

**A criação de uma escola indígena: relações interculturais e identitárias****Eliane Aparecida MIQUELETTI\*****Renata LOURENÇO\*\***

**Resumo:** Este artigo apresenta o percurso para a criação da primeira escola indígena do município de Dourados/MS, a Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro. Nesse contexto, destacam-se as relações interculturais e identitárias observadas ao longo desse processo com base em dados coletados em observações, anotações de campo, entrevistas, documentos. Para as análises, recorreu-se ao olhar interdisciplinar, cujas bases teóricas ligam-se aos campos da História, da Educação e da Sociossemiótica. Em síntese, o trabalho revela que a constituição de uma escola indígena implica conflitos internos e externos à comunidade em que está inserida. Diversos fatores marcam a fragilidade na formação de equipes coesas e engajadas na busca por educação indígena de qualidade e em favor dos povos indígenas. Contudo, experiências como esta podem ser o ponto de partida para o devir histórico de políticas de educação escolar indígena alicerçadas em parâmetros mais sólidos.

**Palavras-chave:** Escola indígena. Educação. Relações interculturais. Identidade.

**The creation of an indigenous school: intercultural and identity relations**

**Abstract:** This paper presents the path to the creation of the first indigenous school of Dourados / MS, the Municipal School Indigenous Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro. In addition, we highlight the intercultural and identity relations observed along this process from data collected from observations, field notes, interviews, documents. The interdisciplinary approach was used and the theoretical bases connect to the fields of History, Education and Sociosemiotics. In summary, the work reveals that the creation of an indigenous school involves internal and external conflicts to the community. Several factors mark the fragility in the formation of cohesive teams and engaged in the search for the indigenous education of

---

\* Mestre em Letras - Doutoranda – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Centro de Letras e Ciências Humanas - UEL - Universidade Estadual de Londrina - Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445 – Km 380, Caixa Postal 10.011, CEP: 86057-907, Londrina, Paraná, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: elianemiq@gmail.com

\*\* Professora Doutora – Curso de História (Unidade de Amambai) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unidade de Paranaíba) - UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade de Amambai - Rua José Luís Sampaio Ferraz, Centro, CEP: 79990-000. Amambai, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: renatalourenco@uems.br

quality in favor of the indigenous people. However, such experiences can be the starting point for the historical development of policies for indigenous education based on solid parameters.

**Keywords:** Indigenous school. Education. Intercultural relations. Identity.

## **Introdução**

O estado de Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do Brasil. Nele, o município de Dourados destaca-se ao integrar cerca de 200.000 habitantes e mais de 15.000 indígenas, a maioria das etnias Terena, Guarani e Kaiowá, além de uma variedade de mestiços<sup>1</sup> provindos de relações interétnicas e com não índios. Alguns já residem na cidade, mas a maioria permanece, em especial, na Reserva de Dourados, formada pelas aldeias Bororó e Jaguapiru, caracterizada desde o seu início como espaço multiétnico, e na Terra Indígena (TI) Panambizinho, composta por indígenas da etnia Guarani e Kaiowá,<sup>2</sup> sobretudo desta última.

É com o olhar nesta última localidade que este artigo apresenta parte do percurso para a criação da primeira escola indígena do município de Dourados/MS, a partir do acompanhamento realizado entre os anos de 2001 a 2004: a Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro<sup>3</sup>.

Cabe destacar que a comunidade Panambizinho vivenciou uma situação de disputa pela terra que se iniciou na década de 1940, com a implantação da CAND (Colônia Agrícola de Dourados), e prolongou-se até fins de 2004, com a homologação da área atual de 1.272 hectares. Durante esse tempo, aproximadamente 280 pessoas resistiram à usurpação de suas terras e se mantiveram agrupadas, ocupando tão somente 60 hectares, cercados pelos colonos. Conflitos permanentes acirraram-se na última década, de modo a vivenciarem um ambiente de “guerra” diariamente. A escola requerida por eles aconteceu em meio a essas circunstâncias.

A maior parte das informações e análises realizadas neste trabalho, sobretudo dados de reuniões, atas e outros documentos, foi possibilitada tendo em vista nossa participação naquela realidade escolar. Uma das pesquisadoras fez parte do quadro administrativo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na época de criação da escola, e trabalhou diretamente na elaboração e implementação de políticas de educação escolar indígena no município; a outra atuou como professora de Língua Portuguesa e membro da Associação de Pais e Mestres da escola.

Dessa forma, sabemos que esta relação coloca alguns limites da nossa prática enquanto pesquisadoras, mas, por outro, possibilita maior compreensão do processo vivenciado com a comunidade envolvida. Para os historiadores, debruçar-se sobre o tempo

presente e o envolvimento desses com o objeto de análise encerram dificuldades nas mãos de alguns desavisados. Contudo, recorrendo a Hobsbawn (1978, p. 254), entendemos que o ponto de partida para as reflexões da história de nosso tempo deve assentar-se no fato de que podemos nos enganar, “[...] de que podemos não ter entendido adequadamente” esta experiência. E nisto reside nosso posicionamento sobre o que eventualmente poderá, num breve espaço de tempo, ser reavaliado sob novas perspectivas. Cientes das falibilidades e possibilidades dessa prática, de algum modo, o esforço é o de trazer alguns “fatos” que permanecem como suporte para novas interpretações.

Assim, buscamos promover um relato-análise do contexto e do processo de criação da escola indígena em foco, tendo por base reflexões teóricas advindas da história, da educação, principalmente intercultural, e da sociossemiótica, tendo em vista a análise das relações sociais e identitárias entre o Eu e o Outro, o indígena e o não indígena na constituição de uma escola indígena que se propõe específica, diferenciada, intercultural, bi/multilíngue e comunitária.

Contudo, não perdemos de vista que essas relações acontecem num contexto de tensão entre políticas públicas (externas) e políticas de aldeias (premidas por disputas intergrupais), como destacaremos nos tópicos seguintes.

## **1 Bases legais para a escola indígena**

A escola diferenciada representa uma conquista advinda das lutas integradas pelos movimentos sociais, entre eles os indígenas, ao longo da história de evolução da sociedade brasileira. Nesse contexto, a escola indígena é o resultado de enfrentamentos, entre os indígenas e os não indígenas, na perspectiva acima referenciada, em busca do respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade.

Dentro do percurso legal, a Constituição de 1988 estabeleceu uma nova concepção para regulamentar a relação dos índios com o Estado brasileiro. Foram rompidos os conceitos de integração/incorporação e garantidos o direito à diferença, à alteridade e à autonomia<sup>4</sup>. Destaque para o Art. 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 2000, p. 127).

Desde então, uma série de leis e decretos foi sendo elaborada para sustentar juridicamente as iniciativas indígenas. Na área da educação escolar indígena, todo o processo para promover a autonomia dos povos indígenas, em termos legais, iniciou-se a partir do Decreto nº 26/91, que transfere a responsabilidade da educação escolar da FUNAI

para o MEC. A Portaria nº 559/91 buscou definir as ações e formas de como o MEC deveria assumir suas novas funções, prevendo a criação de um Comitê de Educação Escolar Indígena, formalizado somente em 1993. Essa situação provocou uma transferência de responsabilidades para o sistema nacional de educação, sem, no entanto, se pensar numa política específica para ela. Disso, resultou a estadualização e municipalização da educação escolar indígena, um dos pontos mais frágeis para a concretização de uma escola diferenciada.

Logo em seguida, temos um documento do MEC, as diretrizes gerais da educação escolar indígena de 1994, no qual se declara que a educação escolar indígena deveria ser obrigatoriamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue. No que se refere a específico e diferenciado, compreende o respeito às características de cada escola, de cada comunidade, o que só poderia se estabelecer com base no diálogo, tendo os indígenas como protagonistas do processo, a escola comunitária. Em relação à interculturalidade, esta envolve a troca de conhecimentos entre as culturas das diversas sociedades, o que significa passar de uma visão estática de educação para uma concepção que prima pelo dinamismo.

Já o bilinguismo é pensado dentro do uso da língua materna, na alfabetização, não como uma ponte transitória para o aprendizado do português, visando à incorporação do indígena à sociedade nacional, mas como um código por meio do qual se organiza e se mantém incluso ao conhecimento indígena e não indígena acumulado ao longo das gerações. Nessa perspectiva, pedagogias reconhecem que o conhecimento de outras línguas, entre elas o português, torna-se mais natural e melhor incorporado por meio da língua materna, com o objetivo de ampliação dos conhecimentos, e não como forma de supressão das línguas e culturas indígenas (BRASIL, 1994, p. 10-12).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reafirmou o reconhecimento da necessidade de aspectos diferenciados para a Educação Indígena em relação às demais escolas e consagrou no Art. 32: “[...] às comunidades indígenas a utilização das suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996, p. 5), conforme já previa a Constituição, em seu artigo 210.

Em 1998, destaca-se o surgimento do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas. Esta publicação amplia e aprofunda os referenciais anteriores, acrescentando a característica comunitária para a escola indígena, a qual, segundo o documento, deveria ser: “[...] comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada” (BRASIL, 1998, p. 24-25).

No entanto, somente a partir de 1999, em decorrência do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 14/99 e da Resolução nº 03/99, é que se estabelece, legalmente, a categoria Escola Indígena. Ela é definida, entre outras questões, por sua “localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de

diversos Estados ou Municípios contíguos” (BRASIL, 1999, p. 1). Esse instrumento legal apontava para a elaboração e uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo.

Diante dos desafios de entendimento de uma educação diferenciada, buscou-se ampliar os debates com o intuito de superar as contradições intrínsecas ao plano teórico e prático. O entendimento de uma escola diferenciada foi alargado,<sup>5</sup> mas nos embasamos especialmente nos fundamentos teóricos de Meliá (1978), para quem o debate sobre uma educação escolar indígena não se estabelece nos limites estreitos de uma escola apartada, separada do mundo que a cerca. Ao contrário, coloca-a em contato com esse mundo, não como forma de suprimir a identidade étnica, mas como reafirmação e ampliação positivadas dos referenciais culturais de que os indígenas dispõem em sua vida cotidiana e que nutrem a organização social de qualquer grupo humano.

Para este autor, é no processo de educação indígena, construída historicamente pela cultura oral, que a escola deve estar pautada. Por isso, a vocação da educação indígena na escola é ser bilíngue. Contudo, esse bilinguismo deve ser uma ponte de ida, e também de volta, para reafirmar a cultura e a identidade étnica. Só nesse sentido deve-se pensar num currículo diferenciado, aplicado, essencialmente, nas primeiras séries, quando a criança estará sendo alfabetizada. Somente nessas condições ela poderá entender melhor não só a Língua Portuguesa, mas aprofundar-se de modo reflexivo em sua própria cultura. Quanto à linguagem escrita, esta deve estar fundamentada sobre “[...] uma análise da situação lingüística da sociedade indígena. Em outros termos: a linguagem escrita não pode prescindir da realidade sociolingüística de cada grupo indígena que vai ser alfabetizado” (MELIÁ, 1978, p. 64).

E é nesse caminho que seguimos nossas reflexões sobre a efetivação, na prática, de uma escola indígena. Contudo, gostaríamos de frisar, mais uma vez, que as diretrizes legais apontadas neste tópico são resultados de constantes enfrentamentos históricos, políticos e sociais, nos quais imbricam as relações de poder estabelecidas entre os próprios indígenas, e entre estes e os não indígenas. Nesse sentido, os avanços na criação de escolas indígenas pelo país afora venceram alguns aspectos de âmbito administrativo, mas esbarram na formulação de currículos próprios e de práticas pedagógicas de fato libertadoras.

## **2 O percurso de criação da Escola Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro**

### **2.1 A comunidade Panambizinho: o contexto de atuação e o processo de evolução do diálogo para a construção da escola indígena**

As primeiras discussões, no município de Dourados, em torno da criação da categoria de Escola Indígena, em decorrência do que estabelecia a Deliberação nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação, ocorreram no âmbito da escola-polo Tengatuí-Marangatu, que fica na Reserva de Dourados, durante reuniões realizadas no ano de 2001. E a Escola-extensão da aldeia Panambizinho foi a primeira a manifestar interesse por uma escola indígena. Entre os motivos apontados estavam: a possibilidade de se tornar uma escola autônoma, independente da escola-polo; a preocupação em revitalizar e fortalecer a cultura Guarani/Kaiowá por meio da escola, uma vez que esses indígenas viviam sob o impacto da luta pela retomada das terras.

Cabe destacar que, no ano de 2001, a SEMED realizou o mapeamento das escolas indígenas e detectou uma série de problemas de ordem administrativa<sup>6</sup> e pedagógica. Na Terra Indígena Panambizinho, a situação de abandono era denunciada por toda a comunidade. Diziam sentirem-se desprestigiados pelo poder público, que desconsiderava padrões de qualidade almejados por eles segundo o que era oferecido para os não índios. A demanda da comunidade foi atendida, em parte, ainda nos primeiros meses de 2001.<sup>7</sup>

Destacamos, neste trabalho, entre os documentos elaborados pela comunidade indígena Panambizinho e encaminhados para a SEMED, um ofício de 12/03/2003, com a escola ainda em construção, e antes de se constituir dentro da categoria Escola Indígena, que evidenciava com clareza a compreensão da comunidade sobre a sua identidade e a necessidade de estabelecer os planos de uma escola que atendesse aos seus interesses. Vejamos:

*Aldeia Panambizinho dia 12.03.2003*

Para: Secretaria de Educação de Dourados MS.

Nós pedimos para secretaria de educação de Dourados através do nosso: rezadores do garrú, rezadores do conumimpepy, corussúonhê-syrúmconumimjary, comissão do Panambizinho, liderança vice-capitão e capitão todo pertence ao setor tradicionais indígenas. Os conhecimento era passado de pai para filho ao longo de todo esse tempo não precisamos de nenhum uso de papel para arquivar as lembrança.

Hoje já se passam 500 anos de descobrimento do Brasil e sempre fomos explorado pelo homem branco como na tradição, cultura e até a própria religião e com essa exploração está acabando com a nossa verdadeira identidade. Chega de ser explorado dos costume do branco, queremos caminhar com o nosso próprio conhecimento, queremos continuar com a nossa cultura, tradição e religião, queremos que esta escola nova seja uma ESCOLA DIFERENCIADA.

Nós queremos que substitua o professor Isaque de Souza e a sua esposa Vânia, porque eles tem pensamento de branco e não tem nenhum pingo de respeito da religião indígena local simplesmente adotando os cântico das crença dos branco dentro da escola, para isso não precisa, porque já tem a sua religião, Porque colocar mais religião dentro do pensamento da criança?

– E por outro lado também não tem o respeito das férias que existem dentro de 01 ano todas elas são consideradas aulas normais.

Queremos que vocês tragam de volta a professora Valdelice Veron e o esposo Natanael Vilhalva porque eles já tem o respeito por nós e ele está se formando como professores diferenciado e com certeza teremos sucesso. Porque ele já conhece todo o nosso sistema indígena.

A nossa escola queremos que seja mecanizada das seguintes forma.

4<sup>a</sup>.série: sendo trabalhado com o professor Natanael Vilhalva (índio)

3<sup>a</sup>.série: Tânia Aquino (indígena)

2<sup>a</sup>.série: sendo trabalhado com o professor Anardo Concianza Jorge (indígena)

1<sup>a</sup>.série: sendo trabalhado com a professora Valdelice Veron (indígena)

pré-escolar: sendo trabalhado com a professora Cleide da Silva Pedro (indígena)

Este professores devem estar trabalhando a partir do dia 24.03.2003 essa são as nossa reivindicação. A nossa escola foi aumentada de tamanho e n<sup>o</sup> de salas é preciso abrir mais vaga para:

01 auxiliar de cozinha

01 faxineiro

Os que permanece são Valdomiro Osvaldo Aquino faxineiro e a cozinheira ainda está sendo avaliada.

Esta são as pessoas que farão a ESCOLA DIFERENCIADA.

Nelson Concianza Valdomiro Osvaldo Aquino

*Capitão*

Reginaldo Aquino da Silva

Jorge

Conselho Municipal assuntos Indígenas

Agente de Saúde FUNASA

Conselho de Saúde FUNASA

Liderança

*vice-capitão*

Anardo Concianza

Comissão

(OFÍCIO..., 2003, p. 1-2).

Mediante análise detalhada do documento, passamos a observar algumas marcas enunciativas presentes nas escolhas realizadas para a construção textual que, de certa forma, revelam posicionamentos socioculturais e políticos da comunidade indígena neste momento de atuação, em que, de posse de um instrumento documental, originalmente não indígena, o indígena toma a palavra e se impõe diante dos não indígenas e das necessidades de construção de uma escola que se constitui no diálogo intercultural.

Dessa forma, como notamos, no primeiro parágrafo do texto, é o “nós” de referência, a comunidade, quem realiza o ato de pedir “Nós pedimos”. No entanto, esse “nós” não é composto apenas pelo grupo presente, mas pelo “nós + eles (nós)”, os líderes tradicionais, pois a comunidade, sua cosmologia, não existe sem eles, que também somos “nós”, comunidade, uma parte do todo inseparavelmente existente.

Nesse aspecto, o reforço é com o intuito de marcar a importância que esses representantes exercem para os Guarani-Kaiowá: não é a comunidade quem pede, mas ela, por intermédio dos “rezadores do garrú, rezadores do conumimpepy, corussúonhê-syrúmconumimjary, comissão do Panambizinho, liderança vice-capitão e capitão todo

pertence ao setor tradicionais indígenas” (OFÍCIO..., 2003, p. 1), ou seja, entendemos, com base nesta e de outras manifestações, discursos e ações indígenas que ocorreram ao longo da formulação da escola Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro, que era preciso levar em consideração a cosmologia desse povo, tradicionalmente oral, como afirmam: “não precisamos de nenhum uso de papel para arquivar as lembrança [sic]” (OFÍCIO..., 2003, p.1).

Dentro disso, nos estudos do texto e do discurso, a sociossemiótica, um ramo da Semiótica francesa, sistematizada principalmente por Eric Landowski, marca certa mudança nas preocupações dos estudos semióticos, a teoria que tem o texto, o todo significativo, como objeto de análise; a “ciência do texto” passa a integrar, dentro de suas preocupações o “sentido da vida”, a significação que vai se constituindo no processo, o discurso “em ato”. E na relação entre indígenas, comunidade da aldeia Panambizinho, e não indígenas, equipe da SEMED, ambos se constituem na inter-relação que é marcada por um espaço e momento “aqui e agora”, a aldeia Panambizinho no dia 12.03.2003, mas que sofre reflexos de um passado que é presentificado pelos indígenas como recurso argumentativo e de luta pelos seus direitos, como é frisado no segundo parágrafo do documento:

**Hoje** já se passam 500 anos de descobrimento do Brasil e **sempre** fomos explorado pelo homem branco como na tradição, cultura e até a própria religião e com essa exploração está **acabando com a nossa verdadeira identidade**. Chega de ser explorado dos costume do branco, **queremos** caminhar com o **nosso próprio conhecimento**, queremos continuar com a **nossa cultura, tradição e religião, queremos que esta escola nova seja uma ESCOLA DIFERENCIADA** (OFÍCIO..., 2003, p. 1, grifos nossos).

As palavras destacadas por nós permitem que se tenha uma noção das marcas enunciativas – projeções da enunciação, ou seja, pessoa, tempo e espaço do discurso no enunciado – de presente e passado usados como rememoração em nome da argumentação e da luta. O documento destacado neste trabalho é uma das amostras de “grito” do povo indígena em busca de sua autonomia diante do Outro. Entendemos que a relação entre o Eu e o Outro transita entre as noções, interdependentes, de identidade e de alteridade; pois, “[...] um sujeito não pode, no fundo, apreender-se a si mesmo enquanto ‘Eu’, ou ‘Nós’, a não ser negativamente, por oposição a um ‘outro’, que ele tem que construir como figura antitética a fim de poder colocar-se a si mesmo como seu contrário” (LANDOWSKI, 2002, p. 25).

Nesse sentido, as partes que seguem o ofício reforçam as afirmações anteriores; o uso de verbos na terceira pessoa do plural em todos os momentos não deixa escapar a ideia de comunidade: “nós queremos”. É interessante observar, também, a seguinte justificativa, ao requererem a mudança de funcionários da escola: “porque eles têm

pensamento de branco e não têm nenhum pingo de respeito da religião indígena local simplesmente adotando os cântico das crença dos branco dentro da escola, para isso não precisa, porque já tem a sua religião, Porque colocar mais religião dentro do pensamento da criança?” (OFÍCIO..., 2003, p. 1). E o retorno de outros professores “porque eles já têm o respeito por nós e ele está se formando como professores diferenciado [sic] e com certeza teremos sucesso. Porque ele já conhece todo o nosso sistema indígena.” (OFÍCIO..., 2003, p. 1).

Verificamos que a possível identificação de atos diferentes dos realizados pela comunidade é considerada como do Outro, do branco, e não serve à comunidade. De maneira geral, diante dessas relações conflitantes e das reivindicações que seguem ao longo do documento, colocamo-nos conscientes do terreno movediço em que nos situávamos perante a discussão de uma escola diferenciada e pensada junto com a comunidade interessada. Entendendo, como destaca Geertz no livro *A interpretação das culturas* (1990), dentro da antropologia interpretativa, a cultura de um povo precisa ser vista no seu dinamismo, é preciso buscar os sentidos sociais dados pelos envolvidos a suas ações e interações, com base na publicidade da cultura.

Além disso, não se pode perder de vista que, dentro das culturas e das realidades específicas, há conflitos internos próprios das políticas dessas comunidades. Apesar de observarmos a configuração de um “nós” na tessitura do documento analisado, ele está premido por discordâncias internas e, por diversas vezes, há sobreposição de um grupo sobre o outro nas decisões apontadas. Os nomes indicados no documento, para serem retirados ou não do quadro de funcionários, marcam determinados aspectos desses conflitos.

Diante das reflexões teóricas e das situações observadas e, em parte, descritas neste artigo, o sujeito envolvido, sobretudo a comunidade indígena, vai desenvolvendo seus esquemas de conduta, conduzido principalmente por padrões culturais que nem sempre são apenas próprios de sua cultura, mas do entorno no qual se situa, e com o qual precisa saber conviver e, a partir deles, cria seu universo simbólico, não é totalmente passível às influências: “[...] O homem, esse animal incompleto, ou mais exatamente, um animal que se completa a si mesmo. Sendo agente de sua própria realização, o homem cria, valendo-se de sua capacidade geral para construir modelos simbólicos, as atitudes específicas que o definem” (GEERTZ, 1990, p. 199).

Assim, entendemos ser oportuno reproduzir, na íntegra, o documento da comunidade, por representar os primeiros passos para a organização da escola. De certa forma, este documento nos permite dizer que eles detinham conhecimento do processo, apesar de que isso partia, sobretudo, de algumas lideranças, com envolvimento parcial dos

país, mas que, mesmo num cenário de disputas e tensões internas, demonstra um grau de participação da comunidade.

Prosseguindo no processo de reflexão sobre a construção da escola indígena, entre os anos de 2002 e 2003 a escola foi reformada e ampliada,<sup>8</sup> com inauguração da parte estrutural em 08/05/2003. No dia 07/07/2003 – logo após a inauguração da escola –, ocorreu a primeira reunião com a comunidade do Panambizinho para discutir especificamente o assunto. Na ocasião, o segmento de professores, diretores e coordenadores, destacou a necessidade de se desvincularem da escola-polo, por terem uma realidade muito diferente daquela; além disso, a distância entre elas fazia com que fossem permanentemente esquecidos, ficando sem acompanhamento sistemático, desestimulando a todos. Por isso, na possibilidade de criação de uma escola autônoma, foi pensada uma proposta de que a gestão escolar, para dar certo, deveria ficar a cargo de uma Comissão, Conselho ou Colegiado, baseado em critérios construídos pela comunidade escolar.

Naquele momento, a comunidade reivindicava que seus filhos não ficassem fora da escola. Alguns queriam que os filhos homens pudessem ir para uma escola municipal agrícola, próxima à aldeia. Outros verificavam a possibilidade de funcionar ao menos a 5ª série, mesmo que fosse à noite ou aos sábados, ou que ao menos esses alunos fossem encaminhados para a Escola Francisco Meirelles, uma escola missionário-indígena próxima à Reserva de Dourados, a 28 km de distância da Área Indígena Panambizinho, e que, segundo a avaliação da comunidade, era mais preparada para receber os alunos indígenas.

Por fim, foi pleiteada a urgência da implantação das séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e, mais uma vez, foram enfatizados os problemas da discriminação sofrida pelas crianças indígenas nas escolas da cidade, as quais, diante das pressões sofridas, acabavam abandonando a escola. Além disso, eram evidenciadas as dificuldades de acesso em virtude da distância e do calendário, que ignorava a cultura indígena e suas formas de organização social segundo suas necessidades (períodos de chuva, de plantio, colheita, funerais e a changa – trabalho nas fazendas da região –, entre outros), o que provocava a falta dos alunos às aulas e, conseqüentemente, a repetência ou a evasão escolar.

Outro problema apontado pelo segmento de professores foi a dificuldade de muitos alunos em ler e interpretar textos em português, evidenciando os limites do ensino processado somente na Língua Portuguesa, nas escolas da cidade para falantes que têm como língua materna a língua indígena, e aquela como segunda língua.

Cabe informar que acontecia, desde o ano de 2000, a experiência do ensino diferenciado, realizado na língua materna, iniciado por três professores indígenas e um não indígena, mas que também tinha domínio da língua indígena; todos eram orientados por

uma coordenadora pedagógica, a professora Guarani/Nãndeva, Édina de Souza,<sup>9</sup> da Escola-polo Tengatú Marangatu. Dois professores estavam em processo de formação e frequentavam o curso de magistério específico viabilizado pelo governo do estado desde julho de 1999. Os alunos eram agrupados em classes multisseriadas.

Destaca-se que, durante os anos de 2001 a 2003, antes da reforma/ampliação da escola, houve muitos momentos em que membros da equipe da SEMED, especialmente Teodora de Souza, professora indígena Guarani que coordenava a educação escolar indígena na SEMED e esta pesquisadora, puderam participar de reuniões realizadas embaixo de uma árvore próxima do local onde as casas ficavam aglomeradas, no espaço da área de retomada em litígio, como já mencionado. A maioria das reuniões era confirmada por telefone com uma das lideranças e logo a comunidade se fazia presente (de 40 a 50 pessoas). Ali, muitos impasses foram resolvidos, desde a matrícula de alunos que se interessavam em continuar os estudos na cidade, até as reivindicações da comunidade em torno das dificuldades encontradas no seu dia a dia para conseguir ter acesso à educação escolar em toda a sua extensão. Todos os pais com filhos em idade escolar envolviam-se nas discussões de acordo com a pauta de cada reunião, balizada sempre pelos assuntos que lhes interessavam.

A Secretaria Municipal de Educação, que já vinha acompanhando de perto o drama vivenciado por essa comunidade na sua relação com a sociedade não indígena, e em consonância com as determinações legais, procurou avançar a fim de intensificar as discussões sobre o processo de construção, organização e regulamentação da escola indígena nas duas Áreas Indígenas do município – na Reserva de Dourados e na Aldeia Panambizinho.

Junto à criação da escola Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro, a equipe que compunha a Gestão de Processos da Educação Escolar Indígena da SEMED, instruída pelo Conselho Municipal de Educação (COMED), sistematizou um Projeto Experimental, uma primeira versão da organização daquela escola processada em conjunto com a comunidade. Toda a concepção de diferenciação foi amadurecida e enriquecida na medida das experiências vivenciadas e durante várias reuniões com a comunidade escolar. O Parecer Orientativo do COMED nº 019/2003, conduzia para o diálogo e respeito aos conhecimentos tradicionais e indicava que: “[...] esta escola deverá ir em direção aos anseios da comunidade, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios, no que se refere tanto ao currículo, ao calendário escolar, à metodologia, aos objetivos, aos conteúdos, seus espaços e a forma de gestão a ser adotada” (DOURADOS, 2003, p. 1). É importante enfatizar que as discussões avançavam sob alguns aspectos, contudo, a

comunidade tinha uma representação muito arraigada ao modelo de qualidade da escola não indígena.

Nesse contexto de discussões é que a Escola-extensão da Área Indígena Panambizinho foi transformada, pelo Decreto nº 2.444, de 16 de janeiro de 2004, na primeira escola indígena do município de Dourados, que passou a ser denominada “Escola Indígena Pa’i Chiquito – Chiquito Pedro”.

Em síntese, valendo-nos das observações e acompanhamento das reuniões para discussão do projeto de escola indígena junto à comunidade da aldeia Panambizinho, podemos traçar um panorama geral da situação política ali vivenciada e que influenciou na construção da escola diferenciada. Como referido, essa comunidade era composta por aproximadamente 280 pessoas preponderantemente da etnia Kaiowá. Dentro de uma lógica de organização socioeconômica e cultural própria da etnia, era constituída fundamentalmente por três famílias extensas e outro grupo que não se interligava com nenhuma delas e que, por vezes, tinha dificuldade em estabelecer canais de diálogo dentro dos espaços de poder divididos entre as três famílias, diálogo que se faz de acordo com o número de integrantes que compõe cada uma delas e as possibilidades de alianças.

A família extensa representa uma unidade básica de organização social, baseada no regime de cooperação entre cada grupo do mesmo parentesco, sendo o casamento um dos principais dispositivos culturais de fortalecimento de cada família extensa kaiowá, já que a constituição do grupo macrofamiliar não se restringe aos laços consanguíneos, inclui uma gama complexa de relações interpessoais e sociais que determinam práticas de controle político-econômico e cultural sobre os habitantes de uma determinada área.

Durante a luta pela retomada da terra, as famílias mantinham-se relativamente unidas, mas, com a retomada definitiva, em fins de 2004, as disputas entre as parentelas se acirraram e, conseqüentemente, alguns efeitos foram sentidos pela escola. Alguns pais retiraram seus alunos da escola da aldeia para que estudassem na “escola da vila”, como eles chamavam a escola estadual situada num distrito ao lado da aldeia. À medida que os conflitos diminuíram, durante o primeiro semestre de 2005, os alunos começaram a retornar à antiga escola.

Neste sentido, a escola surge neste novo cenário, com o desafio de estabelecer normas próprias indígenas, mas sem descaracterizar a concepção de construção coletiva, garantir o acesso e a participação de todos, do contrário estaria servindo como mecanismo de exclusão de parte da comunidade perante os processos decisórios que dizem respeito a toda a população.

Diante dessa realidade específica de organização social, a equipe da SEMED precisava ter cautela, saber ouvir e esperar o tempo adequado para prosseguir nas reflexões sobre a escola. Entre as preocupações, estava a de promover o diálogo, evitando

a sobreposição de um grupo sobre o outro, o que poderia contribuir para reforçar as distâncias familiares num contexto em que existem poucas possibilidades para os escapes da cultura tradicional. A mediação, ao menos no que diz respeito à escola, se fazia necessária, visando conciliar um pacto de convivência onde todos pudessem ter acesso à escola como direito e em resposta a uma aspiração coletiva.

Esse pacto voltava-se para uma consciência da escola enquanto um espaço de todos, garantia ao acesso e à permanência, como prevê a Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/96, e que deveria ser processada pela SEMED, coordenação e Colegiado da escola. A comunidade deveria ser orientada sobre a legislação e as implicações no seu descumprimento – vantagens e desvantagens de assumir um processo como este, alheio que sempre foi à dinâmica da organização política e social daquela sociedade. Além disso, em que medida a escola poderia servir como reduto que favorecesse a elaboração de novas figurações sociais a partir de adaptações possíveis ao modo de ser, quem sabe avançando sobre novos códigos de sociabilidade, mas ainda assentados na mesma formação social, de que nos fala Pereira (2007).

Por outro lado, o desafio ainda maior era imposto para a SEMED, que deveria observar esta escola com um duplo olhar, tendo em vista a legalidade exigida e os aspectos diferenciais da comunidade onde a escola estava sendo inserida, assegurando o auxílio para a comunidade alcançar autonomia própria. Dessa forma, vivenciávamos o caminhar do processo de forma positiva, mas não sem conflitos, tensões e impasses das mais variadas ordens. Houve momentos, por exemplo, do processo de Constituinte Escolar, em que a equipe da SEMED buscava questionar, junto aos pais, a escola que tinham e a escola que queriam e para quê, desafiando-os a refletir sobre os problemas existentes na comunidade e na escola, bem como os possíveis caminhos a traçar.

Era evidente a forte visão de representação da escola como algo a ser conquistado e como ambiente para as discussões de diferentes âmbitos: a preocupação com as faltas dos alunos, a “falta de respeito” entre os membros daquela comunidade, entre os jovens e entre eles e os adultos, por vezes resultante dos conflitos derivados dos choques intergrupais, choque de gerações, agravados pela falta de perspectiva dos mais novos naquela sociedade, levando-os a buscar novos modelos de comportamento social em franco descompasso com os pais e lideranças.

Nesse contexto, o uso de bebidas alcoólicas era uma constante e consistia num dos maiores desafios da escola, ao se apresentar como uma alternativa para a falta de perspectiva sentida pelos jovens, que buscavam na bebida uma compensação para as suas frustrações. Dessa forma, houve situações significativas que apontavam para a necessidade de assegurar não apenas o acesso, mas principalmente a permanência daquelas crianças e

jovens na escola. As proposições dos pais giravam em torno de oferecer cursos e atividades complementares ao período de aula, como forma de ocupar os filhos para que eles pudessem ficar mais “sabidos” e para ajudá-los na relação com o entorno regional.

Em busca de alternativas para mudar esse cenário, em 2004, a partir da criação da Escola Indígena, a SEMED intensificou o diálogo com possíveis parceiros para construir um Projeto de Ações Educativas Complementares com alunos de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, do qual trataremos mais adiante. Essa iniciativa tinha como objetivo ir fazendo da escola um ponto de partida para a formação de crianças e jovens voltados para atividades de autossustentação e autonomia, sem perder a identidade Kaiowá, como eles mesmos se referiam.

A seguir, traçamos os principais pontos decisórios na evolução do processo de criação da escola participativa e comunitária, sistematizada no projeto experimental. Nesse sentido, apresentamos algumas marcas do perfil identitário dos representantes indígenas diretamente envolvidos.

## **2.2 Construindo uma escola participativa e comunitária: trajetórias**

Após a criação legal da Escola Indígena do Panambizinho, em 16 de janeiro de 2004, era preciso ampliar o processo de discussão com a comunidade escolar e traçar os primeiros passos de um projeto experimental que atendesse às suas aspirações.

Nesse contexto, já nas primeiras reuniões, as lideranças frisavam a ideia de constituir um Conselho para administrar a escola, o que foi prontamente admitido pela SEMED. Foi constituído, então, um colegiado escolar que participou do processo de amadurecimento da reflexão dessa unidade escolar, sobre suas práticas, os objetivos e as condições da escola desejada, o que facilitou a prática da gestão e da educação escolar indígena naquela comunidade.

A gestão da escola, pensada em conjunto com a comunidade e diante das possibilidades de um quadro administrativo limitado, em razão dos custos financeiros, ficou a cargo de um coordenador administrativo-pedagógico, em conjunto com um colegiado composto de representantes da comunidade. Em duas reuniões, realizadas nos dias 23 e 27/01/2004, indicaram a composição de um colegiado para gerenciar a escola, de forma que este pudesse intervir nas discussões e decisões sobre os assuntos da escola. Este assunto foi discutido internamente, e somente pela comunidade.

Em documento enviado à SEMED, ainda no dia 27/01/2004, indicaram a composição do colegiado, envolvendo pessoas da comunidade, como o cacique, professores indígenas e não indígenas. Notamos que, na época, a maior parte dos professores da escola era composta de não indígenas vindos da cidade de Dourados. Apesar de a legislação garantir

a posse de professores indígenas nessas escolas, ainda eram poucos os professores indígenas com formação para atuar nas áreas; além disso, algumas vezes, a presença dos não indígenas no colegiado e, em ano posterior, na APM (Associação de Pais e Mestres) era justificada, tendo em vista a facilidade desses no contato com a parte burocrática, sobretudo, quando esta exigia afazeres na cidade.

O esforço pela construção de uma escola mais comunitária começou a mostrar seus efeitos já no primeiro semestre de 2004. Períodos de frio rigoroso e bastante chuvosos dificultavam o acesso dos alunos à escola, mesmo sendo esta próxima de suas moradias; a dificuldade com roupas de frio e calçados; a necessidade de trabalho fora da área indígena, entre outros, eram fatores que contribuíam para o abandono da escola ou para o aumento no índice de faltas dos alunos. No entanto, segundo os professores não indígenas, que ministravam as aulas de 5<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> série, naquele momento os alunos foram assíduos, poucas faltas foram registradas. A presença de uma escola mais aberta e participativa na comunidade começou a mudar a relação dos alunos, dos pais e de toda a aldeia com a comunidade escolar; até mesmo algumas aulas, em razão do atraso do início do ano letivo, foram repostas aos sábados, quando todos participavam. Ao final, foram registradas duas ou três desistências, que se deram por razões de casamento ou mudança.

Cabe destacar que as decisões mais significativas eram tomadas a partir da realização de reuniões com toda a comunidade escolar, com a aprovação até mesmo do corpo de funcionários, e era constante a participação dos pais nas reuniões. Eles ficavam motivados com a presença da SEMED, fato que era sempre externado por algumas lideranças, pais e professores, dizendo sentirem-se prestigiados, o que inspirava novas possibilidades de exercício do poder intergrupual e com a sociedade envolvente. Quando os professores de 5<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> série foram apresentados para a aprovação da comunidade, eles confessaram que temiam não ter professores não indígenas interessados neles, e que sentiam muita gratidão por aqueles terem se disposto a ensinar os seus filhos. Atitudes corriqueiras que evidenciam as várias estratégias políticas diante da necessidade de resolução de impasses que lhes dizem respeito. A busca de alianças está sempre presente.

Aos poucos, a comunidade passou a estabelecer certa aliança de confiança e parceria com a SEMED. Quando ocorriam desavenças internas, esta era chamada para contribuir com o esclarecimento sobre o funcionamento da escola e as atribuições de cada funcionário, de acordo com as definições legais, em consonância com as normas e princípios internos da comunidade. Um dos episódios que mereceu a atenção da SEMED, por exemplo, foi uma situação em que uma liderança ocupou uma das salas para abrigar uma televisão e um vídeo cassete que acabou sendo utilizado para exposição de filmes

(segundo relatos, pornográficos), recriminados pela comunidade, à noite, aos finais de semana. Algumas denúncias chegaram até a SEMED, mas somente no âmbito informal.

Nesse caso, foi instruído que fosse realizada uma reunião em que deveriam estar presentes representantes das três famílias extensas para debaterem e deliberarem sobre o assunto sem a presença da SEMED; caso não conseguissem resolver o problema entre eles, seria necessária a intervenção da equipe da SEMED. Por fim, a referida liderança retirou os equipamentos da escola e deu-se início a uma melhor compreensão do espaço da escola enquanto espaço público, que deveria ter normas que respaldassem o uso coletivo sem perder de vista o princípio educativo pedagógico das ações ali realizadas e de interesse da comunidade como um todo.

Apesar dos atritos, comuns em qualquer forma de organização social, a comunidade escolar foi dando muitos indicativos sobre a melhora do nível de ensino, da participação dos pais, alunos e professores. Durante o primeiro semestre, foram propiciadas aos alunos diversas atividades fora da área indígena, para que pudessem ampliar algumas relações e experiências.

Com o passar do tempo, as ações realizadas pela escola e os constantes diálogos, muitas vezes requeridos por ela, foram indicando respostas positivas às mudanças no âmbito administrativo e pedagógico. Certamente, muito ainda havia para ser entendido e processado, mas já existia um movimento para a promoção e participação desses alunos e pais na construção da escola, sendo eles, com a sua própria visão de mundo, o ponto de partida para a reorientação curricular.

Nesse sentido, podemos afirmar que a escola vinha buscando integrar-se no cotidiano da comunidade, apesar de sua origem externa ao universo sociocultural e de seu uso histórico. Muito havia para se desconstruir no âmbito do universo simbólico construído ao longo dos tempos sobre o papel da escola e sua organização, mas esforços foram feitos com o intuito de buscar, permanentemente, meios para garantir que a escola não se constituísse em agente de controle, de imposição de mudança social e cultural. Ao contrário, as orientações nos cursos de formação continuada de professores reforçavam a necessidade de travarmos um diálogo intercultural na nossa prática pedagógica. As aulas deveriam ser pensadas com base no universo do aluno, para ampliá-lo com novos conhecimentos.

Enfim, as reflexões levantadas pelos professores deveriam ser fundamentadas nos conhecimentos indígenas e não indígenas, valorizando e enriquecendo os referenciais de cada uma das culturas. Como destaca Candau (2002, p. 102), ao discutir o processo de educação intercultural: “tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social”.

Assim, a partir da caminhada com a comunidade, em meados de 2004, o COMED requereu uma análise do projeto experimental em construção e orientou sobre a necessidade de relatar detalhadamente, entre outras questões, sobre como a comunidade indígena do Panambizinho observava as mudanças ocorridas (se é que tinham ocorrido) com a implantação da Lei que dispunha sobre a Educação Escolar Indígena; com a criação da escola indígena; com a metodologia de ensino (o antes e o agora); e com a Reorientação Curricular iniciada na Rede Municipal de Ensino em 2002, como resultante da Constituinte Escolar que ocorreu entre 2001 e 2002, mas que, nesta escola, iniciou-se em 2003, ainda enquanto Sala-extensão, intensificada durante o ano de 2004. A preocupação estava em notar se eles percebiam essas mudanças como imposição da sociedade envolvente; se pretendiam avançar; se participavam das discussões demonstrando interesse nas mudanças; em resumo, se a escola existia na comunidade indígena como instituição integrada ao cotidiano e, em algumas situações, se ela não vinha funcionando como agente de controle, como imposição forçada de mudança social e cultural.

O projeto experimental de gestão da escola foi sistematizado e encaminhado para o COMED (Conselho Municipal de Educação) para apreciação e aprovação. O referido projeto foi estruturado de forma a estender o atendimento ao ensino fundamental de 5ª a 8ª série, tendo como ponto de partida as práticas processadas naquela escola até o ano de 2004. Apesar da boa aceitação, entendia-se que esse processo estava em seu início e, por isso mesmo, bastante limitado quanto aos seus propósitos que, aparentemente, não avançavam muito sobre o modelo de escola não indígena. Era necessário respeitar e entender que até mesmo os professores ainda estavam em fase de formação, no Ensino Médio ou Superior específico, necessária para subsidiar a construção de um currículo diferenciado. A comunidade estava procurando adequar-se, paulatinamente, ao seu papel enquanto intermediadora na construção do conhecimento escolar. A participação permanente nos assuntos que lhe diziam respeito possibilitava reflexões mais qualificadas sobre a escola que ela queria e que seria possível construir.

Dessa forma, apesar do pedido de urgência para a regulamentação no âmbito da Secretaria e do Conselho Municipal, tendo em vista a necessidade de uma série de condições legais para financiamento e melhores possibilidades de gestão da escola indígena, o tempo todo era preciso estar em consonância com o ritmo da comunidade indígena em questão. Novas práticas só se efetivariam na medida da compreensão e vivência da realidade pelos atores envolvidos, o que nos impunha o desafio da paciência histórica.

Nesse sentido, o Projeto foi estabelecido dentro do que havia sido possível discutir com a comunidade e daquilo que derivou dos conflitos no âmbito da gestão escolar e, assim

sendo, justificavam os limites de sua construção. As instruções do COMED quanto à estruturação do Projeto foram respeitadas, porque convergiam com as concepções legais gerais da escola indígena.

A escola, nesta concepção, tinha que ser necessariamente uma instituição integrada ao cotidiano da comunidade atendida, devendo assegurar a autonomia curricular e administrativa reivindicadas. Nestes termos, deveria ainda promover e assegurar a identidade cultural daquela sociedade e, ao mesmo tempo, trabalhar conhecimentos não indígenas que poderiam contribuir para a autonomia socioeconômica daquela população. De acordo com a orientação do COMED, o projeto experimental estabeleceu critérios em consonância com a comunidade, os quais passamos a descrever no tópico seguinte.

### **2.3 Proposições seguidas na construção da Escola Indígena Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro**

De maneira geral, era preciso implementar ações que assegurassem a qualidade social da educação, atendendo à população em suas necessidades, sem perder de vista os princípios legais, já apontados. A reorientação curricular iniciou debates acerca de um currículo verdadeiramente diferenciado, contudo não avançou consideravelmente na prática, pelas razões listadas a seguir brevemente. O que avançou foi o processo de discussão, de envolvimento da escola com a SEMED.

Diante das prerrogativas evidenciadas anteriormente, e em face das orientações do COMED, o projeto experimental estabeleceu critérios em consonância com a comunidade. Destacamos, especialmente, as discussões em torno do currículo e de algumas decisões, como agrupamento de alunos, organização do calendário, conteúdos pedagógicos, que interferiam na sua construção.

O currículo foi objeto de longas discussões com a comunidade; entre as bases buscadas para a fundamentação, destaca-se: “O currículo deve estar em sintonia com as mudanças da sociedade, mas não abandonando os costumes, tradições e cultura” (BRASIL, 1998, p. 36). Dessa forma, em termos pedagógicos e curriculares, o princípio constitucional que assegura o respeito aos processos próprios de aprendizagem e o pluralismo de ideias e concepções previstas na LDB foi garantido no currículo da escola. De maneira geral, o documento foi pensado tendo-se em vista a educação comunitária, diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngue (ou multilíngue).

O processo de reorientação curricular estava em fase de construção, no primeiro semestre de 2004; ainda não se estabeleciam parâmetros de diferenciação no tocante ao regime seriado e ao calendário, naquele momento, acabava por negar a diversidade reconhecida na legislação, na medida em que a aprendizagem ficava vinculada ao tempo do

ano letivo, de fevereiro a dezembro. Assim, limitava-se o desenvolvimento dos alunos a partir dos seus próprios conhecimentos, nivelando sua capacidade, fosse adulto ou criança, comprometendo “o respeito à diversidade de idade, sexo, conhecimento escolar, de experiência e de inserção no mundo social e cultural”, como está previsto no Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (BRASIL, 1998, p. 77). O mesmo documento evidencia com muita clareza que: “em todo processo de aprendizagem, os alunos colocam em jogo seus interesses, suas emoções, suas necessidades, sua forma de ver o mundo, processos que variam de uma idade para outra” (BRASIL, 1998, p. 78).

Nesse contexto, não era possível negar algumas particularidades socioculturais da sociedade Kaiowá da Área Indígena Panambizinho, como, por exemplo, o fato de o menino ser considerado adulto a partir dos 12 anos e a menina a partir da primeira menstruação, o que implicava uma série de cuidados com os códigos morais daquela comunidade, sem os quais poder-se-iam provocar sérios conflitos internos, inutilizando o papel da escola enquanto auxiliar na promoção do respeito às diferenças individuais e/ou coletivas historicamente construídas.

Nesse contexto, era evidente que alunos, numa mesma série, com diferenças de idade marcantes para aquela sociedade, precisaram ser agrupados segundo as necessidades e habilidades próprias, sem afrontar as possibilidades culturais de convívio. Casados não foram admitidos nas salas de aula num primeiro momento. As meninas e meninos foram admitidos numa mesma série, desde que isto não ferisse as regras internas para futuros casamentos; por exemplo, critérios sempre discutidos com a comunidade na busca por um equilíbrio entre o que exige e prevê a Lei – pensada naquele espaço como argumento para não excluir alguns membros por rixas pessoais e/ou intergrupais – e as particularidades da realidade local.

A organização do calendário necessitou de atenção especial. Ele foi pensado, em várias reuniões, entre a equipe da SEMED e toda a comunidade, pois esta requeria o alinhamento aos costumes e práticas sociais por eles desenvolvidas – o período das festas profanas e religiosas, os rituais e demais atividades julgadas importantes foram considerados. Dessa forma, rituais relevantes para a vida da comunidade, como o batizado do milho branco, o *Jerosy Poku*, foram inseridos no calendário e no currículo da escola como parte do componente tradicional dos conteúdos. Nesse sentido, os conteúdos a serem estudados foram direcionados segundo a metodologia proposta pela SEMED, de reorientação curricular, mas com plena discussão junto à comunidade escolar.

Cabe destacar que, na reunião do dia 27/01/2004, em observações anotadas em caderno de campo, o vice-capitão, na sua fala introdutória sobre a importância da escola, enfatizou que esta interessava a partir do momento que ajudava a comunidade na

convivência com a sociedade não indígena. Um pai presente à reunião salientou que, para ele, a escola era importante para os filhos ajudarem os pais nas situações vivenciadas na cidade. E outras falas indicaram que a escola deveria formar as pessoas para assumirem todos os processos que envolvem a comunidade. Notamos que, entre os objetivos da escola, ainda que pensada segundo as regras sociais da comunidade, estava o de funcionar como uma ferramenta fundamental na relação com a comunidade externa, o que reforçava práticas de uma escola aos moldes da escola da cidade, tendo em vista relações de poder entre as culturas indígenas e não indígenas. Estes registros balizaram o documento de projeto experimental junto ao COMED e à reorientação curricular durante o ano de 2004 e 2005.

Nesse sentido, em termos sociossemióticos, num olhar comparativo com o primeiro documento enviado pela comunidade escolar para a SEMED, em 12/03/2003, analisado neste trabalho no tópico 2.1, e as falas que emanam praticamente um ano após constantes reflexões, notamos que há mudanças consideráveis no tom das exigências realizadas pela comunidade. Naquele documento, destacamos a possível identificação e seleção de funcionários adequados para o trabalho com a cultura da comunidade ou não; as discussões estavam mais arraigadas à conservação das práticas tradicionais.

Após o caminhar de um ano de reflexões sobre a escola que almejava, notamos que a comunidade escolar da Terra Indígena Panambizinho permaneceu firme na inserção de seu direito a voz; no entanto, percebemos vozes conflitantes no sentido de pensar a abertura para aspectos de um currículo permeado por valores indígenas e não indígenas necessários para a constituição da própria identidade desse povo. Há presença de um “Nós inquieto, em construção, em busca de si mesmo em sua relação com o Outro” (LANDOWSKI, 2002, p. 27). Esse Outro, no contexto em análise, é o não indígena, ou seja, as escolas não indígenas que se constituem em “nós de referência” para a escola indígena em formação. Ratificamos o observado no documento inicial: a comunidade escolar indígena desenvolve seus esquemas de conduta muitas vezes conduzida por padrões culturais do entorno não indígena, por vezes forçada, também, pela necessidade de interação para além da aldeia, sem esquecer que, naquela época, a maioria dos professores era não indígena, o que também pode ter influenciado as decisões tomadas em conjunto.

Nesta direção, foram debatidos, na mesma reunião do dia 27/01/2004, os conteúdos que se pensava importantes para serem trabalhados na escola. Baseada em alguns esclarecimentos e informações, a comunidade entendeu que eram necessárias todas as disciplinas existentes na escola da cidade, sendo o ensino da língua inglesa uma grande aspiração. Algumas falas, especialmente de professores e da equipe da SEMED, indicaram a necessidade de a escola desenvolver conhecimentos da cultura indígena e não indígena e só a partir disso puderam entender a necessidade do ensino da própria língua. A princípio,

argumentavam que esta eles já dominavam, e o que buscavam era o domínio da língua portuguesa. Diante do argumento de que eles a conheciam na oralidade e não na forma escrita, talvez importante para a sua preservação e fortalecimento, foi admitida pela comunidade como parte do currículo.

Foi estabelecido por eles que o ensino de pré e de 1ª a 4ª série era e deveria continuar sendo processado no idioma materno, e a língua portuguesa deveria ser introduzida gradativamente desde o início da alfabetização, como segunda língua. O ensino de 5ª a 7ª série deveria ser processado na língua portuguesa, em razão da própria aspiração da comunidade e da qualificação dos professores não indígenas em nível superior, requisito considerado fundamental pelos pais. A língua indígena Guarani, nesta etapa, deveria ser oferecida como uma disciplina específica, com carga horária de 3 h/a semanais.

A equipe da Secretaria de Educação, em conjunto com os professores da escola, buscou nivelar os conteúdos num mesmo grau de importância – 3 h/a semanais para todas as disciplinas –, e que estes deveriam ser trabalhados de forma interdisciplinar, tendo em vista a construção de um tema gerador, propiciando a construção de uma rede temática, em que os conhecimentos indígenas deveriam se entrecruzar com conhecimentos sistematizados da sociedade não indígena, segundo seleção prévia dos professores, com base na realidade dos alunos. A língua portuguesa foi contemplada com uma aula a mais por reivindicação da comunidade e, no ano de 2005, foi reivindicada uma suplementação de estudos no período oposto ao das aulas regulares para os alunos com maior dificuldade, o que foi atendido pela SEMED no segundo semestre desse mesmo ano.

Certamente, as observações destacadas neste artigo nos fazem pensar, também, nas discussões sobre a política linguística e o valor atribuído ao ensino de determinadas línguas de acordo com o princípio de valor social. Ao ouvirmos a comunidade requerer o ensino de língua portuguesa na escola, num tom de valorização sobre a língua materna, notamos que o desafio é do bilinguismo intercultural, para entender o processo, que é dialógico. A preocupação da comunidade é no intercâmbio com o outro, o não indígena, que precisa ocorrer até mesmo como um princípio de sobrevivência perante a sociedade envolvente, mas, também, aparece como uma preocupação imbuída de preconceito com a língua da comunidade que, por integrar a minoria socialmente considerada, torna-se menos valorizada, ao ponto de alguns, mais jovens, terem vergonha de usar, por se sentirem desprestigiados socialmente.

A comunidade apresentou uma perspectiva de um bilinguismo em que a inserção da língua majoritária pode levar ao desuso da minoritária; a questão era delicada e envolvia até os conflitos internos, sobretudo entre as opiniões dos mais velhos e dos mais jovens. O papel da equipe da SEMED era o de intermediar as discussões, levando a refletir sobre a

melhor proposta, de forma a não subjugar os valores da comunidade em favor efetivo aos interesses da sociedade não indígena. Essa discussão, sobretudo envolvendo o bilinguismo, poderá ser melhor explorada em outro trabalho.

Como resultado dos primeiros estudos em torno da reorientação curricular que foram direcionados com base em uma pesquisa socioantropológica realizada junto à comunidade, foi possível sistematizar alguns temas que fundamentaram a seleção de conteúdos que fizeram parte do currículo daquela escola nos anos de 2004 e 2005. Na sistematização da pesquisa, o tema gerador<sup>10</sup> selecionado contemplava certas dificuldades enfrentadas pela comunidade, segundo a fala de alguns pais e alunos quando questionados sobre quais eram os principais problemas enfrentados por eles no seu dia a dia. A fala considerada significativa foi a seguinte: “Falta de aprender a lição. Falta de educação. São as drogas, problemas de terra e falta de comida porque falta ajuda da autoridade”. (DOURADOS, 2005, p.5).

A partir dessa fala, foi construído o contratema, que parte da visão do educador para explicar aquela realidade, que foi assim resumida: “Estes problemas decorrem da falta de autoridade e também de fatores históricos que mostram o processo de imposição cultural da sociedade majoritária sobre as sociedades indígenas e, ainda, de questões político-sociais que não levam em conta o modo de ser e de viver das comunidades indígenas”. (DOURADOS, 2005, p. 6).

A junção das duas visões de mundo gerou uma série de subtemas para a seleção dos conteúdos. A primeira versão dos temas escolhidos em torno do tema e contratema em questão versaram sobre os seguintes assuntos: Cultura; Identidade; Valores culturais (diferenças); Educação Escolar; Poder Público local; Organização da sociedade (convivência, preconceito); Saúde (drogas, bebidas alcoólicas); Falta de Comida; Água; Dinheiro; Trabalho; Problemas da Terra (colonização, demarcação, roças, subsistência, abastecimento, fonte de renda, estrutura fundiária, pragas, equipamento coletivo, entre outros); Mercados de trabalho local e regional; Políticas Públicas e Políticas Ambientais; Desigualdade Social (má distribuição de renda); Assistência Técnica, entre outros. Estes temas, propostos com base na metodologia de reorientação curricular introduzida pela SEMED, permitiram abordar uma série de conhecimentos que contemplavam a proposta dos temas dos RCN: Tema 1 - Terra e conservação da biodiversidade; Tema 2 - Autossustentação; Tema 3 - Direitos, lutas e movimentos; Tema 4 - Ética; Tema 5 - Pluralidade Cultural; Tema 6 - Saúde e Educação. Notamos, mais uma vez, pelos temas selecionados, a constante preocupação com o domínio de conhecimentos que tornassem viáveis a relação com a sociedade majoritária.

Os relatos, as reflexões e as análises apresentados neste artigo integram parte do processo desenvolvido para a criação e o “fazer funcionar” da proposta de uma escola

indígena no município de Dourados; outras questões poderão ser reveladas em futuros trabalhos. Ainda durante o ano de 2004, foi sendo gestado um projeto para garantir a ampliação de conhecimentos no contraturno escolar, valendo-se dos conhecimentos indígenas e tecnologias não indígenas. Com base em experiências de outras comunidades indígenas e discussões internas, foi elaborado o Projeto de “Ações Educativas Complementares” que desenvolveu a “Roça Kaiowá”. Durante o ano de 2005, o projeto foi implementado de modo que toda a comunidade foi envolvida. Este projeto ampliou-se nos anos posteriores para a Reserva de Dourados, o que rendeu o prêmio Inovação em Gestão Educacional do Ministério da Educação (MEC), em 2008. O projeto buscou alternativas de geração de renda a partir do interior da comunidade, envolvendo alunos acima de 12 anos, considerados adultos pela visão sociocultural da comunidade.

Os alunos passaram a permanecer em período integral na escola para participação nas atividades do projeto, que incluíam: manejo de mudas, cultivo de horta escolar, oficinas de artesanato, reforço escolar. Ali podiam realizar todas as refeições do dia e recebiam uma bolsa no valor de R\$50,00 (cinquenta reais). Os conhecimentos desenvolvidos compunham os conteúdos aplicados em sala de aula, nas várias disciplinas e de forma interdisciplinar. No entanto, no ano seguinte, houve um descompasso no oferecimento das bolsas e outros motivos de ordem interna entre as famílias extensas, mas, fundamentalmente, a fragilidade das políticas públicas em torno da educação e, especialmente, da educação escolar indígena fez desmoronar todo o projeto.

### **Considerações finais**

Diante das questões exploradas neste trabalho, concluímos que os desafios que se impõem à consolidação de uma educação indígena de cunho comunitário, específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e de qualidade nas escolas indígenas são de ordem interna e externa. Não basta ter ideias, mobilizar conscientizações, mas, além disso, é preciso unir esforços para a realização de práticas emancipatórias para as comunidades indígenas. Sem perder de vista que, neste contexto, é necessário entender o jogo de pertencimento e identificação na sociedade atual, as relações interculturais e identitárias entre a sociedade local e a sociedade envolvente, dentro das particularidades vivenciadas por cada etnia em determinada localidade.

Apesar dos avanços aqui relatados, da conquista da escola no âmbito administrativo e também na prática pedagógica, a falta de continuidade das políticas educacionais ocasiona o desmoronamento contínuo de experiências que avançaram num determinado momento. Os esforços ali empreendidos, com o objetivo de dar uma feição diferenciada,

esbarraram nos limites de um sistema de educação que não consegue contemplar tais especificidades. Aliás, falta entrosamento entre os entes federativos, que foi o resultado do Decreto nº 26/91, que transferiu para o MEC a responsabilidade da Educação Escolar Indígena, o qual, por sua vez, a transferiu para os estados e municípios. Não foi criado um sistema próprio para cuidar da educação escolar indígena, que foi inserida no sistema nacional de ensino.

O currículo diferenciado da escola em questão foi alvo de iniciativas progressistas, a partir do movimento de reorientação curricular com base na teoria freiriana, mas enquanto uma iniciativa localizada dentro de determinada gestão municipal aberta aos desafios existentes. No entanto, as interrupções ocasionadas com mudanças do quadro de pessoal envolvido e pelas próprias contingências marcadas pela falta de formação desses quadros acabaram por dar fim às proposições elencadas acima.

O estudo da linguagem em seus aspectos sociolinguísticos não avançou, nem chegou a ser contemplado de modo efetivo pelos mesmos motivos. Em termos de Brasil, não há uma política clara e efetiva a respeito das línguas indígenas e, no âmbito municipal, neste período, não se contava nem com docentes com tal formação, o que, aliás, perdura nos dias atuais. Este fosso de docentes qualificados, e da própria secretaria, não permitiu a criação de uma política linguística, esvaziando as tentativas de construção de um currículo diferenciado de fato.

O calendário específico, no que se refere aos rituais, tempo do plantio e colheita, e mais especificamente a changa (trabalho nas fazendas da região), apesar de ter sido contemplado quando da criação e organização da escola Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro, também se esvaiu no sistema municipal de ensino, vulnerável à mudança de gestão.

Os demais conceitos elencados, especialmente a interculturalidade, ficam na retórica, porque não existem canais na sociedade majoritária para promover os tais intercâmbios culturais. Por parte dos indígenas, premidos pela lógica do entorno a se inserirem de alguma forma no mercado de trabalho, entre tantas outras necessidades, esta promoção também se esgota. O que poderia ser um dos pilares para a construção da Educação Escolar Indígena, pode promover o esvaziamento dos saberes indígenas como alicerces desta escola.

Estes são alguns dos fatores que, mais uma vez, marcam a fragilidade na formação de equipes coesas e engajadas na busca por educação indígena de qualidade e em favor dos povos indígenas. Contudo, erros e experiências como esta podem ser o ponto de partida para o devir histórico de políticas de educação escolar indígena alicerçadas em parâmetros mais sólidos.

**Recebido em 24/4/2014****Aprovado em 22/9/2014****NOTAS**

<sup>1</sup> O termo vem sendo utilizado desde as primeiras décadas do século XX, em decorrência da política do S.P.I. em promover a entrada de elementos não indígenas, visando favorecer a mestiçagem e, com ela, uma integração mais rápida e eficaz. O termo acabou sendo utilizado como categoria nativa, por vezes pejorativa, para identificar quem não está vinculado a nenhum desses grupos.

<sup>2</sup> Quando nos referimos aqui a Guarani e Kaiowá, reproduzimos a forma como estas duas etnias autoidentificam-se. Ambas derivam do tronco linguístico Tupi-Guarani: a primeira refere-se à etnia Guarani/Nãndeva, cujos membros autoidentificam-se tão somente por Guarani, e a segunda à etnia Guarani/Kaiowá, que se autoidentifica como Kaiowá.

<sup>3</sup> O nome da escola foi escolhido ainda quando esta era apenas uma sala-extensão da Escola-polo Tengatú Marangatu, sediada na Reserva de Dourados. O nome é uma homenagem ao líder religioso e político da comunidade, o cacique Pa'i Chiquito – Chiquito Pedro, um dos principais incentivadores do domínio da escrita como mecanismo de defesa. Tal liderança e sua visão para a necessidade da escola estão na memória viva da comunidade e foram registradas, também, na década de 1960, quando as primeiras linguistas do Summer Institute of Linguistics (SIL) estiveram na localidade, para promover estudos da língua Kaiowá (LOURENÇO, 2008, p. 172 -183).

<sup>4</sup> Cf. Arts. 22, 210, 215, 231 e 232.

<sup>5</sup> Ver, por exemplo: NASCIMENTO, 2000.

<sup>6</sup> Na época, a situação física da Escola-extensão da aldeia Panambizinho era a seguinte: duas salas de aula em alvenaria, relativamente em boas condições – mas sem ventilação, banheiros, manutenção de limpeza e sem energia. A merenda era de péssima qualidade, restringindo-se ao oferecimento de bolachas, chá ou Q-suco e, sazonalmente, arroz com charque e sardinha, preparados numa cozinha quase em situação de desabamento e em péssimas condições de higiene.

<sup>7</sup> Esta passou a contar com 415,92 m<sup>2</sup>, em alvenaria, o que possibilitou o armazenamento de carne bovina e frango, além do fornecimento de arroz e feijão em maior quantidade, segundo os padrões das escolas não indígenas, embora, sempre que solicitado, eram enviados produtos diferenciados como, por exemplo, o fubá para preparação da “chicha”, bebida consumida diariamente pela comunidade.

<sup>8</sup> Foi ampliada em: quatro salas de aulas, cozinha, sala de professores, sala para trabalho administrativo, sala para biblioteca, banheiros e pátio coberto, toda cercada com tela, segundo reivindicações da própria comunidade.

<sup>9</sup> Filha do líder Marçal de Souza, conhecido nacional e internacionalmente pela sua militância na luta pela terra e demais direitos indígenas, que foi assassinado a mando de fazendeiros em 1981. Ela, por sua vez, atuava com esse projeto de alfabetização na língua materna indígena, que destoava do projeto pedagógico da Escola-polo, que privilegiava o português.

<sup>10</sup> Nessa época, as orientações seguidas pela SEMED eram em torno do trabalho com o tema gerador de ensino, proposta metodológica fundamentada na teoria dialética do conhecimento, tendo como principal teórico Paulo Freire (1978). A partir do diálogo com a realidade da escola, temas geradores são elencados e sistematizados em conteúdos para a sala de aula.

**FONTES:**

OFÍCIO s/n da Aldeia Panambizinho para a Secretaria de Educação de Dourados, MS. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, 12 de março de 2003, p.1-2.

---

**REFERÊNCIAS:**

BRASIL. *Constituição* (1988). Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 26/2000 e Emendas Constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, Atual, 2000.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 26/91, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de fevereiro de 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm)>. Acesso em: 04 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 04 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14/99 de 14 de setembro de 1999. Sobre as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 de outubro de 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf)>. Acesso em: 05 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/ Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 03 de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília*, 14 de novembro de 1999, Brasília, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DOURADOS. Conselho Municipal de Educação de Dourados. *Parecer Orientativo do COMED nº 019/2003*. Documento Interno. Sistematiza o projeto experimental para organização administrativa da escola, 26 de agosto de 2003, p. 1-20.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Decreto n. 2.444, de 16 de janeiro de 2004. Criação da primeira escola indígena do município de Dourados denominada “Escola Indígena Pa’i Chiquito – Chiquito Pedro”. *Diário Oficial*, Dourados, 27 de janeiro de 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Reorientação Curricular*. Relatório das discussões internas entre a equipe pedagógica da SEMED e comunidade escolar da Escola Indígena Pa’i Chiquito – Chiquito Pedro, Dourados, 17 de maio de 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.

HOBBSAWN, Eric John Ernest. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

LANDOWSKI, Eric. *Presenças do outro*. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LOURENÇO, Renata. *A política indigenista do estado republicano: junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)*. Dourados: UEMS, 2008.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação Indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1978.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Educação Escolar Indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada*. 2000. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

PEREIRA, Levi Marques. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. *Revista História em Reflexão*, Dourados, v. 1, n. 1, p. 1-33, jan. / jun., 2007.