que os limites de fronteira não existem, pelo contrário, são fluídos. (LIMA, 2014, p.66)

Ainda que a educação escolar - concebida nos moldes ocidentais - não seja novidade para os indígenas, devemos levar em consideração que os saberes difundidos e valorizados por ela são aqueles construídos também pela cultura ocidental, em detrimento dos demais.

Esse contexto tem forte influência no aprendizado dos estudantes. Em relação aos estudantes oriundos da área rural e da Aldeia Limão Verde, as longas horas do trajeto de casa para a escola e da escola para casa são desgastantes, o que faz com muitos cheguem já cansados e sonolentos na sala de aula.

O lugar social que ocupo, enquanto professora da disciplina de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e atuando há 12 anos na referida escola permitiu perceber alguns obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, em destaque na figura dos estudantes indígenas Kaiowá e Guarani. Algumas das fronteiras a serem transpostas pelos estudantes indígenas são: o uso da língua portuguesa, em detrimento à sua língua materna, o guarani; o preconceito; a apropriação de saberes e modo de vida ocidentais, que nem sempre fazem sentido na lógica Kaiowá e Guarani, além das dificuldades de socialização com os estudantes não-indígenas e professores e de deslocamento até a escola urbana.

2.4. A percepção dos estudantes indígenas

Algumas considerações devem ser feitas neste momento, pois os questionários foram respondidos pelos estudantes indígenas, mas os relatos e análises dos mesmos estão carregados com a subjetividade daquela que os interpreta e que, sendo assim, passaram por um filtro que pode ter deixado de captar algumas nuances importantes ou ainda, enfatizado questões que talvez não sejam tão relevantes. Assim como as palavras ditas e escritas falam, o silêncio dos estudantes também diz muito na pesquisa. Inferi que os estudantes que não desejaram responder o questionário talvez não se sentissem confortáveis em assumir a sua identidade indígena perante os colegas temendo sofrer ou reforçar o preconceito em relação a eles.

Os primeiros contatos com os estudantes indígenas, na maioria, Kaiowá e Guarani se deram antes mesmo de pensar em desenvolver esta pesquisa, pois já estudam na escola pesquisada há vários anos e inclusive, são meus alunos, em sua maioria, há mais de dois anos. Essa trajetória docente facilitou bastante a pesquisa,

tanto em relação ao acesso com os professores, direção e coordenação quanto o acesso aos estudantes. O acesso às famílias foi mais difícil devido à distância entre a escola e a aldeia, por isso tive contato com alguns, apenas aqueles que compareceram à escola para acompanhar a vida escolar dos filhos.

Os estudantes indígenas da escola Municipal Júlio Manvailier são provenientes, em sua maioria, da Aldeia Limão Verde. Vários deles foram alfabetizados na sua língua materna, na escola da aldeia e vieram para a escola urbana no 4º ou 5º ano do ensino Fundamental. Foram aplicados 11 questionários. Os estudantes que responderam ao questionário têm entre 12 e 17 anos e estão matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Algumas situações inesperadas surgiram a partir do início da pesquisa. Uma delas é que eu partia da ideia de que os estudantes não teriam problemas de se identificarem como sendo indígenas, qual foi a minha surpresa ao constatar que não era bem assim. Alguns deles, mesmo estando identificados no Requerimento de matrícula como indígenas, não fizeram essa identificação perante os demais colegas, ou disseram serem paraguaios.

Esse elemento é importante, na pesquisa, por indicar os fatores relacionais no campo étnico. Considerei, ainda que esse elemento despontava como estratégia de se enturmar ou mesmo como forma de fugir dos preconceitos e estigmas que pairam sobre as populações indígenas, como aponta Baines (2001):

A identidade indígena nos centros urbanos configura-se nitidamente como uma identidade social contextual. A mesma pessoa pode considerar indígena em alguns contextos, e não em outros, ou apelar a outras identidades genéricas geradas historicamente em situações de contato interétnico. (BAINES, 2001 p.15).

A omissão da identidade indígena também pode ser entendida a partir das práticas homogeneizadoras da instituição escolar, que tende a silenciar as diferenças ou uniformizá-las, visto que não há preocupação em entender e trabalhar o respeito às diferentes etnicidades presentes na sala de aula por meio de práticas cotidianas permanentes. Algumas dessas situações serão discutidas mais adiante, ainda neste capítulo.

Historicamente, a sociedade ocidental criou uma série de mecanismos e instituições que legitimaram as práticas colonialistas, num processo de apagamento das diferenças étnicas e culturais. A escola, atualmente, tem desempenhado esse papel.

No contexto escolar urbano, a identidade indígena é realçada, não tendo o

mesmo peso que teria na escola da aldeia, pois:

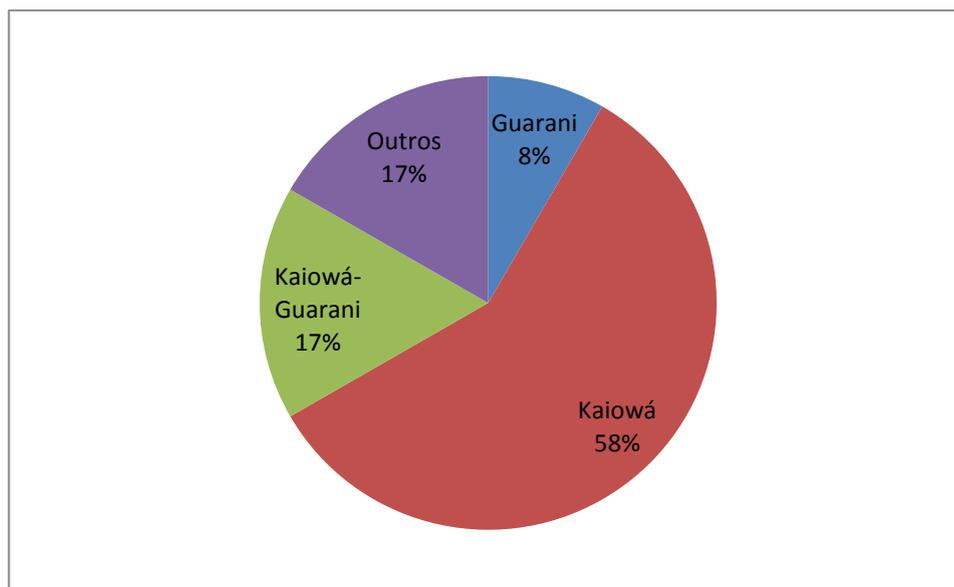
A identidade étnico-cultural é uma identidade relacional e situacional. É explicada a partir da abordagem que sendo os grupos étnicos categorias de atribuição e identificação construídas pelos próprios atores (influência interacionista), tem-se que, os sinais e signos manifestos, como a língua, a moradia, o vestuário; bem como os padrões de moralidade e excelência, são negados ou exibidos conforme a situação e o contexto (POUTIGNAT, 1998, p.141).

O não reconhecimento da diferença cultural e étnica aparece como um marcador que realça essa identidade. Há um investimento para produzir o outro e o eu.

Superada essa primeira experiência, parti da hipótese de que todos se identificariam como Guarani ou Kaiowá, ou ambos, mas alguns não sabiam responder qual era sua origem étnica, afirmando ser índio. Diante dessa questão, pedi que perguntassem aos seus familiares (pai/mãe) e que no outro dia preenchessem esse campo no questionário. Um estudante se identificou como Tupi e outro como sendo Terena. Os demais se identificaram como Guarani, Kaiowá ou Guarani-Kaiowá. Esse episódio pode ser um demonstrativo de que a escola e suas práticas têm sido instrumentos eficientes em propagar a ideia do índio genérico retratado nos livros didáticos.

O gráfico a seguir foi feito com base nos estudantes indígenas que responderam ao questionário aplicado, totalizando 11 estudantes.

Gráfico 4: Auto-identificação dos estudantes indígenas



FONTE: Gráfico produzido pela autora, com base nos dados coletados no questionário aplicado.

Grande parte dos estudantes declarou viver na aldeia Limão Verde, enquanto

que uma afirmou morar em uma fazenda próxima e outro, ter se mudado há pouco tempo para a área urbana, próximo à escola, duas disseram morar na Aldeia Jaguari. Em conversa com alguns, reclamaram a respeito do transporte escolar, pois este passa longe da casa, tendo eles que se levantarem muito cedo para dar tempo de pegar o ônibus nas paradas, principalmente em dias de chuva ou de muito frio.

Para esses estudantes, a rotina de deslocamento para a escola se torna muito cansativa, sendo possível, às vezes, vê-los debruçados e com sono sobre as mesas. Mesmo assim, sempre atentos às atividades, explicações e lições de casa. São sempre comprometidos com o aprendizado, apesar de toda sorte de dificuldades (econômicas, de aprendizado e de transporte) apresentando as atividades que lhes são passadas e raramente se distraem com conversas durante as aulas, diferentemente dos demais.

Esta situação me fez pensar na existência de um *ethos* escolarizado, a que se refere Tassinari (2009) no qual a criança é adestrada para tornar-se aluna e constrangida a seguir uma rigorosa disciplina de horários, posições assumidas na sala de aula, silêncio, contexto bastante diferente de como se dá a educação indígena e a educação na escola indígena.

Aquino também chama a atenção para o modo como opera a educação indígena e o modo imposto pela escola:

Os conhecimentos são transmitidos pelos mais velhos e até pelas outras crianças com quem convivem, seja na família ou com os parentes que estão no entorno. A educação a vida vai acontecendo no dia a dia e em vários locais: seja na beira do fogo, da madrugada, no amanhecer, quando os conselhos de nossos avós tinha mais sucesso, porque nosso deus usava a boca deles para repreender os espíritos da desobediência. A educação nunca acontecia na ponta do lápis ou no papel; os indígenas não conheciam os desenhos esquisitos que chamamos de letras, que atrapalham o desenvolvimento do conhecimento tradicional. (AQUINO, 2012, p.48)

Tassinari chama a atenção para o impacto desse *ethos* escolarizado e da hierarquia da escola imposta aos estudantes:

Outras características que nos parecem intrínsecas a qualquer processo educativo são também frutos desse –ethos: a noção de que a aprendizagem se dá por passos sucessivos e previsíveis; a idéia de progresso na aquisição de conhecimentos, como uma seqüência de etapas que devem ser seguidas sem variações; a importância atribuída à escrita e à oralidade para a transmissão de conhecimentos; a abstração dos contextos de prática. (TASSINARI, 2009, p.6)²

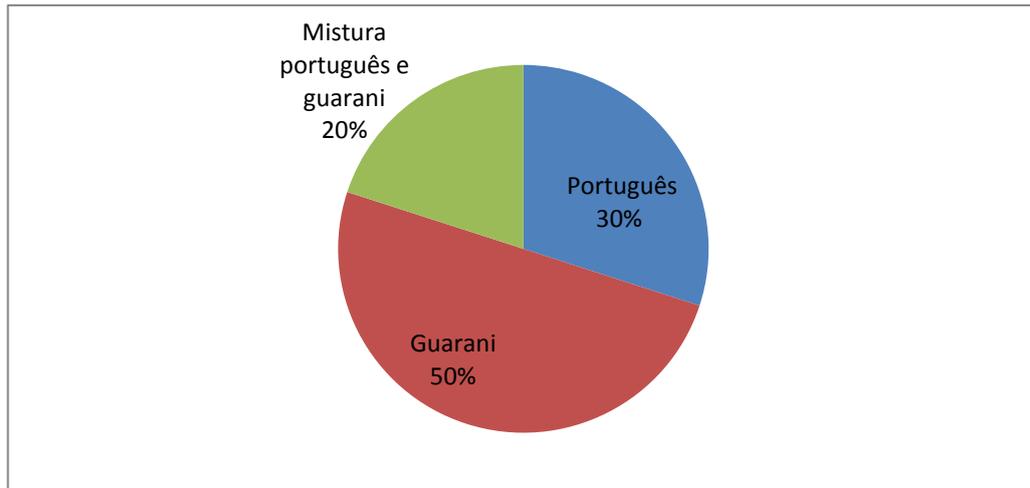
Na escola urbana, uma característica fundamental da identidade indígena guarani – a oralidade – é sufocada, valorizando-se a escrita em língua portuguesa, em

² O texto referenciado foi escrito antes da reforma ortográfica da língua portuguesa, por isso conserva a acentuação como no original.

uma língua usada na escola e na relação com instituições e pessoas não indígenas.

Dos 11 estudantes indígenas que participaram da pesquisa, admitiram fazer uso da língua guarani em casa e utilizar a língua portuguesa predominantemente na escola, como demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 5: Língua predominantemente utilizada pelos estudantes indígenas em casa



FONTE: Gráfico produzido pela autora, com base nos dados coletados no questionário aplicado.

Vemos então, que a língua representa uma fronteira que demarca as socialidades. É necessário perceber essa relação em seu contexto mais amplo, analisando que não se trata apenas da operacionalização da língua, mas de sistemas de experiências distintos, que se expressam na língua. A noção de tempo, as intrincadas perspectivas conceituais que se tornam corriqueiras nos conteúdos e representações escolares não se relacionam aos mesmos dispositivos para os estudantes kaiowá e guarani.

A língua guarani tem categorias próprias que expressam a visão de mundo, a história, os imperativos e as visões de seus falantes. O português e o espanhol, línguas faladas pelos guarani como segunda língua, também têm as suas categorias próprias, de difícil correspondência na língua guarani. (CHAMORRO, 2007, p.46)

Esses dispositivos operam também nas condições objetivas presentes na sala de aula. Em 2018 alguns indígenas ficaram sem receber o livro didático de diversas matérias, pois o número recebido pela escola era insuficiente e, como era necessário que os responsáveis fizessem a retirada dos livros na biblioteca, os que moram na cidade acabaram se beneficiando por estarem mais próximos e se deslocarem até lá com mais facilidade para retirá-los.

Os que demoraram, acabaram recebendo apenas os livros de algumas ou de

nenhuma disciplina, principalmente no 6º e 7º ano, justamente onde estão as maiores dificuldades de aprendizado. Uma iniciativa para tentar solucionar este problema consiste em reproduzir cópias do livro didático e repassá-las aos que não tem e organizar grupos ou duplas em sala de aula.

Foi possível perceber que um dos motivos que trazem os estudantes indígenas para as escolas urbanas é justamente a possibilidade de socialização e de aprendizado/aperfeiçoamento da língua portuguesa, talvez como estratégia de aproximação da sociedade envolvente. Entretanto, a realidade que se observa nas salas de aulas não dá a entender que isso de fato ocorra, pois diversas vezes, os estudantes indígenas acabam tendo que organizaram suas atividades entre os seus iguais, pois os demais alunos não interagem com eles, para a realização de trabalhos e atividades, exceto quando estes apresentam uma habilidade maior, como nos esportes, por exemplo. Nas atividades escritas e orais geralmente são excluídos dos grupos, tendo os professores que intervir para a formação de grupos, incluindo os estudantes indígenas.

Geralmente eles costumam socializar entre si, até mesmo por conta da facilidade de comunicação, que ocorre sempre em guarani, causando estranhamento e curiosidade naqueles que não entendem. Raras redes de sociabilidade são construídas entre estudantes indígenas e não indígenas, mas há um caso positivo que gostaria de destacar. Chamarei aqui a aluna de Aluna A.

A aluna A não é indígena e está no 9º ano do Ensino Fundamental e os colegas indígenas já estudam juntos há pelo menos três ou quatro anos, por isso e por falar guarani, aprendido em casa, com os avós, segundo a aluna, conseguiu estabelecer relações bastante próxima a esse grupo de estudantes indígenas, se tornando um ponto de apoio para eles e fazendo a intermediação deles com os professores e com os demais estudantes. Por meio do relacionamento dela com os estudantes indígenas, pude perceber que seria muito positivo se os professores também pudessem se comunicar em guarani a fim de estabelecer redes de sociabilidade que favorecessem o aprendizado. Ela tornou-se uma pessoa de confiança deles e estava sempre disposta a ajudar, inclusive nas questões particulares, por exemplo, quando uma das indígenas tentou o suicídio, foi a aluna A quem nos relatou o fato e pediu ajuda.

Ainda em relação ao uso da língua guarani pude verificar em pesquisa com os estudantes não indígenas, que apenas dois falam ou entendem, um fator que nos dá pistas sobre as dificuldades de sociabilidade, mas que não as explica por completo.

Via de regra, quando querem estabelecer comunicação, são sempre os indígenas que tem que aprender a língua do outro, situação que, de certa forma, ainda carrega traços de colonialidade e de poder sobre estes. Por isso, uma das razões que tem levado os estudantes indígenas a buscarem a escolarização fora das aldeias é bem clara:

O aprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas funções muito claras: defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania, e acesso a conhecimentos de outras sociedades. (MINISTÉRIO DA CULTURA, 1998, p.117.)

Ao analisar as respostas dos questionários, uma parte dos alunos afirmaram que sentem mais dificuldade de escrever em guarani do que em português, mesmo aqueles que foram alfabetizados na língua materna. Alguns consideraram, porém, que o fato de os materiais didáticos serem em português não contribui para o seu aprendizado, mas as explicações e orientações dadas pelos professores sim. Relataram que aprendem melhor com as explicações do que com os livros.

Perguntados sobre as disciplinas que mais tinham dificuldades, os estudantes indígenas apontaram em primeiro lugar a disciplina de Matemática, seguida por Língua Portuguesa e depois Língua Estrangeira (no caso, Espanhol). Esse aspecto não chega a ser uma novidade, pois boa parte dos estudantes brasileiros apontariam as duas primeiras opções, mas também são as disciplinas com mais peso, em partes devido às avaliações externas aplicadas em nível nacional e que, portanto não levam em consideração as questões regionais, como a presença de populações que possuem outra língua materna que não é a mesma língua nacional. Por isso mesmo, acabam recebendo posição de destaque no rol das disciplinas escolares, das capacitações profissionais e no peso de decisão para as aprovações e reprovações, o que afeta de maneira negativa esses estudantes.

As famílias que optam por matricular os seus filhos na escola urbana, carregam a expectativa de que ela lhes traga algum ganho, seja a socialização e o aprendizado da língua portuguesa, possibilidades de inserção no mercado de trabalho, conhecimento que facilite a relação com o mundo dos falantes de língua portuguesa, etc. Uma conta que nem sempre fecha se observarmos os desafios diários impostos a esses estudantes.

Outro aspecto ainda a ser considerado, mas não revelado pelos estudantes, que também pesa na escolha pela escola urbana são as relações conflituosas entre parentelas no interior das aldeias.

Mesmo assim, os estudantes indígenas afirmaram que a matrícula na escola

urbana, foi uma escolha da família, mas ainda assim, preferiam-na à escola indígena, onde, segundo os mesmos, tinham dificuldades de escrever em guarani e os professores não davam aulas. Este último aspecto pode ser problematizado se levarmos em consideração as metodologias e currículos diferenciados que são adotadas nas escolas da aldeia, tendo em vista a legislação específica a respeito da educação escolar indígena.

Por meio da observação, pude notar que a presença das famílias dos estudantes indígenas e não indígenas ocorre geralmente por meio de convites ou convocação da direção escolar ou da coordenação para tratar de questões relacionadas à (in)disciplina e rendimento escolar ou para a participação em eventos promovidos pela escola (reunião para entrega de boletins e comemorações).

As questões dissertativas permitiram aos estudantes expressar-se mais livremente a respeito de alguns aspectos. Esses aspectos que foram abordados no questionário aplicados aos estudantes indígenas estão contemplados na tabela a seguir. A fim de preservar a identificação dos estudantes, optei por enumerá-los.

Tabela 1: Respostas do questionário

Aspecto Questionado	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4	Estudante 5
Etnia	Terena	Tupi	Guarani Kaiowá	Guarani Kaiowá	Kaiowá
Idade que Ano cursa	15 anos; (8º ano)	14 anos; (6º ano)	16 anos; (9º ano)	16 anos; (9º ano)	15 anos; (8º ano)
Quando iniciou na escola Júlio	2017, no 8º ano	2017, no 5º ano	2011, no 4º ano	2010, no 3º ano.	2017, no 8º ano.

Já reprovou? Quando?	Sim. No 8º ano	Sim. No 4º ano.	Sim. No 7º ano.	Sim. No 3º ano.	Sim. No 8º ano
Disciplina (s) mais difíceis	Português Matemática	Português, Matemática Geografia Ciências.	Português Matemática	Português e Matemática	Português. Matemática
Percebe preconceito na escola? Por parte de quem?	Não	Não	Não	Não	Sim. Dos alunos e professores
Já viveu preconceito fora da escola?	Não	Não	Não	Não	Não
Quem escolheu a escola?	Família	Família.	Família	Família	Aluna.
Por que escolheu a escola da cidade?	Por que não quer estudar na aldeia.	Para aprender falar melhor o português e aprender melhor algumas matérias.	Porque ensina em português.	Porque vai aprender mais e é melhor pra família.	Porque a escola é boa.
Compreende bem os materiais e explicações?	Sim, quando prof explica	Sim. Agora entende bem o português.	Entende bem.	Entende um pouco, porque sabe mais guarani.	Entende pouco as explicações e materiais.
Em qual língua foi alfabetizado (a)?	Guarani	Guarani	Português	Guarani	Português

Fonte: elaboração a partir dos questionários.

Como observado na tabela, todos os estudantes afirmaram já terem reprovado, apesar de também afirmarem compreender bem as explicações e os materiais, que são em língua portuguesa, o que leva a pensar que existem outros fatores que dificultam o

aprendizado, como por exemplo, a lógica dos conteúdos, que no universo indígena, muitas vezes não fazem sentido. Esse grupo de estudantes, com exceção do Estudante 2 já estão nos anos Finais dessa etapa do Ensino Fundamental e consideram que a escola urbana lhe proporcionará maior domínio da língua portuguesa e que isso lhes será útil.

Os mesmos aspectos foram questionados para os estudantes que recém iniciaram essa etapa, como pode se observar na tabela a seguir:

Tabela 2: Respostas do Questionário

Aspecto Questionado	Estudante 6	Estudante 7	Estudante 8	Estudante 9	Estudante 10	Estudante 11
Etnia	Guarani	Kaiowá	Kaiowá	Kaiowá	Kaiowá	Kaiowá
Idade Ano que cursa	14 anos; (6º ano)	12 anos; (6º ano)	12 anos; (6º ano)	12 anos; (6º ano)	13 anos; (6º ano)	13 anos (6º ano)
Quando iniciou na escola Júlio	2017; 5º ano	2018; no 6º ano.	2017, no 5º ano	2018, no 6º ano.	2018, no 6º ano.	2018, No 6º ano
Já reprovou? Quando?	Sim. No 4º ano.	Não.	Não.	Sim. No 5º ano.	Sim. No 3º ano	Sim. No 6º ano
Disciplina(s) mais difíceis	Português, Matemática	Português, Matemática, Espanhol	Matemática.	Matemática.	Matemática, Espanhol	Portug, Matem, Espanhol
Percebe preconceito na escola? Por parte de quem?	Não	Não	Não	Não	Sim. Dos alunos.	Sim. Dos alunos.

Já viveu preconceito fora da escola?	Não	Não	Não	Não	Não	Não.
Quem escolheu a escola?	Família	Família	Aluno	Família	Família	Família
Por que escolheu a escola da cidade?	Por que na cidade aprende mais rápido.	Para aprender português.	Porque a escola tem bons professores.	Porque não consegue ler em guarani.	Porque os professores ensinam bem.	Porque entende melhor português que guarani
Em qual língua foi alfabetizado (a)?	Guarani	Guarani	Guarani	Português	Português	Português
Compreende bem os materiais e explicações?	Entende pouco.	Sim. Agora entende bem o português.	Um pouco.	Entende pouco.	Entende bem.	Sim. Entende bem.

O que chama a atenção aqui é o fato de que esses estudantes e seus familiares querem aprender melhor a língua portuguesa, segundo os estudantes, porque quando eles vêm pra cidade, só se fala português, então são obrigados a aprender.

2.5- A percepção do corpo docente

Quando me refiro ao corpo docente, estou abrangendo os (as) professores (as), coordenação pedagógica e direção escolar, por entender que esses segmentos estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizado.

A escola Júlio Manvailer conta atualmente com 65 profissionais, entre eles, professores, coordenadoras pedagógicas, diretora escolar, assessora pedagógica e corpo técnico-administrativo. Todos os professores (as) atuam na sua área de formação, de acordo com informações obtidas na secretaria da escola.

O fato de já trabalhar na escola há vários anos permitiu observar as relações

entre os estudantes e entre eles e os professores favorecendo o processo de interlocução na pesquisa, discutir, ouvir comentários, ainda que nem sempre estas situações estivessem isentas de tensões. Foi dessa forma que boa parte dos relatos contidos nesta parte foram tomando corpo na pesquisa e passaram a ser úteis para melhor compreensão do contexto.

Como já mencionado anteriormente, uma quantidade expressiva de alunos desta escola é composta por indígenas, predominantemente guarani e kaiowá, fato também de conhecimento dos professores, que nem sempre sabem lidar com a situação, devido às construções de estereótipos, à falta de conhecimento a respeito desses coletivos e à formação acadêmica que não contemplou a diversidade étnica na graduação, fatores atestados por vários integrantes do corpo pedagógico.

Pude observar que esse desconhecimento é mais acentuado com profissionais das áreas que não as de Humanas, apesar de alguns empreenderem um grande esforço de obter informação e tentarem auxiliar os estudantes indígenas, seja com maior atenção em sala de aula, a realização de atividades extras ou compreensão acerca das dificuldades, não somente relacionadas ao aprendizado, mas também às questões econômicas, familiares e sociais.

Apesar desse esforço de ordem pessoal empreendido, a escola, enquanto instituição pouco faz para fomentar esse contexto da formação intercultural³. As ações dos professores são isoladas, não há estratégias em conjunto para tentar melhorar o aprendizado, pois há um aspecto implícito nesse contexto, que é a existência de um racismo institucionalizado, que insiste em atribuir uma imagem depreciativa ao estudante indígena que passa, inclusive, por avaliações a respeito de sua capacidade intelectual.

No Brasil, o racismo institucionalizado é praticado em diferentes segmentos, como a saúde, a segurança e a educação, embora existam mecanismos para impedir a sua prática. O racismo institucionalizado é entendido como

³ O tema da formação intercultural já foi abordado por diversos pesquisadores no campo educacional, sendo utilizado aqui no mesmo sentido tomado por VIEIRA (2001, p118) —o conceito de formação intercultural ainda está em construção. Um contato superficial com o tema pode sugerir que a intercultura busca harmonizar a convivência entre diferentes culturas, excluindo ou minimizando conflitos, na medida em que uma cultura tolere a outra. Mas não se pretende desenvolver tolerância. Tolerar significa suportar, agüentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, em que sejam mantidas - e respeitadas - as identidades culturais. A intercultura não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações.

O fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (PCRI, 2006, p.22).

Essas posturas são preocupantes, principalmente quando percebemos que o local onde acontece é justamente aquele onde, supostamente deveria ser um espaço democrático e com agentes transformadores do pensamento, que acabam por reproduzir práticas colonialistas, nas quais uns são colocados como mais capazes de aprender que outros, levando em consideração seus traços étnicos.

Para melhor contextualizar tais práticas, abordarei algumas situações que presenciei desde o início do meu trabalho na escola, portanto, situações que ocorreram (algumas ainda ocorrem) há algum tempo.

Uma das mais marcantes refere-se a um estudante Kaiowá que foi matriculado na escola no 6º ano do Ensino Fundamental. O mesmo pouco entendia a língua portuguesa, diante disso comecei a adaptar a metodologia, procurando uma forma de envolver o estudante, usando imagens e filmes, porém, não obtive resultados, já que a religião não permitia que ele assistisse televisão. Por quatro vezes seguidas repetiu o ano, reprovando em diversas disciplinas. Como providência, pedimos auxílio à família, o que também não bastou. Dada a dificuldade com a língua portuguesa, a família foi novamente chamada à escola e sugerido pela coordenação, na época, que mudasse o estudante para a escola indígena, que era mais perto da sua casa e que ele poderia entender melhor os professores de lá, tendo mais chance de ir para a outra série. Os pais relutaram, alegando que na escola da aldeia que ele não ia mesmo aprender, preferindo que o aluno ficasse ali ou fosse para o corte de cana. O fracasso do aluno se repetiu novamente e ele parou de estudar.

Recentemente iniciativas positivas, mas ainda incipientes passaram a ser organizadas pela escola com a intenção de valorizar a presença indígena, como a homenagem para os professores preparadas por estudantes do 9º ano, em ocasião do fechamento da turma no meio do ano de 2018.

Os estudantes indígenas que estão há mais tempo na escola se sentem mais a vontade para estabelecer diálogos com os professores e demais colegas e participar das apresentações culturais promovidas na escola.

A partir do relato da experiência com a escola urbana feito pela professora kaiowá Elda Vasques na sua dissertação de mestrado, moradora na Aldeia Amambai, é possível compreender um pouco mais a respeito da colonialidade presente na escola, que se reflete em diversos aspectos desde as dificuldades, a inadequação das metodologias e a percepção da identidade indígena.

Hoje reflito sobre tudo isso e percebo que aquela escola estava matando a minha língua materna, um dos elementos fundamentais para manter viva e intacta a minha identidade preciosa que possuo. Nesse sentido tenho dó das crianças que vão da aldeia para a cidade estudar. Não sei quem tem culpa nisso, mas o fato é que elas estão se matando etnicamente. Há aquelas que têm habilidade para aprender com mais facilidade, porém tem aquelas que sofrem na sala de aula, nem entendem o que a professora está falando, muito menos os conteúdos trabalhados em cada disciplina. (AQUINO, 2012, p.12)

Há também as iniciativas de alguns professores, como na disciplina de Educação Física, onde os estudantes indígenas de diversas séries se reuniram para uma apresentação de dança e canto indígenas, que foi bastante aplaudida pela comunidade escolar. Considerando isto, é possível afirmar que existem outros tipos de linguagem que poderiam ser mais bem exploradas nesses estudantes, como a linguagem corporal e a artística, as quais poderiam apresentar resultados bastante positivos, não somente para os estudantes indígenas, mas que também poderiam favorecer, além da socialização, um melhor aprendizado a respeito destes pelos estudantes não-indígenas..

Anualmente é organizada exposição artística dos materiais produzidos sobre arte indígena e africana, por conta da obrigatoriedade imposta pelas leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que estabelecem a obrigatoriedade da temática -História e cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino de todo o país. Na Proposta Pedagógica da escola, essas leis estão inseridas como Temas Transversais, descrito da seguinte forma:

Não serão inseridos como novos conteúdos, mas serão desenvolvidos dentro das respectivas áreas de conhecimentos, com aplicabilidade em forma de projetos, integrando-os aos demais conteúdos de forma conceitual e prática, refletindo de maneira clara e objetiva dentro do ensino-aprendizagem proporcionando conhecimentos sobre tudo aquilo que a sociedade clama, criando igualdade de oportunidades entre homens e mulheres na preservação e conquista de uma vida mais saudável, igualitária, autônoma e criativa, capaz de respeitar a opinião dos demais. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2016, p.325)

Mas ainda vemos que a inserção dos temas relacionados à cultura indígena ainda são bastante pontuais, geralmente trabalhados próximos ao Dia do Índio, ou de

maneira bastante genérica e carregada de estereótipos que continuam a reproduzir visões negativas sobre os indígenas, essa postura além de não contribuir para desconstruir os preconceitos, acabam por reforçá-los ainda mais, como é possível perceber essa posição claramente nas conversas casuais da sala de professores.

Certa vez, durante uma reunião para discutirmos a respeito das mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular, uma professora disse que “já tem muita coisa sobre índio. Não precisa tanto! Se querem que a gente fale sobre índio, uma sugestão é montar um grupo para valorizar a cultura indígena. Vamos montar um projetinho pra eles falarem das plantas medicinais. Eles sabem bastante sobre isso.” (sic). Esta visão demonstra a existência de uma hierarquia de saberes, na qual se atribui ao indígena, os saberes ditos tradicionais, considerados menores, num ponto de vista bastante eurocêntrico, e aos não indígenas, os saberes científicos, tidos como melhores ou mais importantes. (LANDER, 2005, p.13-15)

Situações embaraçosas também ocorrem nas salas de aula. Certa vez, enquanto trabalhava o assunto relacionado à presença indígena no Mato Grosso do Sul, pedi, em uma turma do 7º ano, que os alunos fizessem um desenho representando essa presença. Quando os recolhi, percebi que a grande maioria trazia ainda aquela imagem do indígena como alguém que vive na floresta, anda nu, com arco, flecha e cocar. Foi uma oportunidade para iniciarmos a discussão, problematizando essas imagens e pedir que os estudantes indígenas nos falassem um pouco sobre eles e para que os colegas percebessem as mudanças daquela imagem (ainda trazida nos livros didáticos) e como são hoje, quais são as problemáticas, principalmente aqui na nossa região. Procurei, a partir do nosso contexto, problematizar esses estereótipos.

Apesar dessas iniciativas, não foram percebidas maiores preocupações metodológicas para facilitar o aprendizado desses estudantes. As aulas são preparadas e aplicadas da mesma forma para todos os estudantes, sem levar em conta se realmente o assunto foi apreendido ou não. A preocupação maior é em dar conta do conteúdo previsto e cumprir uma série de processos burocráticos, como lançar conteúdos e faltas no sistema, além enviar planejamentos. Desse modo, as dificuldades dos estudantes vão ficando em segundo plano, ações que não contribuem nem com os objetivos dos professores, da escola e menos ainda dos estudantes. O resultado disso é que as notas se tornam o principal instrumento para aferir o aprendizado, ou para punir o estudante.

A Proposta Pedagógica da escola traz algumas orientações didáticas que visam

facilitar o processo de ensino-aprendizagem, mas muitas vezes isso deixa a desejar devido ao desconhecimento por parte dos educadores, da existência desse documento, que fica na coordenação e não há momentos para o estudo coletivo do mesmo. Vários professores afirmaram ter conhecimento do que está no Referencial Curricular, mas não na Proposta Pedagógica.

Dentro dessas orientações, pude perceber algumas preocupações que, se fossem colocadas em prática, poderiam favorecer a interação e o aprendizado dos estudantes, como:

(...) é preciso que o professor esteja atento, observando as características de cada criança, sua faixa etária, seu grau de raciocínio para a partir daí organizar sua metodologia, buscando métodos, técnicas e materiais que atendam a real necessidade do educando, pois a criança aprenderá através do domínio do pensamento e não do domínio dos símbolos, ao qual o professor deve dar toda assistência necessária para que: (...) Observe o meio que a criança veio e em qual é inserida para que o método aplicado venha auxiliar e não retardar seu desenvolvimento; Seja um observador de atitudes, para não causar discriminação; (...) Aplique recuperação paralela de forma contínua e progressiva; Retome sempre conteúdos não assimilados pelo aluno; Dê atendimento individualizado; Valorize a cultura popular do meio em que vive. (Ibid, p.326)

É possível perceber uma genuína preocupação, mas que infelizmente não é transposta para realidade, devido ao desconhecimento da Proposta e da especificidade do público presente nas salas de aulas. Isso se reflete na maneira como ocorre a avaliação dos estudantes, principalmente dos estudantes indígenas, que são colocados à margem do processo de ensino-aprendizado a partir do momento em que a escola desconsidera seus saberes, suas vivências, tornando-se uma instituição homogeneizadora, nivelando todos os estudantes, como apontado por Santos; Secchi:

As diferenças linguísticas e culturais; o modo peculiar de convívio e relacionamento; as atitudes preconceituosas e discriminatórias; a violência física e simbólica afeta diretamente o cotidiano escolar e dificultam o aprendizado e a inclusão dos estudantes. Ressalta-se ainda a própria estrutura e a concepção arquitetônica das escolas que lhes impõem uma condição de submissão, associada à educação monoculturalista nelas oferecida, que os tornam invisíveis ou indesejáveis... Em poucas pinceladas, aí está um quadro bastante desfavorável aos estudantes indígenas que procuram as escolas urbanas. (SANTOS, SECCHI, 2013, p.69)

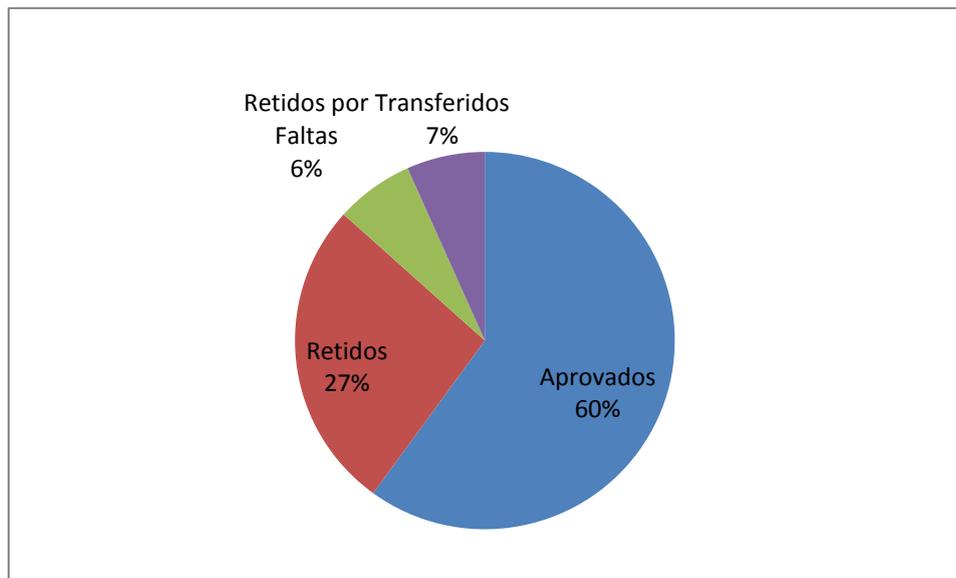
Por isso mesmo é necessário refletir sobre essas práticas e reformulá-las sempre que necessário. Um dos mecanismos que precisam urgentemente ser reavaliado, além das metodologias usadas em sala de aula, é a maneira como se dá o processo avaliativo desses estudantes, pois se pouco ou nada é feito para auxiliá-los no

aprendizado, não se pode também puni-los por buscar a escolarização fora das escolas indígenas.

Ao traçar um perfil dos estudantes indígenas, percebi que grande parte chega na idade adequada até o 4º ou 5º ano, mas a partir daí, começam a repetir de série, sendo que em média, a partir do 6º ano, estão pelo menos dois anos atrasados. No 6º e no 7º ano são onde ocorrem as maiores taxas de reprovação dos estudantes, de forma geral. Ou seja, é um quadro que vem se repetindo há algum tempo, mas que nada é feito, em termos de políticas públicas para se reverter essa situação.

O gráfico a seguir representa o desempenho escolar dos estudantes indígenas que cursaram os Anos Finais do Ensino Fundamental no ano de 2016 na escola Júlio Manvailier. No ano de 2016, 11 estudantes indígenas concluíram os Anos Finais do Ensino Fundamental na escola. Nesse ano, os estudantes indígenas acompanharam os índices de aprovação dos demais estudantes.

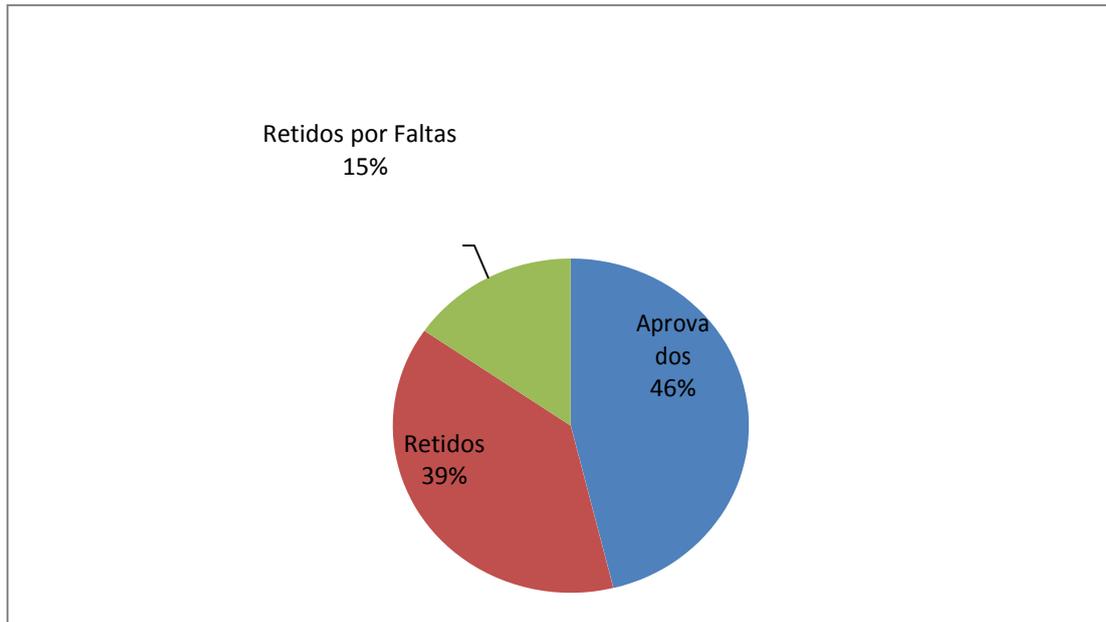
Gráfico 6: Desempenho dos estudantes indígenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental (2016)



FONTE: Gráfico produzido pela autora, com base nos dados do Censo Escolar de 2016.

O gráfico a seguir leva em consideração os números apresentados em 2017. Nesse ano houve um número significativo de estudantes que abandonaram os estudos. Apurando-se esse fato, foi possível perceber que uma parte considerável desse público é representado por jovens indígenas que se casaram e mudaram de aldeia, sem darem continuidade aos estudos.

Gráfico 7: Desempenho dos estudantes indígenas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (2017)



FONTE: Gráfico produzido pela autora, com base nos dados do Censo escolar de 2017.

No ano de 2017, 13 estudantes indígenas matriculados nos 6º ao 9º anos finalizaram o ano letivo, apresentando os resultados mencionados no gráfico 7. Nesse ano o número de estudantes Retidos (por faltas e notas) superou o número de Aprovados.

Não foi possível constatar a existência de uma consciência pedagógica voltada para atender a demanda multicultural, nem uma diretriz pedagógica que busque incorporar o conhecimento que os estudantes indígenas trazem para criar situações de aprendizado e de debate na sala de aula, em boa parte das disciplinas, usando-os como fonte de informação e meio de troca de experiências.

Esse dado nos ajuda a questionar a afirmação tão comumente ouvida dos professores de que os indígenas não aprendem e tinham que ser obrigados a voltar pra escola da aldeia, também nos faz considerar que não somente a língua representa um obstáculo para esses estudantes. Talvez seja o mais forte, mas não o único.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AMAMBAI

O final do século XX marca a luta pela efetivação dos direitos garantidos na Constituição brasileira de 1988, por isso mesmo, pensar as políticas públicas que atinjam os grupos que ao largo da história mais foram deixados à margem deles representa um grande desafio ainda a ser transposto para a realidade, haja vista as tamanhas desigualdades econômicas e sociais que são panos de fundo do contexto do nosso país.

Dessa forma, a educação compõe um campo importantíssimo para a justiça social, para a manutenção e conquistas dos direitos sociais, além de representar a possibilidade de transformar a sociedade.

A descontinuidade de ações e programas governamentais, a carência de recursos, a desarticulação entre os órgãos gestores são também alguns obstáculos visíveis que fazem com que pensar a educação no Brasil seja um propósito complexo.

Cabe lembrar também que quando nos referimos ao campo educacional, é preciso estabelecer de que tipo de educação estamos falando, o que pretendemos, quais os caminhos que devem ser percorridos por ela, quais são os seus agentes e qual (is) a(s) sua(s) finalidade(s). É a partir dessas questões relacionadas à educação que podemos estabelecer qual é o projeto de nação que se deseja.

Por isso, a cada dez anos a educação do país passa a ser repensada por diversos segmentos a ela relacionados. Através da construção do Plano Nacional de Educação (PNE), os entes federados e os municípios passam a refletir e apontar caminhos que devem ser seguidos nos seus territórios.

O Atual Plano Nacional de Educação é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor e que abrange o decênio 2014-2024 e foi pensado numa perspectiva, bastante desafiadora, de incluir diversos grupos sociais, superar desigualdades, garantir a universalização do ensino, estabelecendo metas bastante ambiciosas e procurando ao mesmo tempo, elevar a quantidade e a qualidade do ensino ofertado no país. (PNE, 2014)

Dessa maneira, cada ente federado e município ficaram incumbidos de, a partir do PNE, pensar as prioridades educacionais para o seu contexto e elaborar o seu Plano.

3.1- A construção do Plano Municipal de Educação de Amambai-MS

O município de Amambai, apesar de ter uma população pouco numerosa, com pouco mais de 37 mil habitantes, de acordo com o IBGE, possui uma população bastante diversificada, composta por habitantes de várias origens: sulistas, paraguaios e indígenas Kaiowá e Guarani compõe os povos originários. Entretanto, devido aos anos de ocupação, os interesses de alguns grupos se sobrepuseram aos demais, resultando em um contexto de desigualdades econômicas e sociais, no qual os indígenas foram afetados de maneira bastante negativa: desterritorializados, acabaram sendo submetidos ao processo de aldeamento e, apesar da resistência empreendida por eles, ainda são alvos de muito preconceito.

Esse preconceito se dá de diversas formas, sendo muitas vezes dissimulado em estereótipos geralmente negativos associados aos seus costumes e aparência. Porém, mudar esse pensamento é uma tarefa árdua que em grande parte tem sido abraçada pela educação, entendida aqui enquanto campo de atuação e de possível transformação.

O município de Amambai elaborou o seu primeiro Plano Municipal de Educação para o decênio 2008-2018, sendo um dos poucos municípios brasileiros a já possuir um Plano à época, sendo então necessário adequá-los ao Plano Nacional e ao Plano Estadual de Educação.

Por isso, ao elaborar o Plano Municipal de Educação, em 2015, o contexto social passou a ser observado com bastante cuidado, atentando para a diversidade étnica do município e, principalmente, inovando ao reconhecer e garantir espaço para os indígenas por meio de uma Meta específica para a Educação Escolar Indígena dentro desse Plano.

A dificuldade de conceber, na atualidade, uma educação escolar indígena que contemple a diversidade de saberes e de agentes sociais deve-se à grande variedade de etnias e costumes, por essa razão, a proposta é que cada uma, por meio de discussões, elabore aquela que mais se encaixa no seu perfil.

Um exemplo dessa dificuldade pode ser observado por meio da construção do Plano Municipal de Educação de Amambai, no ano de 2015.

A fim de atender as exigências das legislações que norteiam a educação no país, após a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEEMS), o município de Amambai debruçou-se para a adequação do Plano Municipal, documento que deve orientar as ações relacionadas à educação no município

e determina as metas, diretrizes e estratégias para as políticas educacionais a serem desenvolvidas nos dez anos da sua aprovação (2015-2024).

As discussões iniciais foram realizadas a partir do dia 11 de abril do ano de 2015, em oficinas que ocorreram nas escolas municipais, com a participação dos (as) professores (as) da Rede Municipal de Ensino, separados por nível de ensino, além de representantes da sociedade civil. As discussões e propostas tiveram como base as metas e estratégias contidas nos Planos Nacional e Estadual, o que se mostrou um problema, visto que grande parte dos presentes não haviam tido contato prévio com tais documentos e também devido ao pouco tempo para a realização das discussões.

Cada grupo de professores promoveu o debate acerca de uma das etapas da Educação Básica. As discussões relativas à Educação Especial foram feitas por profissionais que trabalham nessa área enquanto que as metas e estratégias relacionadas à Educação Escolar Indígena ficam sob a responsabilidade dos profissionais que atuam nas escolas indígenas, como prevê a lei, entre outros temas relacionados à educação. Nessa ocasião, foram eleitos delegados que representariam cada nível de ensino nas discussões futuras.

Os encontros realizados posteriormente ocorreram em dois momentos, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) a fim de realizar a sistematização das estratégias para o Plano Municipal da Educação (PME) de Amambai. As reuniões aconteceram nos dias 29 de abril e 5 de maio de 2015.

O Plano Municipal deve contemplar todos os moradores do município, não somente a Rede Municipal, por essa razão, representantes escolhidos previamente em todas as escolas municipais, rede estadual e privada foram convidados para participar das discussões e se reuniram para que os mediadores pudessem explicitar as metas atuais e promover o debate e reflexão, além da definição de estratégias para as adequações necessárias.

As estratégias elaboradas em encontro anterior, realizado no dia 11 de Abril, nas escolas foram discutidas e sistematizadas pela comissão de adequação do Plano Municipal de Educação, composta por membros da sociedade civil organizada, delegados e suplentes eleitos nas oficinas, diretores das escolas, do Poder Legislativo Municipal e Judiciário, bem como os diversos segmentos da saúde, assistência social, Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação, dentre outros. As discussões foram conduzidas por representantes da Secretaria Municipal de Educação.

Um problema observado foi o pequeno comparecimento da sociedade civil e até mesmo de autoridades políticas durante as discussões do Plano Municipal de Educação. O que levou a levantar algumas hipóteses acerca dessas ausências. Um dos motivos pode ser o descaso pelas políticas educacionais ou o desconhecimento da importância das discussões que estavam ocorrendo naquele momento.

A exemplo do que ocorreu no restante do país, as temáticas que geraram mais polêmicas eram referentes à Educação Especial e questões relacionadas à inclusão - ou não- da temática “Gênero”. Ambas suscitaram acaloradas discussões, muitas vezes por desconhecimento sobre os temas. Meta por meta, estratégia por estratégia, foram discutidas. Quando se chegava a um impasse, eram ouvidos os argumentos favoráveis e contrários antes que se procedesse às votações.

3.2- O Plano Municipal e a Educação Escolar Indígena

Amambai possui três escolas localizadas nas aldeias com a oferta da Educação escolar indígena: a Escola Indígena Mbo Eroy Guarani Kaiowa, a Escola Municipal Polo Indígena Mbo Erenda Tupã I Ñandeva e a Escola Mitã Rory, atendendo mais de 3 mil estudantes indígenas, de acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Mesmo com a oferta da educação escolar indígena, ou seja, nos moldes estabelecidos pelas leis vigentes Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Constituição Federal, muitos estudantes indígenas buscam a escolarização nas escolas urbanas, nas quais é ofertado o ensino regular, por isso, essa população é contemplada em outras metas, não somente na Meta 21, que se refere especificamente à Educação Escolar Indígena.

O reconhecimento dos direitos fundamentais enquanto sociedades diferenciadas são importantes para o crescimento dos povos indígenas, não apenas para a consolidação da cidadania política, mas também para assegurar direitos expressos pela posse da terra e o acesso à educação formal. (BOTH, 2010, p.15)

Porém, uma crítica há que ser feita, pois os indígenas são mencionados de maneira muito vaga nas metas e estratégias destinadas à escola regular, o que demonstra que não há muita preocupação em atender este público dentro de suas necessidades educacionais nesse tipo de escola, subentendendo que o processo de escolarização destes deva ser feito apenas nas escolas indígenas.

Como reflexo dessa situação, temos atualmente diversos estudantes indígenas nas escolas urbanas que passam pelas diversas dificuldades já discutidas no capítulo anterior e que muitas vezes, quando se questiona o que fazer para ajudá-los, a resposta mais comum que se tem é de que eles deveriam voltar para a escola da aldeia. Portanto, não se vê estratégias concretas para que a escola urbana esteja preparada para lidar com as diferenças, um problema que perpassa pela formação dos professores que atuam nessas escolas, engloba as relações que se estabelecem nas escolas, nos estereótipos preconceituosos construídos e mantidos a respeito dos povos indígenas e finalmente, impactam nos indicadores da educação.

Essa questão vem na perspectiva apontada por Mignollo (2003), que afirma que não é possível desmembrar a modernidade da colonização, pois as práticas colonialistas continuam presentes, sendo um elemento do passado e do presente, que perdura por meio da negação dos processos históricos não europeus.

O Plano Municipal de Educação apresenta um diferencial em relação aos demais planos anteriores e até mesmo em relação ao Plano Nacional e ao Plano Estadual. O Plano Municipal de Educação de Amambai dedica uma Meta específica voltada para a Educação Escolar Indígena, a Meta 21, o que representa o fortalecimento, o atravessar das fronteiras na educação escolar pelos indígenas Kaiowá e Guarani em Amambai, além do reconhecimento da atuação dessa parte da população na história e na construção do município.

Apesar desse contexto social, durante as discussões do Plano Municipal de Educação, nenhuma Meta gerou mais polêmica que a aprovação da Meta 21. Ela foi fruto da luta dos professores que atuam nas escolas indígenas localizadas nas aldeias, em sua maioria, professores indígenas que buscaram um espaço dentro do Plano Municipal de Educação que lhes garantisse a efetivação e o respeito aos direitos referentes à escola indígena estabelecidos na Constituição de 1988.

A Meta 21 é produto da resistência dos professores kaiowá e guarani pela escola indígena. Naquela época, havia na Secretaria Municipal de Educação de Amambai (SEMED), a professora kaiowá Elda Vasques, que foi figura importante na construção e na luta pela Meta 21. Atualmente ela não se encontra mais na SEMED.

Em sua dissertação de mestrado, Elda destaca a sua atuação enquanto professora que defende a educação escolar indígena e enquanto alguém que passou pelas mesmas dificuldades que os estudantes indígenas que buscam a escola urbana hoje enfrentam:

Sou do povo que requer um trabalho específico e diferenciado; por isso, sempre me interessei pelo conhecimento que me daria possibilidade de desenvolver um trabalho que atendesse a necessidade do meu povo e da minha comunidade. Esforço-me a cada dia, o máximo possível, para alcançar meu objetivo, da importância da valorização e manutenção da língua materna, apesar das terríveis violências e do massacre, de luta pela sobrevivência, frente aos quinhentos anos de colonização e imposição de outra língua e outra cultura para a comunidade indígena, mesmo assim estamos resistindo. (AQUINO, 2012, p. 13)

Assim, a Meta 21 traz o seguinte texto:

Assegurar à educação escolar indígena o direito contido na Constituição Federal de 1988, por uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e multilíngue. (PME, 2015)

Entretanto, boa parte da plateia não era formada por professores indígenas e reagiram de forma negativa, principalmente quanto às discussões do ensino na língua materna, realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os embates residiam principalmente no fato de que professores da área urbana não aceitavam que estudantes indígenas não dominassem completamente a Língua Portuguesa, mas mesmo assim se propusessem a estudar nas escolas urbanas, mesmo tendo à sua disposição as escolas das aldeias. Chegavam a exigir que os alunos indígenas fossem alfabetizados em português nas aldeias, reivindicação principalmente dos professores de Língua Portuguesa.

Entretanto, seja por falta de conhecimento a respeito das leis vigentes que asseguram o direito dos povos indígenas à educação bilíngue e intercultural ou pela tentativa mais uma vez de implementar estratégias de dominação, esse episódio fez pensar em muitas coisas: 1) a educação ainda pautada numa perspectiva de imposição da cultura dominante, colonizadora; 2) a educação enquanto processo “civilizatório” para os indígenas, na qual seus conhecimentos são dispensados do currículo e das relações estabelecidas na escola; 3) o desconhecimento, por parte dos professores, das legislações que tratam da educação escolar indígena; 4) a prevalência dos preconceitos ainda direcionados a essa população, até mesmo nos círculos “mais esclarecidos”; 5) e, finalmente, a percepção (minha) de uma subalternização do conhecimento indígena durante as discussões sobre tal Meta.

Essa observação também perpassa a discussão feita em torno dos currículos das escolas urbanas e das estruturas de dominação reforçadas por elas.

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de maneira explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não

dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (...) (SANTOMÉ, 1995, p.161)

Nessa atitude observa-se o intenso preconceito com relação aos povos indígenas e a ótica que insiste em mantê-los como povos tutelados, sujeitos à vontade alheia, que vê neles uma inferioridade e a necessidade de que o outro lhes diga o que é melhor pra ele, numa estrutura de dominação, de colonização, num discurso velado que nega e camufla a diferença. Uma concepção produzida a partir da colonialidade, onde a diferença é desconsiderada.

Esta Meta teve um caráter bastante diferente das demais, visto que ela precisava, de fato, ser construída, já que era inovadora por tratar especificamente da Educação Escolar Indígena e não de maneira integrada às demais. E essa construção era iniciativa daqueles sempre haviam recebido pronto, pois não lhes era dada a oportunidade de falar, eram sempre os “brancos” que haviam decidido o que eles deveriam fazer, como e quando, sempre numa lógica de dominação.

Mesmo antes do início das discussões, alguns professores (não-indígenas) preparavam-se arrecadando votos para “derrubar” a Meta 21 alegando que os indígenas deveriam aprender a Língua Portuguesa, por tratar-se da língua nacional. Perceptível o discurso “integracionista”, de que os índios deveriam aprender o português para o mercado de trabalho e para poder se comunicar com os não-índios. Esse discurso tomou conta da discussão da Meta 21 o tempo todo.

Outro fato apontado foi que muitos alunos indígenas estudavam nas escolas urbanas, mesmo com a existência das escolas nas aldeias, portanto, ao serem alfabetizados na língua materna (guarani), não conseguiam acompanhar as explicações e estavam fadados ao fracasso escolar e social nas escolas urbanas, portanto, aprendiam a Língua Portuguesa já desde os primeiros anos nas escolas situadas nas aldeias ou ficassem estudando por lá mesmo, sempre na sua língua materna. Desse modo, estavam definidos os lugares que deveriam ser ocupados por cada grupo e o tipo de conhecimento que cada um deveria “receber”.

Entretanto, à medida que as discussões foram avançando, representantes indígenas também apresentavam seus argumentos, colocando as especificidades da Meta e apontando que era a primeira vez que o município parava para refletir a respeito da Educação Escolar Indígena.

Chegado a um ponto, passou-se a discutir o contexto social, com o questionamento suscitado pelos professores indígenas sobre o motivo pelo qual nunca ter

se oferecido, nas escolas urbanas, a oportunidade para que os alunos não-índios aprendessem a Língua guarani, já que nas aldeias se aprendia o português. Já que queriam que os índios aprendessem Português para se comunicar com os “brancos”, por que os “brancos” não aprendiam guarani?

Diante disso da resistência dos presentes, a liderança indígena ameaçou retirar sua comunidade da assembleia, justificando que os indígenas haviam ouvido e aceitado tudo o que havia sido discutido nas 20 metas anteriores, que não eram voltadas para a Educação Escolar Indígena, mas agora não podiam ser ouvidos. Questionaram, levantando a possibilidade de terem que continuar aceitando um tipo de educação que não tinha nada a ver com a sua realidade, como sempre tinha sido, feita pelos “brancos”? Será que nunca iam poder decidir o que era melhor para eles?

Fez-se um grande silêncio no auditório até que os ânimos se acalmassem e as discussões pudessem retomar seu curso.

A Meta 21 foi aprovada, garantindo o ensino na língua materna nas escolas localizadas nas áreas indígenas (como preveem as leis educacionais vigentes no país). Como disposto na Meta 21, Estratégia 21.27:

“garantir e assegurar a alfabetização das crianças indígenas na língua materna até o 3º ano do Ensino Fundamental e na Língua Portuguesa partir do 4º ano do Ensino Fundamental, no segundo ano da vigência do PME;” (PME, 2015).

A estratégia acima assegura a alfabetização da criança na sua língua materna, introduzindo a língua portuguesa mais tardiamente, o que garante à criança indígena a valorização e manutenção da sua língua, por meio de um processo de aprendizado de acordo com os valores da sua cultura, entretanto, quando esta criança, por volta do 5º ou 6º ano é matriculada na escola urbana (situação bastante frequente na escola Júlio Manvailer), representa-lhe muitas dificuldades, devido ao seu processo de alfabetização e à língua predominantemente falada em casa.

É devido a esta situação acima que os maiores índices de retenção de estudantes indígenas estão justamente no 6º e no 7º ano, como foi observado nos dados coletados na escola pesquisada. Os estudantes se veem em uma nova etapa dos estudos, com o acúmulo de diversas disciplinas, a imaturidade, vários professores e ainda, uma nova língua passa a ser usada, representando muitas mudanças de uma só vez e que na maior parte não traz resultados positivos ao final do ano letivo. Nessas turmas, na escola Julio Manvailer, é possível encontrar estudantes indígenas bem fora da faixa etária que deveriam estar matriculados, com 14, 15 anos.

Também sob pressão da comunidade indígena, foi aprovada a inclusão da língua guarani nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas urbanas municipais de Amambai, sendo estipulado o prazo de dois anos para que tenha início.

“garantir e assegurar a disciplina de Língua Guarani/Kaiowá a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, nas escolas da rede municipal de ensino, a partir do segundo ano de vigência do PME”. (Ibidem)

Esta estratégia tem uma clara postura decolonial, na medida em que a população não indígena tenha a obrigação de aprender a língua indígena, num processo que poderia valorizar a língua por eles falada e facilitar a comunicação, já que historicamente, as populações indígenas tem feito o processo de aprendizado da língua nacional. Porém, já na época se problematizava sobre quem iria ministrar essas aulas, “já que não havia professor para dar aula de guarani”. Então, passados três anos da vigência do Plano, não foi implementado o ensino de língua guarani em nenhuma escola da rede municipal.

Respeitando o prazo proposto pelo Governo Federal, no dia 22 de junho de 2015, o Plano Municipal de Educação de Amambai foi aprovado com unanimidade durante Sessão Ordinária realizada na Câmara de Vereadores e sancionado pelo Prefeito Municipal de Amambai, Sérgio Barbosa. O Plano Municipal de Educação de Amambai foi finalizado com 21 Metas e 461 Estratégias, traduzindo os anseios e prioridades referentes à educação em Amambai para os próximos dez anos.

No mesmo ano foi aprovada na Câmara dos Vereadores a Lei Municipal nº 2.457/2015 que instituiu a Língua Guarani como segunda língua oficial do município de Amambai, o que sinaliza, juntamente com a inclusão da Meta 21, as lutas e traduzem as demandas oriundas do contexto social do município.

Essas conquistas demonstraram a importância da mobilização indígena e o protagonismo nas questões de seu interesse. Ainda há, porém, um longo caminho a ser percorrido para que essas mudanças sejam transpostas para a realidade e se possam avaliar quais os impactos terão, não somente para a população indígena, mas para todo o município.

3.3- Os desafios do caminho

Embora a escola nem sempre estivesse ao alcance de todos, especialmente das parcelas mais pobres da população, hoje cumpre papéis fundamentais. A escola é no mundo contemporâneo, uma das principais instituições. É por meio dela que conhecemos

as letras, novas formas de pensar, outros pontos de vistas e outras culturas, além de socializar, aprender a conviver com as diferenças e a cultivar valores éticos, desconstruindo ideias pré-concebidas. Por isso ela apresenta também uma série de desafios e obstáculos para aqueles que se aventuram no caminho do conhecimento.

Por muito tempo, a escola esteve a serviço das classes dominantes, perpetuando os seus valores, as suas concepções e o seu modo de vida. Hoje, a escola é palco das diferentes classes sociais, que ainda buscam ter as suas experiências reconhecidas e seus saberes valorizados, independente de onde ela esteja situada.

A escola é uma instituição que tem um papel importante na vida das pessoas, apesar de, durante muito tempo, ter estado a serviço da colonização, em que subalternizou, inferiorizou, marginalizou e silenciou o indígena e os outros sujeitos. Mas é importante ressaltar que a busca pela educação escolar continua incessante. No caso dos povos indígenas em contexto urbano, não é diferente. (VIEIRA, 2015, p.186)

Para os povos indígenas que por um longo tempo receberam uma educação escolar voltada para os interesses alheios, o reconhecimento da sua trajetória ainda hoje é um desafio que vem se construindo aos poucos.

Esses desafios devem ser encarados em diversas frentes: na desconstrução dos preconceitos, na efetivação das políticas públicas, no respeito e reconhecimento à diferença, mas com garantia à igualdade, de modo que possam alcançar a cidadania, etc. sendo assim, a escolarização constitui um dos campos fundamentais para que isso se concretize. Assim, a escola tem sido para os indígenas, um instrumento importante na autodeterminação.

“A educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue constitui um dos campos escolhidos pelos Kaiowá e Guarani para desenvolver estratégias que reforcem a visibilidade étnica e, ao mesmo tempo, ter acesso aos conhecimentos da sociedade brasileira” (SILVESTRE, CACCIA-BAVA, 2017, p.208)

Já a escola universal, digamos assim, que não é pautada pelo bilinguismo e pela multiculturalidade tem oferecido aos estudantes indígenas, um ensino homogeneizante, que não valoriza as experiências dos seus coletivos e os seus saberes, mas sim aqueles da sociedade com os quais convivem, o que não deixa de ser importante também, mas que, dissociados do contexto social indígena, seguem sem sentido, tornando a escola uma espaço de conflito entre o “seu” mundo e o mundo do “outro”.

Dessa forma, é possível perceber na escola urbana, alguns desafios que precisam ser superados para que realmente se ofereça um ensino de qualidade para esse público. A começar pela lógica da hierarquia dos saberes que são privilegiados ou silenciados no

espaço escolar, na qual o estudante indígena está ali para aprender, nunca para ensinar sobre o seu mundo.

Em seguida, o processo de formação dos professores, que muitas vezes, por não saber lidar com os estudantes indígenas, perdem a oportunidade de modificar as suas práticas educativas, principalmente porque isso demanda interesse e tempo em conhecer o seu aluno e elaborar estratégias para estabelecer o diálogo intercultural, como apontado por Santos; Secchi:

De fato, o empenho do poder público para formar os quadros docentes para o atendimento da lei é muito similar ao esforço imprimido pelos professores para modificar suas práticas educativas. Ainda são poucos os que se preocupam com ‘essas novidades’, especialmente porque elas supõem um esforço de formação profissional e a mudança de condutas pessoais. Ante ao aumento progressivo de estudantes indígenas em escolas urbanas, urge que se reverta essa situação no curto prazo. (2013, p.68)

A educação é um campo de disputas, pois ela legitima os conhecimentos e ideais de uma sociedade ou das classes ou grupos que detêm o controle sobre ela. Por esse motivo, é importante pensar em políticas educacionais enquanto estratégias de valorização e reconhecimento das populações indígenas estejam elas dentro da escola universal ou da escola específica.

Nesse contexto, cabe à escola abrir caminhos para favorecer a visibilidade da diversidade cultural, pois ela não pode, no cenário atual e no local, ser pensada apenas para determinadas classes ou etnias. Ela deve estar aberta ao diálogo intercultural e ao aprendizado de novos processos pedagógicos que favoreçam a todos, substituindo a homogeneidade pela diversidade.

Dessa forma, é necessário que se faça uma discussão ampla sobre a função social da escola para que se torne possível considerar e praticar alternativas educacionais emancipatórias e junto a tudo isso, proporcionar uma reflexão sobre o sistema escolar, o currículo, o material didático e a formação de professores. (ROMANI, RAJOBAC, 2011, p.69)

A responsabilidade de se criar uma escola que favorece a diversidade traz consigo uma série de questões que implicam na formação de professores sensibilizados com a cultura do outro, para a análise do contexto em que está inserido, para a resolução de conflitos e aberto a novas metodologias; o estabelecimento de políticas educacionais efetivas que reconheça e valorizem o cenário pluriétnico do país, o despertar da sociedade para as necessidades dos grupos menos privilegiados.

O que temos percebido é que atualmente há grande dificuldade da escola em trabalhar de maneira satisfatória com o educando que necessite de maior atenção, seja por conta da sua etnia, do seu aprendizado ou mesmo por necessidade educacional

especial. Entretanto, quando nos referimos aos estudantes indígenas nas escolas urbanas, essas questões são mais profundas, pois vão desde as fronteiras impostas pela sua língua e cosmovisão, que marcam a sua existência enquanto seres humanos até aquelas relacionadas ao seu contexto enquanto alguém que busca um aprendizado que nem sempre lhe traz significado ou mesmos resultados pelos quais anseia.

Contudo, não restam dúvidas de que é necessário e urgente refletir sobre o papel da escola urbana e da escola indígena na vida do estudante indígena. Pois, se por um lado a primeira nem sempre é capaz de lhe compreender e oferecer aquilo que ele busca, a segunda também precisa enfrentar novos desafios ante as relações que estes estabelecem com a sociedade não-indígena.

No contexto atual, a escola tem sido apresentada como o meio mais eficaz para os Kaiowá/Guarani terem acesso a esse espaço, sedutoramente mostrado e entendido como “viável”, onde o emprego é fácil, a vida é boa, com saúde, moradia e consumo disponíveis, o dinheiro e os recursos são fartos, o poder e o prestígio acessíveis aos escolarizados. De onde vem essa imagem? Vem das relações estabelecidas com o entorno e no interior das próprias reservas: meios de comunicação, projetos econômicos (governo, Funai e ONGs), missões, igrejas, escolas, hospitais, capatazes, “cabeçantes” de usina, donos de mercado e de lojas, taxistas, profissionais liberais (médicos, dentistas, agrônomos, advogados), burocratas, técnicos, professores e dirigentes de órgãos públicos, políticos, intelectuais, pesquisadores, assessores, antropólogos, indigenistas, padres, pastores, visitantes e turistas. Quais destes interlocutores representam o outro lado de uma sociedade marginal, excluída e sobrando, sem acesso às “benesses” do capitalismo? Alguns até podem fazer parte deste “outro lado”, no qual estão os índios, mas também reproduzem, nas atitudes e nas concepções, o lado “bom” desta sociedade. Ou seja, é com representantes deste lado da sociedade, com os que tiveram “sucesso” na vida, que os Kaiowá/Guarani se relacionam, sendo que a maioria deles passou, efetivamente, pela escola. Assim, não é de estranhar que os índios imaginem e busquem na sociedade envolvente esse espaço viável de sobrevivência que está lhes faltando e cujo acesso se dá – pelo menos no seu imaginário – pela porta da escola. (ROSSATO, 2002, p. 124-125)

A noção de que a escola representa um lugar necessário para “se tornar alguém na vida”, tão presente no “mundo dos brancos” também encontra grande adesão entre os estudantes indígenas, que a veem como uma oportunidade de obter conhecimento, inclusive sobre a língua portuguesa de modo a facilitar sua entrada no mercado de trabalho.

Porém, esse aspecto nem sempre possa ser observado no município de Amambai, onde, apesar de cerca de um terço da população ser indígena, sua presença não é percebida com a mesma intensidade no mercado de trabalho. De modo geral, os indígenas que possuem um pouco mais de instrução acabam ocupando postos de trabalho nas aldeias como funcionários públicos, com raras exceções daqueles que ocupam vagas

na área urbana, como Elda Vasques. Os indígenas, no município de Amambai ocupam poucos espaços de poder fora das aldeias.

A escola para os Kaiowá e Guarani também pode ser entendida sob lógicas diferentes, de acordo com Silvestre, Caccia-Bava:

As compreensões aqui se dividem: há aquelas que entendem que a “escola tem que preparar o aluno para competir no mercado de trabalho”, como a fala de um professor da escola da aldeia de Dourados que enfatizou por ocasião da conferência local de educação escolar indígena e que demonstra uma clara vertente neoliberal, própria da proximidade com o espaço urbano que a referida aldeia vivencia. Há, também, os que entendem que a escola indígena pode ser reinventada, não necessitando reproduzir o modelo de escola e de educação que a sociedade branca vivencia, na medida em que a própria legislação garante às populações indígenas essa possibilidade. (SILVESTRE, CACCIA-BAVA, 2017 p.213-214)

As escolas indígenas hoje enfrentam problemas e, assim como as escolas urbanas, também estão sujeitas à contestação por parte da comunidade. Para as famílias de estudantes que estudam nas escolas urbanas, a escola indígena não oferece as mesmas possibilidades e aprendizado que a escola urbana, por isso, aos familiares acreditam que seus filhos terão maiores chances e aprenderão melhor nestas do que naquelas.

Além disso, também apontam como fator eleito para a escolha da escola urbana, a melhor qualificação dos professores e uso de metodologias mais adequadas para ensinarem as crianças do que aquelas adotadas nas escolas da aldeia.

Na tentativa de fortalecer a escola indígena, além das ações em metas previstas nos Planos de Educação, a Secretaria Municipal de Educação também tem adotado outras medidas para garantir a permanência dos estudantes indígenas nas escolas de sua própria comunidade. Um exemplo disso é que não foi muito bem recebido por estudantes que preferiam a escola urbana, ocorreu no início do ano de 2018, quando vários estudantes Kaiowá e Guarani se viram obrigados a retornar para a escola indígena, especialmente na Aldeia Limão Verde depois da negativa da oferta de transporte escolar para que eles se deslocassem da aldeia para as escolas urbanas.

Essa medida foi contestada pelos familiares e depois de alguns dias sem frequentarem a escola e mediante o fechamento da rodovia que liga Amambai a Tacuru (MS 156), o transporte foi retomado. Nesse intervalo de tempo, vários estudantes indígenas pediram transferência para a escola da sua comunidade, outros, com a retomada do serviço de transporte, voltaram para as escolas urbanas.

As transferências de alunos indígenas, aliada a outros fatores teve impacto na redução do número desses estudantes na escola Júlio Manvailier e contribuiu para o fechamento da turma de 9º ano no final do primeiro semestre de 2018. Na época do

fechamento, essa turma contava com quatro estudantes indígenas que matricularam-se em outras escolas urbanas.

O motivo alegado na época, para a suspensão do transporte dos estudantes indígenas foi a reprogramação das linhas de ônibus escolares e também a existência de vagas na escola indígena, porém, por parte dos estudantes indígenas das escolas urbanas e de seus familiares, não foi entendido dessa forma, o que os motivou a fazer os protestos.

A luta pela escolarização por parte dos indígenas seja a escolarização na escola diferenciada ou na escola urbana é uma estratégia utilizada por esses povos para demonstrar a sua autonomia, reforçar a sua etnicidade e seu modo de vida, ou ainda, para se apropriar de elementos da cultura da sociedade envolvente, principalmente a língua, fator importante para transitar entre o mundo indígena e o não indígena, rompendo as fronteiras existentes entre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa e a metodologia permitiram a reflexão a respeito de minha prática pedagógica e do meu lugar na escola.

Enquanto professora e pesquisadora tive muitos medos, incertezas e anseios, mas também pude questionar e desnaturalizar certas atitudes que para mim já haviam se tornado corriqueiras na escola, mas que ainda me incomodavam.

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender as razões que levam os Kaiowá e Guarani a buscarem a educação na escola urbana Júlio Manvailer, apesar da existência da escola diferenciada nas aldeias onde vivem.

Esse estudo foi realizado nos anos de 2017 e 2018 na referida escola, por meio de observação participante, pesquisa documental, aplicação de questionário para alguns dos estudantes indígenas, além de conversas e participação em reuniões com demais professores, coordenação, direção escolar e familiares dos estudantes, que me ajudaram a compreender e problematizar aquilo que via e ouvia. A consulta aos estudos realizados em outros locais do país tendo como enfoque a escolarização de indígenas em contexto urbano também contribuiu no processo de escrita e compreensão, muitas vezes, apontando caminhos que eu ainda não havia percebido.

No primeiro capítulo visou fazer a contextualização que levou à luta pela educação escolar diferenciada para os povos indígenas no país. No segundo capítulo foram apresentados os resultados da observação participante e dos questionários realizados na escola Júlio Manvailer e no terceiro capítulo apresentou-se a análise das políticas educacionais desenvolvidas principalmente em nível local.

Ao chegarem ao Brasil, os portugueses iniciaram um processo de colonização que assumiu vários contornos ao longo do tempo, incluindo a usurpação de seus territórios, extermínio físico e cultural. Na época a população indígena era muito maior do que na atualidade, mas apesar da resistência, os mecanismos usados pelos colonizadores provocaram impactos na organização social, política e econômica desses coletivos e muitas dessas consequências chegaram aos dias atuais.

O deslocamento forçado dessas populações indígenas alterou significativamente o seu modo de vida, desestabilizando-o e provocando muitos efeitos negativos que se tornaram mais evidentes na medida em que esses coletivos foram sendo constrangidos a adotar novas estratégias de sobrevivência e de resistência, visto que essas remoções não levaram em consideração a lógica desses

coletivos.

No território que atualmente compreende o atual estado de Mato Grosso do Sul, esse processo se intensificou a partir do século XX, quando o governo, para efetivar políticas de colonização das fronteiras, passou a confinar os grupos que aqui viviam em reservas indígenas, com o intuito de deixar livres as terras até então ocupadas por eles.

Ao longo do texto, explicitou-se a presença dos Kaiowá e Guarani no município de Amambai, Mato Grosso do Sul, onde se localiza a escola na qual o estudo foi desenvolvido.

A resistência indígena se intensificou na segunda metade do século XX, por meio da atuação do Movimento Indígena. Nesse momento de efervescência de vários movimentos sociais no país, os indígenas passaram a exigir a formulação de políticas que garantissem a eles direitos. Dessa luta resultou a garantia, na Constituição Federal, aprovada em 1988, a explicitação, em dois parágrafos, 231 e 232 que trata do direito aos territórios ancestrais e aos modos próprios de ensino e aprendizagem.

A importância desse reconhecimento, no tocante à educação, deve-se ao fato de que, a partir desse momento, muda-se o caráter das políticas de educação escolar indígena, definindo-se o direito a uma educação escolar, específica, bilingue e de qualidade. Dai resulta, inclusive, a necessidade de formação de professores para essa escola indígena. Os movimentos indígena e indigenista se apropriam dessas diretrizes, para demandar essa escola, entendendo que traria seria uma possibilidade de autonomia para os povos indígenas, a partir da e na escola.

Desse modo, outro modelo de escola também passa a ser norteado pela nova legislação. A fim de garantir a autonomia dos povos indígenas, a escola indígena que se estabelece a partir desse momento deve observar as características e demandas do coletivo na qual está inserida, valorizando as suas práticas e os seus conhecimentos, com currículos e metodologias diferenciadas das demais escolas.

Atualmente ainda estão em construção importantes instrumentos para o fortalecimento da educação escolar indígena. A efetivação de uma escola indígena como um instrumento político de resistência da sua cultura ainda constitui um desafio, considerando a relação com todo o sistema de educação formal, em suas várias instâncias.

Novas formas de colonialidade se colocaram a partir da escola. Entendendo a escola urbana como um meio para se aproximar mais da sociedade não indígena,

muitas famílias buscam na escola urbana, a escolarização dos seus filhos. Nessa instituição encontram, de fato, a valorização do modo de vida ocidental, com conhecimentos veiculados na língua portuguesa.

O que ocorre é que a escola urbana está preparada para vivenciar essas experiências interculturais, como a situação colocada neste estudo. Os estudantes indígenas e suas famílias colocam na escola urbana a expectativa de um ensino melhor, a possibilidade de dominar a língua portuguesa de modo a facilitar a inclusão na sociedade hegemônica, mas muitas vezes, o que encontram são as fronteiras étnicas, reveladas por meio das práticas, dos currículos, da hierarquia dos saberes ensinados, da língua, da visão de mundo, das socialidades e do preconceito nas relações estabelecidas, mesmo quando não entendidos dessa forma por aqueles que sofrem ou praticam.

Por isso a necessidade urgente de se refletir, quando se trata de educação, a respeito daqueles que estão por trás das estatísticas, a fim de compreender a realidade desses sujeitos e ajustar as metodologias de ensino e avaliação, sempre que necessárias, pois de outra forma, a colonialidade continuará existindo.

O que se pode perceber é que as sociedades indígenas viram na educação escolar (seja na escola urbana ou na escola diferenciada), uma forte aliada para as suas políticas de afirmação identitária e para o diálogo a sociedade não indígena.

Ainda existem grandes desafios que devem ser superados também nas escolas urbanas, como a postura dos educadores e demais estudantes diante da presença de estudantes indígenas nesse ambiente, de modo que as práticas valorizem o convívio respeitoso e incentive a multiculturalidade, reconhecendo em ambos, a existência de saberes e culturas distintas.

Outro desafio que se impõe urgente é a formação dos os profissionais que atuam nas escolas onde há a presença de estudantes indígenas, de modo a compreender e valorizar os aspectos históricos e culturais dos coletivos aos quais pertencem, o que contribuiria para melhorar o rendimento escolar e combater o preconceito.

Portanto, diante do empenho dos Kaiowá e Guaraní que vivem na nossa região, em buscar a escolarização na escola urbana, mediante tantos obstáculos, percebe-se caminham em busca da interculturalidade.

O esforço em apropriar-se de uma segunda língua, de conhecimentos alheios à sua cultura servem de exemplo para a sociedade não indígena numa tentativa de superar as práticas colonialistas presentes não somente nas salas de aula, formulando,

em conjunto, políticas educativas que busquem desnaturalizar os estereótipos, fortalecer a escola diferenciada, possibilitar um diálogo intercultural nas escolas urbanas e de reconhecimento e valorização das diferenças.

Esta pesquisa teve o intuito de contribuir para o reconhecimento e respeito às diferenças a partir da reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas em presença dos Kaiowá e Guarani nas salas de aula das escolas urbanas, enquanto direito dos estudantes ao diálogo entre saberes e como forma de nos aperfeiçoarmos enquanto seres humanos na relação com outros seres humanos.

REFERÊNCIAS:

AMAMBAI. **Plano Municipal de Educação de Amambai**. Lei Municipal nº 2.443/2015 de 22 de Junho de 2015. Disponível em:
<www.amambai.ms.gov.br/.../amambai.../5ade8b18823d852f841b32b5768962ec3446
> Acesso em 06 ago 2017.

_____. **Proposta Pedagógica da Escola Municipal Júlio Manvailer**. 2016.

AQUINO, Elda Vasques. **Educação Escolar Indígena e os Processos Próprios de Aprendizagens**: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai, Amambai-MS. Campo Grande, 2012. Dissertação (Mestrado) Programa de pós-graduação, Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

BAINES, Stephen. **As chamadas "aldeias urbanas" ou índios na cidade**. Revista Brasil Indígena, Brasília, v.1, n.7, p.15-17, nov./dez. 2001.

BARTH, F. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade**. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth, Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

BOTH, Sérgio José. **Migração e História dos estudantes indígenas em escolas urbanas**. In: IVFORUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DIFERENTES DESIGUAIS E DESCONECTADOS, 2010, Tangará Serra MT: UNEMAT, 2010. v. 01. p. 12-22.

BRAND, Antônio Jacó. **Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS**. *Tellus*, Campo Grande, n.6, p. 137-150, abr. 2004.

_____, Antônio J; COLMAN, Rosa S.; MACHADO, Neimar. Os Guarani nas fronteiras do MERCOSUL. 2008. ANAIS DA 26ª Reunião de Antropologia.

Disponível em:

<www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/_26...de.../antonio%20brand.pdf>. Acessado em 05 de maio de 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. **RCNEI: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** (recurso eletrônico): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

Cartilha **O Brasil Indígena**.

Disponível em:<<http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>> Acesso em 02 out 2017

CHAMORRO, Graciela. **Língua, identidade e universidade**: Pistas para uma

experiência intercultural a partir do conceito Guarani da palavra. **Tellus**, Campo Grande, v.7, n.13,p.37-49, 2007.

_____. **Terra madura, yvy araguyje**: fundamento da palavra guarani. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. 368p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

CRESPE, Aline. **MOBILIDADE E TEMPORALIDADE KAIOWÁ: Do Tekoha à Reserva, do Tekoharã ao Tekoha**. Dourados, 2015, 428f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História – PPGH/UFGD. Área de Concentração: História Indígena.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. 1ª ed. — São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____, Manuela. **História dos índios no Brasil**. São Paulo. Companhia das letras. 1992.

Estimativa populacional 2014- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 1 de julho de 2014. Disponível em < <https://www.ibge.gov.br> > Estatísticas > Sociais > População> Acesso em 30 abr. 2018.

GUIA DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO INSTITUCIONAL. Brasília: Org.:Geledés /ONU, 2013. Disponível em < <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>>. Acesso em 13 ago. 2018

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório detalhado dos dados cadastrais do aluno Censo 2016**. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/rest/relatorios/escola/dados-alunos/escola-aluno-dados-cadastrais-por-turma-todas.pdf>> Emitido em 31 ago.2016.

_____. **Relatório detalhado dos dados cadastrais do aluno Censo 2017**. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/rest/relatorios/escola/dados-alunos/escola-aluno-dados-cadastrais-por-turma-todas.pdf>> Emitido em 31 jul. 2017

_____. **Relatório Alunos Dados Cadastrais Censo 2018**. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/rest/relatorios/escola/dados-alunos/escola-aluno-dados-cadastrais.pdf>> Emitido em 17 jul. 2018.

LIMA, Selma das Graças. **Antropologia e Educação**: Uma etnografia da participação de alunos indígenas nas escolas públicas da cidade de Dourados. Dourados, UFGD, 2014, 154f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal da Grande Dourados.

MAGALHÃES, Marly Augusta Lopes. **Educação indígena em contextos urbanos dos municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças**: desafios de

novos tempos. IN.: Polifonia. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem- Mestrado do Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso - Ano 17. Nº 17. (2009). Cuiabá: Editora Universitária, V. I; p 203-214.

MAHER, Thereza. **Valorização das Línguas Indígenas e Multiculturalidade no Brasil**. EDIÇÃO 467. 15 JUNHO 2015. Entrevista concedida a Leslie Chaves. **Disponível em :**

<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5990&secao=467>. Acesso em 26 jun 2018

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. 2 ed., 3ª reimp. – São Paulo: Contexto: 2016.

MEC/SECAD/DEDC/CGEEL. **As leis e a educação escolar indígena**. Brasília: 2009. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena>>. Acesso em 05 set.2017.

MELIÀ, Bartomeu, GRÜNBERG, Georg. y Friedl. 1976. **Los Paï Tavyterã; etnografía guaraní del Paraguay contemporáneo**. 2ª edición. Asunción, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003, pp. 09-130.

MONTEIRO, John Manuel. **O desafio da história indígena no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo, Global, 1998, p. 222- 223.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970- 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção Educação em Foco. Série educação, história e cultura.).

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA. Antonio Hilário Aguilera. **CURRÍCULO, DIFERENÇAS E IDENTIDADES: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá**. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Consultado em 02 de abr. de 2018

_____, Adir Casaro. **A educação e o indígena no Brasil**. REU, Sorocaba, SP, v. 41, n. 2, p. 331 – 335, dez. 2015.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Muita terra para pouco índio?** Uma introdução (crítica) ao indigenismo e a atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo, Global, 1998, p. 61- 86.

Os índios no Brasil. Disponível em: <www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>. Acesso em 14 mar. 2018.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça:** sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012

ROMANI, Simone; RAJOBAC, Raimundo. (2011). **Porque debater sobre interculturalidade é importante para a educação?** Revista Espaço Acadêmico, vol.11, nº 127. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12715/8342>> Acessado em 06 de Fevereiro de 2017.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul** – “Será o *letrao* ainda um dos nossos?”. Campo Grande, 2002, 185p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

SILVESTRE, Célia Foster; CACCIA-BAVA, Augusto. **ENTRETEMPOS:** experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani partir de seus jovens. 1 ed. – Jundiá:Paco,2017.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Múltiplas Infâncias:** o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi a escola – ou a sociedade contra a escola. 33º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu, 2009. Disponível em: <www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1935&Itemid=229>. Consultado em 02 jul 2018.

URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera. **A educação indígena e a perspectiva da diversidade.** Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 11 - n. 3 - p. 336-348 / set-dez 2011.

VIEIRA, R. S. **Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural.** In FLEURI, R. M. (Org.). Intercultura: estudos emergentes. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 117-127

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças. Campo Grande, 2015, 228p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco.

ANEXO

QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

Sexo: () Masculino () Feminino

1- Como você se identifica? () Branco
 () Preto
 () Amarelo () Pardo
 () Indígena. _____

2- Onde você mora?
 a-() Na área urbana.
 b-() Na área rural(fazenda).
 c-() Na aldeia.

3- Qual a sua idade? Qual ano você está cursando?

4- Quando iniciou os estudos na escola Júlio Manvailier?(em que ano e série)

5- Você já reprovou? Em que ano (série)?

6- Em qual (is) disciplina(s) você sente mais dificuldade?(Assinale quantas quiser)
 () Língua Portuguesa () Matemática
 () História () Ciências
 () Língua Espanhola () Geografia
 () Ed. Física
 () Arte

7- Em qual local você utiliza predominantemente a Língua Portuguesa?
 () Na escola.
 () Em casa.
 () Na escola e em casa.
 () Outros lugares.

8- Em casa, você se comunica, na maior parte:
 () Falando em português.
 () Falando em guarani.
 () Misturo português e guarani.

9- Você percebe preconceito nas relações com outros alunos ou professores?
 () Sim, em relação a alunos e professores.

- () Somente em relação aos professores.
 () Somente em relação aos alunos.
 () Em nenhum dos casos.

10- Você já viveu situação de preconceito fora do ambiente escolar? Preconceito de que tipo? Descreva.

11- Por que você escolheu estudar nesta escola?

12- Porque você estuda na cidade? Foi você ou sua família que fez essa escolha?

13- Assinale a opção que mais se encaixa no seu caso:

- () Tenho mais dificuldade na escrita do que na fala da língua portuguesa.
 () Tenho mais dificuldade para falar do que para escrever em português.
 () Tenho dificuldade para escrever e para falar em português.
 () Não tenho dificuldade para falar nem para escrever em português.

14- Como você lida com os materiais usados nas aulas e as explicações em Português?
 Entende bem

Não entende

Entende pouco

15- Você tem mais facilidade para falar em

- () Português.
 () Guarani.
 () Nenhuma das duas.
 () Consigo me comunicar bem em qualquer uma das duas.

16- Você tem mais facilidade para escrever em

- () Português.
 () Guarani.

- Nenhuma das duas.
- Consigo me comunicar bem em qualquer uma das duas.

17- Em que língua você foi alfabetizado (a)?

- Português
- Guarani

