

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**



**DESAFIOS PARA UMA GESTÃO ESCOLAR
DIFERENCIADA NA TERRA INDÍGENA GUARITA,
RS.**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Alexandra Carvalho Pereira de Palazuelos

Três Passos - RS, Brasil

2014

DESAFIOS PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DIFERENCIADA NA TERRA INDÍGENA GUARITA, RS.

Alexandra Carvalho Pereira de Palazuelos

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* –
Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pustilnik de Almeida Vieira

Três Passos - RS, Brasil

2014

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**DESAFIOS PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DIFERENCIADA NA
TERRA INDÍGENA GUARITA, RS.**

elaborado por

Alexandra Carvalho Pereira de Palazuelos

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Marcelo Pustilnik de Almeida Vieira, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Liliane Madruga Prestes, Me. (UFSM)

Cristiane Ludwig, Me. (UFSM)

Simone Freitas da Silva Gallina, Dr^a (UFSM)
(Suplente)

Três Passos, 28 de novembro de 2014.

“Não devo julgar-me, como profissional, ‘habitante’ de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos ‘ignorantes e incapazes’. Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os ‘perdidos’, que estão fora.

Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno”. (Paulo Freire)



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos povos indígenas Kaingang e Guarani Mbya, em especial ao líder e mestre Kaingang Augusto Ópê da Silva em sua luta pela educação indígena diferenciada (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Na conclusão deste trabalho, não poderia deixar de agradecer primeiramente ao Pai Celeste, Criador do universo que emana luz e alimenta o nosso espírito de cooperação, respeito e solidariedade para com os nossos semelhantes.

Tenho um profundo agradecimento e admiração pela minha mãe - *in memoriam* - que com seu exemplo e palavras sempre me incentivou a lutar, buscando constantemente a ajuda espiritual. Como ela dizia: “o pouco com Deus é muito, e o muito sem Deus é nada”. Foi minha mãe Elizete que me ensinou a crer em Deus, a amar o próximo, não desistir, batalhar pelas causas que considero justas, e em todos os momentos difíceis e desafiadores da vida. Seu exemplo de fé e coragem me animou (e continua) para sempre enxergar o lado bom e positivo da vida, pois apesar de todas as vicissitudes, a vida é bela.

Sinto-me grata pelo apoio de minhas seis filhas e filho político (genro) que com seus sorrisos e amizade, sempre apoiaram os meus estudos. Também agradeço pela oportunidade de ser amiga dos povos indígenas e poder contribuir de alguma forma para a conquista de seu reconhecimento e de seus direitos.

Igualmente, como representante da UFSM, agradeço à nossa tutora presencial do Pólo Três Passos, que além de ser eficiente no que corresponde ao seu trabalho, ela nos mostrou através de sua afetividade, ânimo e relação humana, que o lado subjetivo e qualitativo fazem toda a diferença em uma Educação EaD.

Finalmente reconheço o apoio e agradeço ao meu esposo indigenista. Com ele compreendi que sempre estamos aprendendo em cada situação, a todo o momento e com os demais na vida. Também, através de seu exemplo, no empenho e dedicação em seu trabalho, sempre me deu ânimo para lutar pela causa das minorias desta sociedade.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

DESAFIOS PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DIFERENCIADA NA TERRA INDÍGENA GUARITA, RS.

AUTORA: ALEXANDRA CARVALHO PEREIRA DE PALAZUELOS
ORIENTADOR: PROF. DR. MARCELO PUSTILNIK DE ALMEIDA VIEIRA

Data e Local da Defesa: Três Passos/RS, de novembro de 2014.

Tendo em vista o direito dos povos indígenas a uma Educação diferenciada e intrínseca de acordo com a sua cultura, esta pesquisa propõe investigar como a política de funcionamento para as escolas Indígenas da Terra Indígena Guarita, RS, tem ocorrido na práxis (ainda mais, sabendo que muitas vezes os indígenas não conhecem seus próprios direitos). Ou seja, o que ocorre de fato na práxis nas escolas da T.I. Guarita é uma educação escolar indígena - escola formal em área indígena - aquela que é imposta pela sociedade não-indígena a estes povos, ou, contrariamente, se predomina uma educação indígena escolar - escola indígena diferenciada - que respeita a cultura, tradições e as especificidades de cada povo? Assim, este trabalho tem como objetivo identificar, através de uma análise crítica, a realidade das escolas indígenas na Terra Indígena Guarita quanto à gestão escolar em relação ao grau de reconhecimento e aplicabilidade do direito constitucional dos povos Kaingang e Guarani Mbya de exercer seus próprios processos pedagógicos com liberdade na conformação de seus estabelecimentos de ensino. Para tanto, foi utilizada uma pesquisa qualitativa, através de uma Análise de Conteúdo, dentro do Estudo de Caso, com instrumentos de coleta de dados: observacional e comparativo (entre escolas indígenas). Aspirando que os resultados dessa investigação sirvam como informações que as comunidades escolares indígenas pesquisadas e outras possam utilizar. E assim contribuir para as suas reflexões e adequações às políticas em favor de uma educação diferenciada, a que têm o direito.

Palavras-chave: Gestão Escolar Indígena; educação diferenciada; política de funcionamento das escolas indígenas.

RESUMÉN

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

DESAFIOS PARA UNA GESTION EDUCATIVA DIFERENCIADA EN LA TIERRA INDÍGENA GUARITA, RS

AUTORA: ALEXANDRA CARVALHO PEREIRA DE PALAZUELOS

ORIENTADOR: PROF. DR. MARCELO PUSTILNIK DE ALMEIDA VIEIRA

Data e Local da Defesa: Três Passos/RS, de noviembre del 2014.

Teniendo en cuenta el derecho de los pueblos indígenas a una Educación diferente y intrínseca de acuerdo con su cultura, esse trabajo se propone investigar cómo se ha producido la política de funcionamiento para las escuelas indígenas de la Tierra Indígena Guarita, RS, en la práctica. Aún más, sabiendo que muchas veces los indígenas no conocen sus propios derechos. Es decir, ¿ Lo que realmente sucede en la práctica en las escuelas de la T. I. Guarita es una educación indígena - la educación formal en el área indígena - una educación que se impone por la sociedad no indígena a estas personas, o, a la inversa, si es una escuela de educación indígena predominante - escola indígena diferenciada - que respeta la cultura, las tradiciones y las características propias de cada pueblo? Por lo tanto, esa investigación tiene como objetivo identificar, a través de un análisis crítico la realidad de las escuelas indígenas en de la Tierra Indígena Guarita com respecto a la gestión de la escuela indígena en relación con el grado de reconocimiento y aplicación del derecho constitucional de los Kaingang y pueblos Guaraní Mbya de ejercer sus propios procesos pedagógicos con la libertad en la configuración de sus centros de enseñanza. Para este fin, se utilizó una investigación cualitativa, a través de un análisis de contenido en el estudio de caso, con herramientas para la recolección de datos: observacional y comparativo (entre las escuelas indígenas). Y tiene como aspiración emplear los resultados de esa investigación en información para que las comunidades escolares indígenas investigadas y otras puedan utilizar. Contribuyendo de este modo a sus reflexiones y ajustes a las políticas a favor de una educación diferenciada, que tienen el derecho.

Palabras-llave: Gestión Escolar Indígena; educación diferenciada; política operativa para las escuelas indígenas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 RECONHECIMENTO DAS DIERENÇAS ÉTNICO-CULTURAIS	10
1.1 Auto-representação dos Povos Indígenas.....	14
1.2 A legislação brasileira em relação aos direitos diferenciados dos Povos Indígenas ...	16
1.2.1 Direito das crianças e adolescentes indígenas	17
1.2.2 Entre gestar e administrar quais são os desafios?.....	18
1.3 Alguns sinais diacríticos dos Povos Kaingang e Guarani Mbya no RS.....	20
1.3.1 O Povo Kaingang	21
1.3.2 O Povo Guarani Mbya	22
1.4 Espaços ocupados pelos Kaingang e Guarani Mbya.....	24
1.4.1 O Lugar e a Territorialidade	25
1.4.2 A Terra Sem Males - Povo Guarani Mbya	27
1.4.3 Ampliando as relações com os parentes – Povo Kaingang	28
1.4.4 Espaço escolar dos Povos Kaingang e Guarani Mbya	30
CAPÍTULO 2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	34
2.1 Breve caracterização do Campo de Pesquisa.....	35
2.2 Análises metodológicas.....	40
2.3 Técnicas empregadas na pesquisa.....	41
2.4 Amostragem utilizada no trabalho	42
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS.....	44
3.1 Sistematização das informações	44
3.2 Depoimentos e observações das comunidades escolares Kaingang e Guarani Mbya	45
3.3 Resultados	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
APÊNDICE	102
ANEXO 1.....	103
ANEXO 2.....	106

INTRODUÇÃO

Bem antes da chegada dos colonizadores, os povos indígenas Kaingang e Guarani Mbya já habitavam as terras no noroeste gaúcho. Esses povos, assim como os outros que viveram aqui no Brasil e no restante de todo o continente americano não faziam ideia do que lhes esperava com a chegada dos visitantes que vieram do outro lado do mundo.

Contam os mais velhos que antigamente a gente aprendia sobre todas as coisas da vida sempre com os nossos pais e com os anciões da comunidade – os *txeramõe*¹. O nosso povo vivia bem com a natureza e nunca teve que pedir nada... Aqui era nossa terra há muitos anos e ninguém jamais reclamou por ela. Se alguém naqueles dias viesse em nossas terras e falasse o que iria acontecer o que aconteceu hoje com nosso povo, ninguém da aldeia teria acreditado. (Relato oral de uma liderança indígena Guarani Mbya)

Através desta descrição podemos observar que o aprendizado indígena, antes da colonização, era baseado no conhecimento da vida em sua totalidade, sem fragmentações (poderíamos dizer que seria um saber holístico). Por meio da tradição e memória coletiva na palavra dos mais velhos (oralidade), num processo permanente do cotidiano (observação, experimentação, repetição, do aprender fazendo e seguindo exemplos) de sua comunidade, ou seja, a educação era caracterizada pela vivência da cultura e da aproximação entre gerações.

Porém, uma vez que se introduz o sistema escolar nas comunidades indígenas, e entendendo que hoje há uma legislação que ampara a educação diferenciada, indaga-se: como esta se aplica na práxis no âmbito escolar indígena? Assim, através desta investigação buscou-se identificar se o que a lei possibilita, está de alguma forma sendo aplicado na práxis.

Para tanto, foram realizadas análises através da observação e coleta de depoimentos dos membros de cinco comunidades escolares (diretores, funcionários, professores, alunos e seus pais/responsáveis) da T. I. Guarita. Basicamente, foram relatos de situações ocorridas na gestão escolar e de como estas são interpretadas e/ou interferem, positiva ou negativamente, na construção da educação diferenciada e específica nas escolas dos povos Kaingang e Guarani Mbya. Finalmente, os resultados da pesquisa se deram mediante o alcance dos dados que possibilitou elucidar como o que a lei proporciona está sendo gestado na prática.

Enfim, a questão, centralizou em reconhecer e valorizar a manifestação das comunidades indígenas escolares ao oportunizar a sua liberdade de expressão própria/identitária em relação aos seus direitos à educação diferenciada e específica, em prol do exercício de sua cidadania.

¹ Ancião líder espiritual.

CAPÍTULO 1

RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS ÉTNICO-CULTURAIS

Sabemos que no Brasil, historicamente, todas as populações que aqui habitavam tiveram seus direitos consuetudinários (originários) desrespeitados e execrados. O domínio exercido pelos colonizadores era tal, a ponto de, além de catequizar, escravizar e, encontrando resistência, exterminar os povos indígenas.

O tempo passou, e a sociedade estrangeira que aqui se instalou, nos séculos XIX e XX, já não procurava mais o extermínio indígena, se não integrá-los à nação maior. De modo que aos poucos, mediante a adoção ou incorporação do comportamento da sociedade dominante e através da miscigenação, fossem aos poucos desaparecendo como grupos e comunidades.

Ainda, no século XX, com a criação do SPI – Serviço de Proteção ao Índio e mais tarde, a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, órgãos vinculados ao Ministério da Justiça, tiveram como objetivo assegurar o direito dos povos indígenas e apoiá-los em sua sustentabilidade. Porém, vemos que, mais precisamente em relação ao direito à terra (parte fundamental das culturas indígenas), muitas vezes foram estes mesmos órgãos federais que através de documentos, como por exemplo, no caso das terras de Suiá-Missú², no Mato Grosso, relataram a não existência de indígenas na região para poder vender as suas terras. Ou seja, os próprios órgãos governamentais deram o aval para a comercialização das terras indígenas.

Neste sentido, como menciona Michel Foucault (1979)³, a justiça está ao lado da burguesia e é pelo intermédio dos intelectuais, sobretudo se estes desempenham papéis de procuradores ou juízes, que a burguesia tem espalhado e imposto sua ideologia. Como ele mesmo menciona: “As massas-proletárias ou plebeias - sofreram demasiado com essa justiça, durante séculos, para que se continue a impor-lhes sua velha forma com um novo conteúdo”. (p.35)

² Para saber mais assistir o vídeo “Vale dos Esquecidos”: < <https://www.youtube.com/watch?v=ziBQS3SOEoc> > Acesso em: 27/09/2014.

³ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Disponível em: < http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfísica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf > Acesso em: 28/09/2014.

Ainda, Foucault afirma que é: “[...] preciso, sobretudo acabar com a dominação [...]”. (p.38). “[...] ora os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber”. (p.42)

Também esta mesma dominação ocorreu na região sul do Brasil com a chegada dos colonizadores, onde indígenas Kaingang e Guarani Mbya, que têm ocupado várias partes desta localidade há muitos séculos, igualmente foram submetidos a muitas violações dos direitos humanos. Atualmente, apesar dos avanços na sociedade, ainda aparecem resquícios desta dominação que os obriga muitas vezes a abandonarem suas tradições ou práticas e implementarem outras que são contrárias à sua cultura.

Como dizem os Kaingang: “Fág ag tóg ãg ãma tĩ, kũ ãg ga tóg sĩ emũ, vãnh kar nẽn tỹ ag tũ e mũ fóg ag”⁴. Traduzindo, os colonizadores brancos reduziram os territórios indígenas e transformaram as matas em áreas de lavoura ou pastagem.

Também os Guarani Mbya se manifestam relatando que,

Aũ guima nhande kuery djadjetchavai. Mokoĩ régua rupi kuatchia’py a’e nhande rekopy. Vy ma nhande kuery opa mbaepy djaiko atchy. Yma ve djaiko aty ramĩ veũ. Djurua kuery odjopya nhande yvy ae vyma. Aũ mboruvitchai kuery ombae apo nhande vype Nhai porã vẽ avã. Nhaneramĩ kuery kyriguei omboteri okuapy Opy djareko ae nhande reko nanha mokanhyĩ teri. Yvy ae djavi nhande mbaerã vae kue Aũ ma djadjogua ae djadje rure nhai avã. (WHERÁ *et al*, 2008, p.11)⁵

Tradução para a língua portuguesa:

Hoje em dia, nós, guarani, sofremos a discriminação pelos direitos originários. Sofremos por dois lados: para conseguir a terra e para manter os nossos costumes. Por esses motivos sofremos muito, não vivemos como antigamente. Os brancos tomaram a nossa terra, destruíram o que era nosso, poluíram os rios e os mares. Não temos mais espaços suficientes para sobrevivermos. Hoje, as lideranças e os caciques lutam para conseguir um pedaço de terra, que era nossa, para que possamos manter os nossos costumes. Os velhos ficam entristecidos pelo nosso sofrimento. Hoje, crianças e velhos lutam bravamente para manter intacta a sabedoria dos nossos ancestrais.

Todavia, ao falar sobre a compreensão, o respeito e a valorização das diferenças étnico-culturais, somente a partir da década de 80 os povos indígenas tiveram seus direitos reconhecidos.

Portanto, podemos observar que historicamente os povos ou comunidades autóctones brasileiras passaram por quatro fases: 1º) Catequização e escravidão; 2º) Extermínio; 3º)

⁴ MOTA, Lúcio Tadeu; BERLINI, Luiza Marta. & MEDEIROS, Mara Glacénir Lemes de. **Ga tỹ Ivai ki ãg vĩ ki ãkré kar, misu ag kãme** = palavras escritas sobre as plantas e animais da Terra Indígena Ivaí-PR. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história. UEM, 2006, 34p.

⁵ WHERÁ, K. *et al* **Mbya Reko** (Vida Guarani). Florianópolis: Epagri. Santa Catarina, 2008, 59p.

Integração à sociedade dominante; e finalmente 4º) Reconhecimento dos direitos diferenciados.

Mediante a Constituição Federal de 1988⁶, houve o reconhecimento dos direitos das comunidades indígenas, o que lhes garante exercerem a sua cultura de acordo com os ditames de suas especificidades, o que inclui o aspecto educacional a um ensino diferenciado, como podemos observar:

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. (Grifos meus).

Igualmente conforme com a Resolução nº3/99, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas⁷ observando que:

Parágrafo Único. A escola **indígena** será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou **com a anuência** da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Ainda, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's,

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a **valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas** e a influência delas sobre a sociedade como um todo, **quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria.** (pág.31- grifos meus)⁸

Neste sentido, podemos observar que “o estabelecimento de escolas indígenas, com proposta pedagógica, organização administrativa e didática próprias, atende a uma exigência constitucional, traz enriquecimento pedagógico e introduz exigências adicionais na estruturação do sistema nacional de educação”. (PCN's 1997, vol.10 - pág.30).

Deste modo, percebemos que os povos indígenas, além de possuírem o direito de utilizar a sua língua materna, também dispõem legalmente de liberdade para desenvolver processos pedagógicos e tradicionais intrínsecos à sua cultura.

Entretanto, voltando um olhar às escolas indígenas, especificamente no que se refere à gestão escolar da Terra Indígena Guarita, localizada na região noroeste do Rio Grande do Sul,

⁶ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em: 09/08/2013.

⁷ Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Artigo 2º - Parágrafo Único. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf > Acesso em: 09/08/2013.

⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Vol.10. Pág.31. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> > Acesso em: 08/08/2013.

surge o questionamento: há o entendimento e aplicabilidade deste direito constitucional dos povos tradicionais Kaingang e Guarani Mbya nesta localidade?

Assim, partindo desta indagação surge então a necessidade de se investigar se o que ocorre de fato na práxis nas escolas da T.I. Guarita é uma educação escolar indígena - escola formal em área indígena - aquela que é imposta pela sociedade não-indígena a estes povos, ou, contrariamente, se predomina uma educação indígena escolar - escola indígena diferenciada - que respeita a cultura, tradições e as especificidades de cada povo.

Nesta perspectiva, podemos perceber a sutil diferença entre ambas as formas de estabelecimento educacional, pois enquanto a Educação Escolar Formal é aquela institucionalizada, instituída pelas diretrizes nacionais para o seu funcionamento, a Educação Indígena Diferenciada ocorre no cotidiano através das formas próprias do saber e do conhecimento, de acordo com a diversidade cultural e linguística intrínseca de cada povo, com o intuito de proporcionar uma maior sustentabilidade e gestão da terra, através da busca constante de um equilíbrio harmonioso no seu ambiente e na comunidade.

Portanto, este trabalho contribuirá como um diagnóstico da realidade da gestão escolar nas escolas indígenas da Terra Indígena Guarita, RS, para que haja uma reflexão, com o intuito de sejam traçadas estratégias que proponham e defendam cada vez mais uma educação diferenciada de qualidade, onde as reivindicações e o processo de aprendizagem nasçam continuamente de discussões coletivas – de toda a comunidade escolar: direção, coordenação, professores, demais funcionários, alunos e seus responsáveis. Tomando em conta vários aspectos culturais indígenas, como por exemplo, a oralidade, a arte, as danças, a organização social, e também a espiritualidade que, como menciona o professor e escritor indígena Terena Lúcio Paiva Flores (2001) ⁹, não está separada da vida secular, pois a vida das comunidades indígenas funciona em função da sua espiritualidade.

Desta maneira, aplicabilidade deste trabalho se dará *a posteriori* através de um retorno para as escolas indígenas envolvidas na pesquisa, assim como também servirá de estímulo pró-ativo ao protagonismo indígena em vistas de uma gestão escolar democrática e participativa, ressaltando ainda a importância prática e simbólica que os estabelecimentos de ensino/aprendizagem representam atualmente para estas comunidades tradicionais.

⁹ FLORES, Lúcio P. **Fenômeno Religioso na Matriz de Tradições Indígenas**. Capacitação para um Novo Milênio. FONAPER - Fórum Permanente Nacional de Ensino Religioso. 2001. Vídeo Compact Disc (52 min), CD, son., color.

1.1 Auto-representação dos Povos Indígenas

Ao mencionar a pluralidade cultural, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's¹⁰, “é importante, ao tratar este assunto, fazer-se a distinção entre diversidade cultural, a que o tema se refere, e desigualdade social”.

Ainda, como menciona o texto:

[...] desigualdade social e discriminação se articulam no que se convencionou denominar “exclusão social”: impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, e de participação na gestão coletiva do espaço público — pressuposto da democracia. Por esse motivo, já se disse que, na prática, o Brasil não é uma sociedade regida por direitos, mas por privilégios. Os privilégios, por sua vez, assentam-se em discriminações e preconceitos de todo tipo: socioeconômico, étnico e cultural. Em outras palavras, dominação, exploração e exclusão interagem; a discriminação é resultado e instrumento desse complexo de relações.

Paradoxalmente, podemos observar que desde a Constituição de 1988 o Brasil é considerado como um país multiétnico e pluricultural, onde a discriminação étnica passou a ser considerada crime.

Nesta perspectiva, percebemos que todos os povos possuem uma capacidade intrínseca de construir seu futuro por meio dos ensinamentos de sua existência histórica, assim como através de seus recursos reais e potencialidades de sua cultura. Desta maneira, poderíamos dizer que todos os povos também possuem a capacidade de se auto-representar, como Marx & Friedrich Engels¹¹ expõem,

Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos deste processo de vida.

Dentro desta análise, Clifford Geertz (1978, p.19)¹² menciona a importância da auto-representação, ou seja, de que as informações sejam dadas diretamente da fonte. Em outras palavras, poderíamos dizer que: é permitir que os povos tenham voz e falem por si mesmos.

[...] o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem – está obscurecido, pois a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma ideia, ou o que quer que seja

¹⁰ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Vol.10. Pág.19. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> > Acesso em: 17/04/2013.

¹¹ MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (1º Capítulo) - A Essência da Concepção Materialista da História. Ser Social e Consciência Social. Disponível em: < <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap1.htm#i1> > Acesso em: 17/04/2013.

¹² GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Editora LTC, Rio de Janeiro, 1978.

está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente.

Deste modo, sem intermediários, os povos ou comunidades tradicionais manifestam suas percepções em base às circunstâncias por eles vividas, de acordo com sua maneira de ver, estar e sentir o mundo ao seu redor. Neste aspecto, dentro da percepção étnica, observamos que é muito importante se identificar com aquilo que lhe é próprio, o que é seu.

Ainda mais por entender que as práticas sócio-culturais, a educação e a própria gestão escolar apresentam-se de várias formas.

A educação embora ocorra em todas as sociedades, não se apresenta nelas de forma única. O que há, de fato, são educações, porque as experiências de vida dos homens, suas necessidades e condições de trabalho, são diferentes. Ao longo de sua história, em momentos e em sociedades determinadas, o homem criou instituições encarregadas de transmitir certas formas de educação e de saber. Então surgiram as escolas; contudo, nem assim a educação se dá de forma única, variando de uma escola para outra. (KRUPPA, 1991, p.26) ¹³

Neste sentido, percebemos que naturalmente, sem que houvesse a intervenção da ‘sociedade envolvente’, para os povos indígenas, por exemplo, não existia a escola separada de seu cotidiano. O seu viver era um constante aprendizado e a vida era a sua escola. Deste modo, seus conhecimentos provinham do compartilhar e do aprender símbolos como a linguagem, sistemas de valores morais, estéticos, religiosos, regras de matrimônio, arte, intercâmbio entre seus membros, dentre outros, em uma determinada etnia conferindo-lhe desta maneira também uma identidade.

Como mencionado pelos Guarani Mbya,

Ymave nhaneramoĩ kuery nhombœ Opyire, vyma kyingue ikua’a marupipa Ikuai avã ikua’a raka’e.
Odjerodjy, oporai, koê nhavõ, ka’aru nhavõ Vyma a’ekuery ovy’a okuapy, yvy, arare ikatcho pamba’e re idjayvu yy yvy onhangareko. Vy ma oikua’a àu nhande djaiko avã. (WHERÁ *et al*, 2008, p.09)¹⁴

Versão na língua portuguesa:

Antigamente, nossos avôs ensinavam na casa de reza, onde as crianças aprendiam os ensinamentos dos mais velhos. Aprendiam a dançar, a cantar, a cada amanhecer e a cada anoitecer para sorrirem, serem felizes.
Falavam da terra com respeito e cuidavam das nascentes, florestas e reverenciavam o céu com amor, onde todos aprendiam os segredos da natureza e da vida.

Assim, em relação à gestão escolar diferenciada dos povos indígenas, como expõe Bruno (2011) ¹⁵, manifesta-se através de uma lógica antagônica à racionalidade burocrática, pois enquanto a educação indígena está alicerçada nos princípios da reciprocidade e

¹³ KRUPPA, Sônia M. P. **Sociologia da Educação – Formação de Professores**. Editora Cortez. São Paulo. 1ª Edição 1991.

¹⁴ WHERÁ, K. *et al* **Mbya Reko** (Vida Guarani). Florianópolis: Epagri, 2008, 59p.

¹⁵ BRUNO, Lúcia. **Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades**. Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011.

solidariedade, o raciocínio da educação burocrática se orienta através das ações do Ministério da Educação (MEC) e das Secretarias de Educação. Por conseguinte, “essas contradições colocam novos desafios para as comunidades indígenas em vários níveis e dimensões”¹⁶.

Por conseguinte, uma gestão escolar democrática e participativa é um assunto indispensável para o incentivo de uma visão mais ampla ao “permitir que se recupere a ideia de possibilidades emancipatórias, através da construção de novas racionalidades não hegemônicas” (CÓSSIO *et al*, 2010)¹⁷.

Em vista disso, após realizar um levantamento bibliográfico pude perceber que há um longo caminho a se percorrer no que tange à gestão escolar de uma escola indígena diferenciada. Neste sentido, na literatura revisada, autores como Kruppa, Bruno e Cássio, dentre outros, nos revelam que há descobertas interessantes neste tema (ainda que parciais), mas que apontam para os desafios de uma gestão escolar diferenciada nas escolas indígenas.

Portanto, para esta pesquisa utilizei algumas leituras de apoio, já que as bibliografias levantadas apesar de contribuir para as análises, não são suficientes para designar uma teoria.

1.2 A legislação brasileira em relação aos direitos diferenciados dos Povos Indígenas¹⁸

É importante destacar que cada povo, cada cultura possui sua maneira própria de ver, estar e perceber o mundo ao seu redor. Desta maneira, podemos observar que cada grupo ou comunidade engloba uma realidade ampla e particular através dos seus costumes, língua, crenças, literatura, festas, etc. Portanto, podemos concluir que “[...] há variedades, não graus de cultura” (SAHLINS, 1997)¹⁹.

Em outras palavras, existem vários tipos de inteligência e não há parâmetros para a comparação da evolução de uma sociedade em relação à outra. Ou seja, não existe uma cultura superior à outra, ninguém é inferior ou superior, pois todos os *homo sapiens*

¹⁶ BRUNO, Lúcia. **Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades**. 2011.

¹⁷ CÓSSIO, Maria de Fátima; HYPOLITO, Álvaro Luiz M.; LEITE, Maria Cecília; DALL'IGNA, Maria Antonieta. “*Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação*”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, p. 325-341, 2010.

¹⁸ Construído a partir de conhecimentos adquiridos na vivência prática, da graduação em Licenciatura em Sociologia da UFSM e da Pós-graduação em Gestão Educacional, ambos os cursos da UFSM EaD. Além da Pós-graduação em Educação Diversidade e Culturas Indígenas das faculdades EST.

¹⁹ SAHLINS, Marshal. **O ‘Pessimismo Sentimental’ e a Experiência Etnográfica**: por que a cultura não é um objeto em via de extinção. *Mana*, vol. 3, nº1, abr. 1997. Disponível em: <<http://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/parte-i.pdf>> Acesso em: 30/04/2014.

pertencem a uma só raça: a humana. Assim, conforme estudos antropológicos e sociológicos, não existem culturas mais evoluídas que outras - existem apenas culturas diferentes.

Neste sentido, além da Constituição Federal de 1988, que é a lei máxima do Brasil, garantir os direitos dos povos indígenas, quilombolas ou outros povos exercerem a sua cultura, no 2º artigo da lei do Estatuto do Índio²⁰ prevê que a União, Estados e Municípios devem proteger e preservar o direito das comunidades indígenas, respeitando suas peculiaridades assegurando a livre escolha dos seus meios de vida e subsistência.

Da mesma forma, o artigo 47 do Estatuto do Índio assegura o respeito ao patrimônio cultural dos povos indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Resumindo, os povos indígenas têm o direito, garantido por lei, de conduzir as suas práticas sócio-culturais de acordo com os preceitos próprios de sua cultura.

1.2.1 Direito das Crianças e Adolescentes Indígenas

Em relação ao direito das crianças e adolescentes indígenas, é importante destacar que conforme a lei nº 12.010 de 03 de agosto de 2009²¹, que realiza uma alteração no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no artigo 28 inciso 6º, menciona que quando se tratar de crianças e adolescentes indígenas ou quilombolas devem ser considerados e respeitados sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, bem como suas instituições.

Ainda, os artigos 29 e 30 da Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989)²² – UNICEF – preveem que deve haver um “espírito de compreensão, tolerância, paz, igualdade entre sexos, e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena”, e nenhuma criança indígena conjuntamente com os membros de seu grupo poderá ser privada do direito de ter sua própria vida cultural.

Igualmente, vemos que a Resolução nº3/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas observa que devem ser respeitadas as especificidades étnico-culturais de cada povo ou comunidade, os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena, ademais de

²⁰ Estatuto do Índio. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm > Acesso em: 30/04/2014.

²¹ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm#art2 > Acesso em: 30/04/2013.

²² Convenção Sobre os Direitos da Criança -1989. Pág. 21. Disponível em: < http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf > Acesso em: 30/04/2014.

expor o direito da respectiva comunidade ou povo indígena na formulação do projeto pedagógico próprio.

Em poucas palavras, os povos indígenas, quilombolas ou outros povos têm o direito de educar suas crianças de acordo com os seus costumes e tradições. Neste sentido, “Abreu & Masseto (1987), dizem que um dos princípios da aprendizagem é que ela seja significativa. Isso inclui que ela envolva o indivíduo como pessoa, em todas as suas dimensões” (Giordani, 2010) ²³. Sendo assim, a Educação deve ser flexível, podendo ter contínuas montagens e transformações, estimulando a percepção crítica de toda a comunidade escolar em relação à nossa sociedade, de maneira que eles percebam que, além de receptores eles são atores (atuam) no mundo social e no processo de ensino-aprendizagem.

E neste processo, o desempenho de uma gestão escolar faz toda a diferença. Começando pelo respeito a um pluralismo, dentro de uma gestão democrática na qual as tomadas de decisões sejam participativas e compartilhadas. Concluindo que, assim como a comunidade necessita participar da vida escolar, a escola também precisa participar da vida comunitária, num movimento recíproco, nas inter-relações dentro de uma parceria educativa, onde a escola seja vista como parte da comunidade e não como um espaço isolado.

1.2.2 Entre gestar e administrar - quais são os desafios? ²⁴

Sabemos que a administração engloba uma série de aspectos tais como: princípios burocráticos, hierárquicos e centralizados; modelo rígido, racional e mecanicista, dentre outros, enquanto que na gestão há princípios de autonomia, democracia e construção coletiva; com modelo flexível, democrático e participativo, além de outros enfoques.

Assim, observamos as diferenças entre administração e gestão da Educação, porém gostaria de ir um pouco mais além. E questiono: em que sentido se está levando a nossa educação nas escolas, e ainda mais nas escolas indígenas? Nós estamos moldando a escola de acordo com as nossas necessidades/interesses ou é a escola que está nos moldando para atender as necessidades dos setores produtivos num mundo globalizado?

Muitas pessoas bem-sucedidas no âmbito escolar têm a impressão de que a escola é boa para elas, mas não percebem que é a escola que teve sucesso com elas. Sabem por quê?

²³ GIORDANI, E. M. **Didática da Sociologia I**. Universidade Federal de Santa Maria: Caderno didático. RS, 2010.

²⁴ Construído a partir de conhecimentos adquiridos na vivência prática, da graduação em Licenciatura em Sociologia da UFSM e da Pós-graduação em Gestão Educacional, ambos os cursos da UFSM EaD. Além da Pós-graduação em Educação Diversidade e Culturas Indígenas das faculdades EST.

Porque foram moldadas de acordo com o padrão estabelecido conforme os ditames do estabelecimento de ensino, em uma educação padronizada e uniforme. Deste modo, percebemos que sempre há a busca para adaptar os alunos à escola, mas não seria a escola que deveria se adaptar aos alunos e às suas necessidades reais? Não deveria haver uma análise de como o aluno tem se desenvolvido, o que ele aprendeu até o momento e de que maneira, analisando as estruturas cognitivas de acordo com o que faz sentido para ele?

A padronização da educação tem sido uma negação das diferenças individuais e de grupo, na qual há a uma mesma abordagem para todos. Ainda, muitas vezes inclusive, a escola tem se organizado de maneira a estimular a competição, o individualismo e até algumas intolerâncias.

Porém, já paramos para pensar que este modelo competitivo não significa ter uma conquista bem sucedida? Pois quando, por exemplo, Leonardo da Vinci, Isaac Newton, Einstein, August Comte, Max Weber, dentre outros cientistas naturais e sociais realizaram suas descobertas e investigações não estavam competindo com ninguém. Eles simplesmente buscavam respostas para as suas inquietações e indagações de acordo com suas vivências.

Assim que, será que uma sociedade baseada na competição pode ser bem sucedida e democrática?

Neste sentido, como gestores, não deveríamos rever o que seria a integração ou a inclusão de todos na escola? Pois qual é a diferença entre integrar e incluir?

Ao analisar estes dois termos, podemos observar que a integração pressupõe a integralização dos sujeitos não tomando em conta as suas diferenças/especificidades, ou seja, o sujeito a ser integrado deve adaptar-se ao meio. Já a inclusão, segue por outro caminho, procura adaptar o meio (como um todo) para receber o sujeito a ser incluído.

Deste modo, a meu ver, um dos maiores desafios da gestão escolar e organização curricular (principalmente no que tange a Educação Diferenciada) no século XXI, seria o de amenizar as tensões entre o global e local, entre a necessidade de competição e a preocupação com a igualdade de oportunidades, de modo que os alunos se tornem cidadãos do mundo sem perder suas raízes e ao mesmo tempo participe ativamente da vida nacional como de suas comunidades de base.

Por exemplo, a educação proposta em escolas indígenas deve ser capaz de se adaptar às suas reais necessidades e fornecer as soluções realistas, estabelecendo metas e programas de acordo às realidades específicas, ou seja, reconhecer, valorizar e criar perspectivas de oportunidades de desenvolvimento em seu meio, criando, por exemplo, um currículo personalizado. Pois, o que acontece com os processos educativos em uma escola indígena?

Muitas vezes dentro de uma Educação homogeneizante (na alienação do sistema educativo) há a tendência em sobrevalorizar o meio urbano da sociedade maior em detrimento ao indígena ou ao meio rural, de modo a criar uma desvalorização do campo ou simplesmente considerar a educação indígena ou da zona rural como uma ferramenta da modernidade para produzir mão-de-obra barata. Fato este que em muitos casos, principalmente no meio agrícola, tem ocasionado o êxodo rural, induzindo cada vez mais a saída dos jovens do campo. O que, neste caso, diga-se de passagem, está começando a se tornar um grande problema, pois o que acontecerá se não houver mais os pequenos agricultores no meio rural?

Nesta perspectiva, mesmo numa gestão democrática corre-se o risco da manutenção padronizada e linear da educação, pois notamos que há uma uniformidade, principalmente nas avaliações, em que os alunos passam pelos mesmos testes. Em outras palavras, a comunidade escolar mesmo dentro de uma gestão participativa pode ser induzida a seguir o padrão pré-estabelecido e homogêneo da educação.

Por conseguinte, surgem as indagações: qual é o objetivo final da educação? Será que é normal o aluno perder o interesse pela escola? Podemos imaginar uma escola sem concorrência, ou estamos nos tornando analfabetos nas relações interpessoais? Será que uma das finalidades educativas não seria a de desenvolver um ser humano com mais sabedoria, responsável, capaz de cooperar e resolver problemas, compartilhar, ter iniciativa, ser menos individualista e intolerante? E se partimos do pressuposto de que existe uma diversidade de aprendizagens ou que há uma percepção da existência de uma educação diversificada, porque ainda se padronizam (homogeneizam) os sistemas educativos?

Desta maneira, ao pensarmos em uma gestão democrática da educação ao invés de uma administração educacional, devemos tomar em conta a necessidade contínua de revolucionar o sistema educativo de modo que contemple a libertação intelectual e inovadora de todo ser humano.

Imaginemos: como será a escola diferenciada, desejada pelos povos indígenas?

1.3 Alguns sinais diacríticos dos Povos Kaingang e Guarani Mbya no RS²⁵

Partindo da compreensão de cada cultura tem seu modo de se organizar socialmente, é importante o destaque de alguns sinais diacríticos. Estes nada mais são do que as diferenças

²⁵ Construído a partir de conhecimentos adquiridos na vivência prática, da graduação em Licenciatura em Sociologia da UFSM e da Pós-graduação em Gestão Educacional, ambos os cursos da UFSM EaD. Além da Pós-graduação em Educação Diversidade e Culturas Indígenas das faculdades EST.

ou sinais que distinguem um grupo de outro, conferindo-lhe uma especificidade étnica. São sinais que se manifestam através a língua, estilo de vida, vestimenta ou outro elemento determinante de um povo ou etnia.

A seguir, veremos alguns sinais diacríticos entre os Povos Kaingang e Guarani.

1.3.1 O Povo Kaingang

O Povo Kaingang pertence ao troco linguístico Macro Jê, sua língua materna é a kaingang, com a população de aproximadamente 33. 064 indígenas, distribuídos nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo²⁶.

De acordo com sua especificidade, o povo Kaingang é dividido em duas metades exogâmicas²⁷: 1) *Kamé* – representado por figuras ou desenhos alongados – possuindo elementos fortes, quentes e secos; e 2) *Kairukrê* (ou simplesmente *Kairu*) - representado por figuras ou desenhos redondos – possuindo elementos fracos, frios e úmidos.

Estas duas metades: *Kamé* e *Kairukrê* são complementares de modo que haja um equilíbrio, sendo estas dadas patrilinearmente, ou seja, a linhagem do pai vai determinar qual metade pertencem os filhos e as filhas, ou seja, se o pai for *Kamé* seus filhos serão também, e se o pai for *Kairukrê* seus filhos igualmente pertencerão a esta metade.



Foto: COMIN. Disponível em: <
<http://comin.org.br/publicacoes/interna/id/96>>

As figuras de *Kamé* e *Kairukrê* além de serem utilizadas em pinturas corporais, são também empregadas nos trançados de seus artesanatos, conferindo assim uma identidade própria.

²⁶ De acordo com os dados da Fundação Nacional da Saúde – FUNASA de 2009. Disponível em: <
<http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>> Acesso em: 13/09/2014.

²⁷ Exogamia: quando o casamento se dá entre membros de diferentes grupos.

Em relação à espiritualidade, os Kaingang possuem um ritual de culto aos mortos chamado o Ritual do *Kikikoi* ou a Festa do *Kiki* ²⁸.

O povo Kaingang, como eles mesmos falam – “kanhrãnrãn jé, eg um há han hé”, isto é, aprendem para a vida.

Ëg tÿ Kanhgág ag vënhkanhrãn tÿ to jykrén kÿ Ëg tóg ag tÿ, nén han tÿ Ën to jykrén un ge si, kar nénũ tág to jykrén jé gé, ag kajró tÿ tũ kej ke tũ Ëg nÿ, mÿr ag krë vÿ ag kajró hã ki vënhkanhrãn kej mÿ gé ser, kar Ëg si ag ki vënhkanhrãn kej mÿ gé ser, kar Ëg si ag han ja fã Ën han ja fã Ën han mãn sór jé.²⁹

Lê-se em português:

Nós Kaingang estamos cada vez mais tornando realidade o nosso saber. Temos capacidade em repassar o nosso conhecimento aos nossos filhos e alunos, aquilo que os nossos antepassados transmitiram para nós, jamais vamos deixar que tudo isso venha se acabar.

Assim vemos que a educação Kaingang é tradicionalmente aprendida de modo a atender as necessidades e de acordo com a realidade de seu povo.

1.3.2 O Povo Guarani Mbya

O Povo Guarani pertence ao tronco linguístico Tupi-Guarani, sua língua materna é o guarani, com a população de aproximadamente 57.923 indígenas, distribuídos nos Estados do Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Espírito Santo, sendo estes divididos em Guarani Kaiwoá, Guarani Mbya e Guarani Ñadeva ³⁰.

Conforme a sua especificidade, o Povo Guarani possui como sua filosofia de vida a ‘*Busca pela Terra Sem Males*’ que consiste em ansiar por uma terra boa onde ‘se produzindo tudo dá’, livre, independente e soberana, na qual o *Tekohá* - local onde a cultura e o modo de ser Guarani são reproduzidos – possa ser expresso plenamente em solidariedade, equidade, amor e justiça.

Em sua espiritualidade, o Povo Guarani possui em cada aldeia um local onde realizam rituais sagrados, chamado *opÿ* ou casa de reza. Neste local, além de realizarem seus rituais sagrados, os Guarani também fortalecem a sua cultura. Na *opÿ* os Guarani dão nomes às suas crianças, realizam curas aos enfermos, abençoam as sementes que serão plantadas, dentre outros rituais e cânticos sagrados.

²⁸ Para aprofundar mais este tema acessar em: < <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/290> > Acesso: 13/09/2014.

²⁹ Frases elaboradas pelos professores participantes da construção do material didático Kaingang na 15ª CRE, RS, 2010.

³⁰ De acordo com os dados do Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena – Secretaria Especial da saúde Indígena – SIASI/SESAI. Disponível em: < <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral> > Acesso em: 13/10/2013.

As figuras utilizadas pelos Guarani Mbya são desenhos geométricos com base nos elementos da natureza, como por exemplo, o desenho da *mboi* – a cobra ou da *ipará panambi pepó* – asa da mariposa.



mboi – a cobra
Foto: Manolo-COMIN



ipará panambi pepó – asa da mariposa

Foto:
<http://museuantropologico.blogspot.com.br/2013/09/etnologia-indigenas-parte-2.html>

A educação tradicional Guarani Mbya, é descrita por eles,

Yma ma nhande mbya kuery jareko arandu kuxia para re he'ỹ...
Arandu jareko Opy'i gui há'e gui nhande xy nhanderu gui. Opy'i py ma jaikuaa mba'eixa pa jaiko aguã há'e gui mba'e pa jajapo va'e rã.
Tekoa py ma mbya ra'y kuery onhembo'e tuja kue vê pe oexaa rupi. Ojeroky xondaro py, opy'i re há'e gui. Ovy voi ko'ẽ ramo oó aguã ka'aguy. Re ojou aguã xo'o, ei há'e gui. Ogueru aguã takua, yvyra mba'emo. Ojapo aguã (ajaka, guyrapa, hu'y...). Yaka py oó ojopoi vy pira, ojauvy. Oiri kuery revê. Kyringue ru kuery ombo'e gua'y kuery. Iporayu aguã vy ma há'e kuery. Mba'emo ojou va'e kue omboja'o pa. Guêtarã kuery pavê pe (xo'o, pira, ei...). Há'erami vy ma nhande mbya kuery. Nhandekuai porá tekoa py à revê. (WHERÁ *et al*, 2008, p.21)³¹

Traduzindo para a língua portuguesa:

Antigamente, nós, Guarani tínhamos uma educação sem ser escrita no papel... A educação era mantida através da casa de reza e da própria família. Na casa de reza se recebiam, e se recebem as orientações da vida: o que e como viver. Na aldeia, as crianças aprendiam pelos exemplos dos pais e dos mais velhos: faziam a dança do *txondaro*, geralmente à tarde, dançavam na casa de reza ao anoitecer e de manhã levantavam cedo para ir ao mato caçar, trazer mel e buscar madeiras, taquara para fazer artesanato (cestos, arcos e flechas). Também saíam para o rio onde pescavam peixes e tomavam banho com seus amigos. A família, ou seja, os pais ensinavam, e ensinam seus filhos a serem bons com os outros; dividir qualquer coisa que pode ser dividida com seus parentes de outras famílias (carnes, peixes, mel,...). Com essa educação o povo Guarani vivia em harmonia de geração em geração.

Observamos desta maneira que a educação Guarani Mbya, assim como no povo Kaingang e em muitos outros povos, era baseada na transmissão oral dentro das práticas

³¹ WHERÁ, K. *et al* **Mbya Reko** (Vida Guarani). Florianópolis: Epagri, 2008, 59p.

comunitárias. Quer dizer, o fundamento da educação indígena é a tradição e a memória coletiva transmitida através da palavra dos anciões e do exemplo dos pais dentro da comunidade. Em poucas palavras, o aprendizado ou a educação indígena se dá através da oralidade e do ‘aprender vendo’ – a práxis.

1.4 Espaços ocupados pelos Kaingang e Guarani Mbya³²

Os espaços concebidos pelos povos Kaingang e Guarani Mbya, além das áreas ocupadas por eles, incluem os lugares considerados necessários para sua reprodução física e cultural. Como mencionado no inciso 2º, artigo 13, da convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT³³, “o uso do termo terras nos artigos 15 e 16 incluirá o conceito de territórios, que abrange todo o ambiente das áreas que esses povos ocupam ou usam para outros fins”. Quer dizer, os espaços ocupados pelos povos indígenas compreendem as áreas onde eles podem manter as suas formas particulares de organização social e cultural.

Em seu relacionamento com a natureza e o ambiente, tanto o povo Kaingang como os Guarani Mbya, além de possuírem uma grande habilidade para pescar, caçar e coletar seus alimentos, eles possuíam uma estreita relação espiritual e mítica com seu meio. Os caminhos ou estradas encontrados pelos colonizadores portugueses quando aqui chegaram ao Brasil, por exemplo, de acordo com as crenças Guarani Mbya, teriam sido feitos por uma divindade chamada Zumé,

Indagados a respeito, os nativos souberam apenas responder: *Peabiru*, isto é caminho; “e quem o fez?”, persistiu o europeu. *Pay Sumé*, responderam. Quem seria este Pay Sumé? [...] refere-se a uma misteriosa personagem, de pele branca e que, segundo os nativos, teria ensinado a seus antepassados, muitas coisas e realizados vários milagres. O índio brasileiro chamava este ser lendário de Sumé ou Zumé; o nativo paraguaio, Pay Zomé. [...] o nome Zumé que não é português ou espanhol, bem poderia ser de origem peruana [...] (ACQUAVIVA, 1980, p. 153 e 154)³⁴.

De fato, a palavra *Sumé* poderia ter sua origem no Peru onde há os idiomas aymara e quéchua. Pois, na língua aymara, há uma palavra chamada ‘*Suma*’ que significa bom, e na língua quechua, ‘*Sumax*’ significa bondoso ou do bem³⁵.

³² Construído a partir de conhecimentos adquiridos na vivência prática, da graduação em Licenciatura em Sociologia da UFSM e da Pós-graduação em Gestão Educacional, ambos os cursos da UFSM EaD. Além da Pós-graduação em Educação Diversidade e Culturas Indígenas das faculdades EST.

³³ Informação disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3764> > Acesso em: 07/10/2014.

³⁴ ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Lendas e tradições das Américas: arqueologia, etnologia e folclore dos povos latino-americanos**. Hemus Editora Ltda. São Paulo, 1980.

³⁵ Para saber mais pesquisar em: <

<http://www.katari.org/diccionario/diccionario.php?listletter=quechua&display=22> > Acesso em: 07/10/2014.

Assim, de acordo com as suas crenças, foi através dos seres sobrenaturais que os indígenas aprenderam a abrir os caminhos através das matas. Portanto, podemos observar como neste exemplo que a relação que os indígenas estabelece com o meio ambiente é permeada pela sua espiritualidade mítica.

As terras indígenas são a expressão mais concreta de experiências espirituais de interação entre o ser humano e natureza. A realidade natural é igualmente uma realidade sobrenatural e social. É a natureza que fornece os meios de subsistência, simbolizada por entidades dotadas de vontades e poderes sobrenaturais. Estas são organizadas num sistema de parentesco análogo ao domínio humano com as quais as pessoas procuram estabelecer relações simbólicas de complementaridade e obrigações recíprocas. A terra simboliza espaço de memória, de culto, de realização plena de vida. É uma visão integrada da vida. (KROEMER, 2001apud SILVA, 2005, p. 06 e 07).³⁶

Portanto, a terra para os povos Kaingang e Guarani Mbya é um espaço de vida e cultura (coletiva democrática), e não de exploração (individual capitalista). Em poucas palavras, a terra indígena é um espaço de uso coletivo para se viver e não para ser negociada ou explorada.

1.4.1 O Lugar e a Territorialidade

Mais do que um simples espaço geográfico, o lugar revela as relações subjetivas, a necessidade de manter as raízes, de atitudes, de sentimento de segurança e de valores estabelecidos em um determinado ambiente. Ou seja, o lugar retrata as vivências, as relações do dia-a-dia, do que é sentido e percebido. Além disso, os efeitos dos processos econômicos, sociais e políticos também repercutem no que chamamos de lugar.

Um exemplo de remodelação do lugar resultante dos processos das transformações sociais e da modernização das culturas ocorreu com o aldeamento, o desmatamento e o arrendamento das terras indígenas, quando estes povos viram-se sem muita opção para perpetuarem seu modo de estar e viver, não lhe restando outra coisa a não ser tentar se adaptar a este novo modo de vida. Mas, ainda assim continuam lutando por sua autonomia, resistindo ao mundo capitalizado-globalizado, empenhando-se para perpetuarem as suas singularidades e sua diversidade cultural.

Ainda, observamos que para os povos indígenas o lugar é um local onde a vida se desenvolve com um sentido comunitário plural muito forte. Diferentemente da propriedade

³⁶ KROEMER, Gunter. 2001, apud SILVA, R. H. D. **Educação, cultura e meio ambiente:** uma aproximação das concepções indígenas a partir do movimento dos professores indígenas da Amazônia. Interações (Campo Grande), Campo Grande, v. 6, n.10, p. 99-107, 2005. p. 06 e 07. Disponível em: < <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BgcKA5DQYR4J:26reuniao.anped.org.br/trabalhos/rosahelenadiasdasilva.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> > Acesso em: 08/10/2014.

privada que individualiza as pessoas, a terra onde habitam é compartilhada por todos. Como numa grande família eles compartilham as atividades e aprendem uns com os outros.

Já, poderíamos conceber o território de duas maneiras: 1) como um local demarcado, formado a partir das relações de domínio definidas por determinados agentes (jurisdições). 2) não somente como um espaço geográfico delimitado, mas também como um espaço culturalmente definido. Por exemplo, um território indígena pode ser concebido como as suas terras demarcadas legalmente, mas também como os espaços onde eles realizam ou reproduzem a sua cultura.



Foto na comunidade Guarani Mbya -Tekoá Ka'aguy Porã – Setor Gengibre – Terra Indígena Guarita. Erval Seco, RS.

E o que seria a territorialização? A territorialização consiste numa apropriação que pode ser legal e econômica (no sentido de propriedade) ou simbólica (no sentimento de pertença englobando fenômenos tais como: a música, a gastronomia, vestuário, religião, ideologias, e etc.). Por exemplo, a territorialização pode ser definida como a apropriação de um local físico geográfico, mas também pode ser concebida dentro das questões simbólicas. Exemplificando, um Guarani Mbya que nasceu no Brasil, ao ir para a Argentina, levará consigo, além de sua língua materna - guarani - e os costumes de seu povo, elementos da cultura brasileira como a língua portuguesa e outros costumes que se tem aqui e não lá no país vizinho.

Outro exemplo de territorialização simbólica podemos ver com os gaúchos quando vão para outros lugares do Brasil levam consigo o hábito de tomar o chimarrão e seus outros costumes. Então, a territorialização simbólica, mostra representatividade ou o lugar de pertença, as raízes tradicionais de um indivíduo ou grupo.

E a territorialidade? O conceito de territorialidade, além do conteúdo jurídico da propriedade, estaria vinculado à relação simbólica entre a sociedade e o seu território, na interação entre cultura e espaço. Em outras palavras, a territorialidade está baseada em bens intangíveis, tendo a identidade cultural como seu componente central.

Assim, podemos observar que a territorialidade indígena é o exercício de uma dinâmica própria de mobilidade, aplicada no tempo e no espaço, e regida por razões indissociáveis tanto materiais (físico-econômico-funcionais) quanto imateriais (social-simbólico-espirituais), e que define a particularidade sociocultural do grupo numa constante construção de um espaço de vida e realização. Isto significa que o sentido de território extrapola os limites físicos da aldeia ou terra em que hoje vivem fisicamente de maneira mais permanente (imposta pela demarcação) e vai mais além da exclusividade de uso e ocupação permanentes. Portanto, não é da natureza das sociedades indígenas estabelecerem necessariamente limites territoriais fixos ou precisos para o exercício de sua sociabilidade.

1.4.2 A Terra Sem Males - Povo Guarani

Já dizia o filósofo Aristóteles que todos os seres humanos buscam a felicidade, que poderia ser definida como a satisfação completa e duradoura de todos os nossos anseios. Em outras palavras, a felicidade deve ser diferenciada de meros prazeres fugazes, e até mesmo da alegria. Ela é geralmente considerada como o objetivo da vida, assim como o equivalente a um ‘bem viver’ ou um bem supremo.

Neste sentido, o caminhar do Povo Guarani Mbya remete à sua filosofia de vida em busca pela felicidade: ‘*A Terra Sem Males*’, que consiste em ansiar e procurar por uma terra ideal, livre, independente, soberana e onde ‘se produzindo tudo dá’, na qual o *Tekoa* - local onde a cultura, a espiritualidade e o modo de ser Guarani são reproduzidos – possa ser expresso plenamente em solidariedade, equidade, amor e justiça.

É por este motivo que os Guarani Mbya possuem uma rede ou conjunto de caminhos por onde percorrem em busca dessa terra idealizada.

O MITO DA TERRA SEM MALES - *YVY MARÃ EY*

– transcrito de Nimuendaju (Curt Unkel, 1883-1945, etnólogo alemão) ³⁷

Quando Nhandervuçu (nosso grande Pai) resolveu acabar com a terra, devido à maldade dos homens, avisou antecipadamente Guiraypoty, o grande pajé, e mandou que dançasse. Este obedeceu-lhe, passando toda a noite em danças rituais. E quando Guiraypoty terminou de dançar, Nhandervuçu

³⁷ **A Cruzada Guarani.** Disponível em: < <http://nasdat.com/index.php?topic=1438.0> > Acesso em: 08/09/2014.

retirou um dos esteios que sustentam a terra, provocando um incêndio devastador.

Guiraypoty, para fugir do perigo, partiu com sua família, para o Leste, em direção ao mar. Tão rápida foi a fuga, que não teve tempo de plantar e nem de colher a mandioca. Todos teriam morrido de fome se não fosse seu grande poder que fez com que o alimento surgisse durante a viagem.

Quando alcançaram o litoral, seu primeiro cuidado foi construir uma casa de tábuas, para que, quando viessem as águas, ela pudesse resistir. Terminada a construção, retomaram a dança e o canto.

O perigo tornava-se cada vez mais iminente, pois o mar, como que para apagar o grande incêndio, ia engolindo toda a terra. Quanto mais subiam as águas, mas Guirapoty e sua família dançavam.

E para não serem tragados pela água, subiram no telhado da casa. Guiraypoty chorou, pois teve medo. Mas sua mulher lhe falou: - Se tens medo, meu pai, abre teus braços para que os pássaros que estão passando possam pousar. Se eles sentarem no teu corpo, pede para nos levar para o alto.

E, mesmo em cima da casa, a mulher continuou batendo a taquara ritmadamente contra o esteio da casa, enquanto as águas subiam... Guiraypoty entoou então o nheengaraí, o canto solene guarani... Quando iam ser tragados pela água, acasa se moveu, girou, flutuou, subiu... subiu até chegar à porta do céu, onde ficaram morando...

Esse lugar para onde foram chama-se Yvy marã ei (a “terra sem males”). Aí as plantas nascem por si próprias, a mandioca já vem transformada em farinha e a caça chega morta aos pés dos caçadores. As pessoas nesse lugar não envelhecem e nem morrem: aí não há sofrimento!

Desta maneira, os Guarani Mbya têm buscado por esta ‘*Terra Sem Males*’, terra de abundância de recursos naturais, harmonia e beleza. E este caminhar, esta busca pela terra ideal acontece ainda mais pelo fato deles terem perdido suas terras ancestrais, sendo obrigados a viver aldeados. Além disso, estando eles cada vez mais rodeados por fazendas e plantações, se veem cercados e restritos, pois a terra que eles têm não é o suficiente para que sobrevivam em suas atividades tradicionais.

1.4.3 Ampliando as relações com os parentes – Povo Kaingang

Tanto o povo Kaingang como o Guarani Mbya se mobilizam frequentemente, seja para visitação aos parentes, comercializar o artesanato, trocar saberes culturais com os não-indígenas ou entre aldeias, dentre outras finalidades.

Contudo, observamos que existem princípios e valores diferentes em cada povo ou sociedade, os quais orientam e definem as formas e modos próprios de ser, de viver e estar em sua rela o com o mundo. Compreendendo ainda que, a cultura   construída, reinventada, e compartilhada ao longo do tempo dentro de uma coletividade. Em outras palavras, não somente herdamos a cultura de nossos ancestrais como do mesmo modo a recriamos.

Desta maneira, vemos que a cultura é dinâmica, sendo ao longo dos anos modificada trazendo novos elementos e significados. Da mesma forma, é no contato comparativo com o outro que também surge a necessidade de se diferenciar e se reafirmar culturalmente.

E, assim como o caminhar do povo Guarani em busca da *'Terra Sem Males'*, o povo Kaingang também possui uma dinâmica própria de mobilidade, o seu próprio caminhar dentro de sua idiossincrasia.

Para os Kaingang as relações familiares são imprescindíveis para a sua vida cotidiana e permanece como um recurso essencial de proteção à sua cultura. Assim, o reencontro com parentes de outras terras ou acampamentos indígenas, além de ser um motivo de alegria, mantém a tradição oral, onde contam histórias de suas vidas e aprendem uns com os outros, fortalecendo assim a sua identidade e o seu sentido de pertença.

Também muitas vezes o traslado de moradia que os Kaingang realizam para outras terras ou acampamentos indígenas são motivos para buscar o seu *'estar bem'*.

Todavia, apesar da constante mobilidade do povo Kaingang, eles mantêm um vínculo com a sua terra de origem. E esta conexão pode ser verificada através de suas crenças, pois de acordo com os Kaingang, o umbigo dos recém-nascidos é enterrado para assinalar o lugar de sua procedência. De modo que, assim como o umbigo liga à criança a sua progenitora, ele possa estar ligado permanentemente com a sua mãe terra.

Igualmente o local onde enterram os seus mortos indica o lugar de sua territorialidade, de sua terra pátria. Além disso, a tradição Kaingang diz que o seu povo surgiu da terra, tendo ainda o significado do seu próprio nome relacionado à mãe natureza, pois em sua denominação a palavra Kaingang significa *'Povo da Floresta'*.



Família Kaingang - Foto: acervo Museu do Índio, década de 1920.

Imagem disponível em: <

<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/287> > Acesso em: 08/09/2014.

1.4.4 Espaço Escolar dos Povos Kaingang e Guarani Mbya

Se formos analisar a etimologia da palavra ‘escola’ encontraremos que esta tem origem grega, vejamos:

Na língua dos helenos, o vocábulo *skholê*, *ês* significava ‘descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigado a; [...] Passou para a língua latina onde era encontrado como *schòla*, *scholae* significando ‘lugar nos banhos onde cada um espera a sua vez’[...]. (MARTINS, 2006, p. 35)³⁸

Ou seja, em sua etimologia a palavra ‘escola’ significa um lugar de liberdade, a qual Bourdieu (2001)³⁹ em seu livro “Meditações Pascalinas” remete à busca do conhecimento sem a pressão da necessidade econômica ou social.

[...] *skholè*, tempo empregado livremente com finalidades livremente escolhidas e gratuitas que, como nos casos do intelectual ou do artista, podem ser aquelas de um trabalho, mas libertado, em seu ritmo, seu momento e sua duração, de qualquer constrição externa e, em particular, daquela que se impõe e por intermédio da sanção monetária direta. (BOURDIEU, 2001, p. 274)⁴⁰.

Portanto, a escola em sua origem era um local no qual havia a liberdade para a busca do conhecimento. Os indivíduos não se dirigiam a esse lugar com a intenção de melhorar sua vida econômica ou a posição social, mas com o intuito de aprender e obter o conhecimento que levam às mudanças.

Ainda, de acordo com o entendimento de nosso processo educativo contemporâneo, a Grécia foi o berço da história da educação, pois Sócrates ao questionar o ser humano e suas ações, iniciou as bases do racionalismo idealista, assim como Platão, Isócrates e Aristóteles igualmente indagavam a respeito de questões sobre o comportamento humano. Constituindo desta maneira, o início de uma nova era do conhecimento, contribuindo deste modo também com as questões políticas, trazendo à Educação, a lógica, a física e a ética. Por conseguinte, a escola era vista como um meio de transformar a realidade e não somente reproduzi-la.

Porém, com “a diversificação de saberes e a divisão do trabalho tiveram como consequência a segregação destes saberes [...] (educação para a elite x educação para o povo) tão marcante em toda a história da educação” (ARANHA, 2002)⁴¹.

³⁸ MARTINS, Evandro Silva. **A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação**. Olhares & Trilhas (UFU), Uberlândia, MG, v. 1, p. 31-36, 2006.

³⁹ BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Tradução Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001. 324p.

⁴⁰ BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. 2001.

⁴¹ ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2002. In: Material Didático - Pedagogia – História da Educação. Unidade B – Educação, tempos e espaços. Pág. 20. Disponível em: < <http://cead.ufsm.br/moodle/mod/resource/view.php?id=144985> > Acesso em: 07/04/2012.

Em vista disso, a princípio com a colonização portuguesa no Brasil, os jesuítas e missionários eram preparados para catequizar os índios e realizar um trabalho educacional com os colonizadores. Porém, devido às diferenças culturais, os indígenas foram afastados dos processos educativos e somente os nobres e seus descendentes frequentavam os colégios.

Já, na situação pós-colonial, gradualmente foi aplicada a política de assimilação dos povos indígenas, e a escola passou a ser um meio de colaborar com este processo de integração. Através das escolas esperava-se transformar os indígenas em ‘cristãos’ e incutir neles os valores europeus.

Contudo, após a Constituição Federal de 1988, no contexto das políticas do multiculturalismo, para os povos indígenas a escola passou a ser um espaço no qual eles adquirem conhecimentos das novas tecnologias, das dinâmicas e habilidades úteis dos não-indígenas.

Naturalmente, sem a intervenção que lhes foi imposta, os povos indígenas adquiriam seus conhecimentos através do diário viver. A escola era seu cotidiano, a sua vida e o seu entorno. Portanto, o espaço escolar para os povos indígenas não se restringe às salas de aula, tendo em vista que o aprendizado para eles se adquire na prática, no olhar e no fazer.

Em outras palavras, a base da educação indígena Kaingang e Guarani Mbya é a tradição e a memória coletiva, utilizadas na palavra dos mais velhos, tendo como fundamento a oralidade e o ‘aprender vendo’.

Em vista disso, com a introdução das escolas para esses povos houve um estranhamento, pois sucedeu outra situação nem sempre compreendida por eles, já que nesta nova conjuntura passaram a dispor de um espaço restrito como local de aprendizado.

Também, nas escolas direcionadas aos povos Kaingang e Guarani Mbya, a organização espacial das classes seguiu o modelo não-indígena, na qual os alunos são colocados em fileiras, um atrás do outro, e não como nos costumes desses povos autóctones onde a disposição de suas reuniões é sempre circular, visto que,

Tudo o que a energia do Universo realiza completa-se em um círculo. O céu é redondo e eu escutei que a terra é redonda como uma bola e assim também são as estrelas... O vento, em sua imensa força, faz redemoinhos. Pássaros constroem ninhos redondos, pois eles têm a mesma religião que nós. O sol ascende e declina em círculo. O mesmo faz a lua e ambos são redondos. As estações do ano, em suas mudanças, formam um grande círculo e retornam sempre. A vida dos seres humanos descreve um círculo, de infância a infância, e assim é com tudo o que é movido por uma energia. Nossas tendas eram redondas como ninhos de pássaros e sempre dispostas em um círculo, o círculo do nosso povo, um ninho de muitos ninhos, nos quais nos criamos e cuidamos de nossa criação

segundo a vontade do Grande Espírito. (Alce Negro – Black Elk apud WOSIEN, 2002, p. 16)⁴².

Assim, observamos que o círculo além de facilitar e promover um diálogo coletivo possui uma representatividade simbólica. Dessa forma, a disposição da classe circular nas escolas indígenas, a meu ver, além de respeitar a simbologia desses povos, seria a mais adequada em se aplicar no sentido de produzir um sistema metodológico onde se promova as relações de poder e responsabilidades compartilhadas, criando uma pré-disposição para as experimentações coletivas.

O povo Kaingang, por exemplo, se organiza em função do caminho do sol. Em outras palavras, sabendo que os *Kamé* pertencem ao sol e ao quente, e que os *Kairukrê* pertencem à lua e ao frio, as suas posições são determinadas de acordo com o movimento solar. Ou seja, se o sol nasce ao leste, então a morada dos *Kamé* será ao leste; e conseqüentemente a morada dos *Kairu* será o poente. E ao meio das moradas, entre os *Kamé* e *Kairu*, moram os *péin* que não recebem as marcas Kaingang - *Kamé* e *Kairu* – sendo estes dotados na condição de servidores dos *Kamé* e dos *Kairu*. Então, estes servidores - os *péin* - moram ao centro porque possuem como obrigação servir a ambos os clãs.

Durante as reuniões, os Kaingang ficam sentados, de modo que fiquem da mesma altura, porque na ideologia Kaingang ninguém é superior ou maior que o outro. Até mesmo para orientar uma criança, de acordo com essa ideologia, o instrutor não pode ser maior que ela. O educador deve se nivelar a esta criança para poder conversarem num mesmo nível. Para que ambos, professor e aluno se compreendam melhor nas trocas de informações.

Já, na educação não-indígena, geralmente o professor para se sobrepor aos alunos, fica em pé. Porém para os Kaingang, *“as crianças ao verem um vulto alto já começam a ‘tremar’ e não é esse o objetivo em assustar as crianças, mas o objetivo é ensinar as crianças. Então, nós nos nivelamos para que vejam que não somos maiores que elas.”* (Depoimento do Professor Kaingang Miguel Rãrã Ribeiro). Ou seja, ao invés de dar as aulas em pé, os professores se sentam para ficarem no mesmo nível que as crianças, quando aprendem juntos.

Quando os Kaingang iam contar histórias para as crianças, todos sentavam no chão e faziam um círculo, de modo que todos se viam. Também, havia histórias para se ouvir deitados: as crianças então ficavam deitadas. À noite principalmente, quando os Kaingang já

⁴² Alce Negro ou Black Elk (em inglês) pajé indígena norte americano que ficou conhecido pelo livro “Alce negro Fala - A História da Vida de Homem-Santo dos Sioux Oglala”. Citado por: WOSIEN, Maria Gabriele. **Dança sagrada: deuses, mitos e ciclos**. Tradução: Maria Leonor Rodenbach e Raphael de Haro Junior. São Paulo: Triom, 2002.

havia executados todos os seus labores durante o dia, os mais velhos contavam as suas histórias, os mitos e passavam seus ensinamentos nesses momentos.

Ainda de acordo com os costumes Kaingang, para dar aconselhamentos se necessitam estar presentes os membros dos dois clãs: um sábio *Kamé* e outro sábio *Kairu*. Porque geralmente os que serão aconselhados ‘darão mais ouvidos’ ao sábio que pertence ao clã oposto ao seu, ou seja, prestarão mais atenção e ouvirão mais o que diz o seu *iambré* (indivíduo da metade diferente à sua), do que os do seu próprio clã.

Desta maneira, após estas compreensões e observações, poderíamos conceber o espaço escolar tradicional (não o que lhes foi imposto) dos Povos Kaingang e Guarani Mbya como a *skholê*, um local de liberdade e democrático, onde todos aprendem em comunhão.



Classe escolar Kaingang na Terra Indígena Guarita, RS.
Foto: COMIN

Capítulo 2

DELINEAMENTO DA PESQUISA

Ao realizar este trabalho, podemos atentar para o fato de que a Terra Indígena Guarita, possui a maior população indígena do Rio Grande do Sul, tendo o seu território a extensão de 23.406 hectares (sendo este demarcado desde 1917), localizada nos municípios de Tenente Portela, Redentora e Erval Seco⁴³; possuindo onze escolas de ensino fundamental.

Sendo assim, para que a pesquisa não fosse nem liliputiana ou gargantuana, isto é, para que a amostragem da pesquisa fosse equilibrada, nem com poucos sujeitos em uma única localização, nem com demasiados sujeitos em todas as localizações, optou-se pela análise de cinco destas onze escolas indígenas, de três cidades do noroeste gaúcho: duas escolas do município de Tenente Portela, duas escolas do município de Redentora e uma escola do município de Erval Seco.

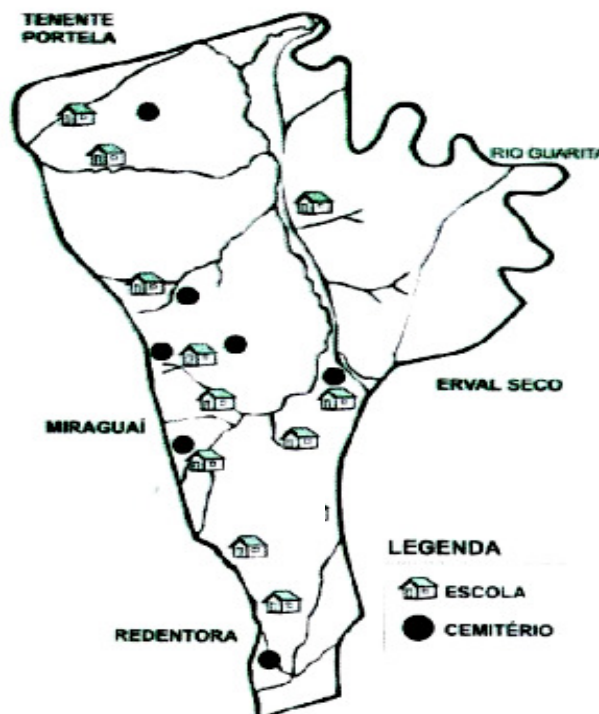
Foram realizadas observações individualizadas (em cada escola) e posteriormente efetuada uma análise comparativa entre as escolas indígenas. Desta maneira, houve uma observação da multivocalidade existente nas e entre as escolas indígenas, ou seja, a presença de muitas vozes/olhares (opiniões/ações) em relação aos processos ou instrumentos utilizados dentro da gestão escolar. Analisando desta maneira a atuação, preocupações/anseios e a relação da comunidade escolar: direção, coordenação, professores, demais funcionários, alunos e seus responsáveis. Observando as ações/ desde a diretoria, sala de aula até o refeitório, tais como: a atuação de professores indígenas (bilíngues ou não) na escola e como ocorre a interculturalidade quando há professores não-indígenas; a existência de uma educação bilíngue; merenda escolar de acordo com os alimentos utilizados na cultura; calendário escolar adaptado à realidade do povo indígena e a participação da comunidade indígena na escola.

⁴³ Informações obtidas a partir do texto: PALAZUELOS BALLIVIAN, J. M. P. *et al* “*Parentes e Amigos Unidos Pela Reconstrução da Vida – a natureza como fonte e parceira do povo – Povo Kaingang*”. **Cartilha Semana dos Povos Indígenas 2003**. COMIN – Comissão de Missão entre Índios. São Leopoldo, RS. 2003. Pág. 08. Disponível em: < <http://www.comin.org.br/news/publicacoes/1207077349.pdf> > Acesso em: 09/08/2013.

2.1 Breve caracterização do Campo de Pesquisa

A presente pesquisa ocorreu em cinco setores da Terra Indígena Guarita, localizada ao noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, na qual podemos encontrar dois povos indígenas: os Kaingang e os Guarani Mbya. Cada qual com suas características próprias como: língua, costumes, rituais, organização política e social distintas.

Contudo, embora existam os sinais diacríticos entre estes dois povos, um dos pontos que estes possuem em comum é o direito a uma educação diferenciada de acordo com as suas culturas.



← Mapa Terra Indígena Guarita: Material Semana dos Povos Indígenas – O Povo Kaingang COMIN – 2003 <http://comin.org.br/static/arquivos-publicacao/semana-dos-povos-2003-1207077349.pdf>

Cada vez mais as comunidades indígenas vêm conquistando o seu direito de gerir seus próprios programas e serviços na educação, o que anteriormente era imposto pelos governos anteriores à Constituição de 1988. Conforme mencionado pela professora Kaingang Andila Nĩvygsãnh Inácio (2010) ⁴⁴,

Vẽnh kanhrãnrãn fã tỹ ãg ga ki kãge

Ûri tóg ver ge nã, ãg gĩr kanhrãnrãn ti, hãra ùri tóg ãg jamã kãmĩ vẽn
kanhrãnrãn fã tĩ, hamẽ. Kanhgág kãsir kanhrãnrãn jé, fóg ag krẽ kanhrãnrãn
ẽn rike. Kỹ vêsỹ, sỹ sĩ jẽg nĩ kã, gĩr kanhrãnrãn tĩ fag tóg, tỹ fóg kar ja nỹtĩg
nĩ. Kã ag tóg ãg tỹ ãg vĩ tó kamẽg tĩ, fóg vĩ tó ra, ke ag tóg mũ.

⁴⁴ INÁCIO, Andila Nĩvygsãnh. **Vẽn Kanhrãn**. Memórias e afetos na formação de professores. *Cadernos Proeja/ Especialização*, Rio Grande do Sul, 2010, p. 47. Disponível em: < http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/pensando_a_educacao_kaingang.pdf > Acesso em: 30/09/2014.

Hāra ẽg pi kā fóg vī tó há já nãtĩg nĩ, kỹ ag tóg sir ẽg to jũgũ tĩ, nén ũ han to ag tóg ẽg fẽg tĩ, ag mỹ kajãm jé, ẽg tỹ ag vĩ jẽmẽ tũg ja nĩn kỹ, fóg vĩ tó ra ke kỹ, kỹ gĩr tóg sir vėsãnsãn tĩ, tó kinhrãg jé. Ke tũ nĩ kā ũn kinhrãg tũ nĩ ẽn tóg sir, vẽn kinhrãn jafã ki kutẽ tĩ, ne kinhrãg mẽ.

Kã hẽri ken kã gĩr ti vẽnhrãn kinhrãg, ti kanhrãn jafã tỹ ti vĩ ki kagtĩg ra. Mré ti tỹ ti kanhrãn tĩ vĩ ki kagtĩg ra ke gé. Kỹ kanhgág krẽ tỹ kanhrãnãn tũ nĩn kỹ, fóg ag tóg sir kanhgág to, vẽnhkagtĩg ke mũ sir, pi ẽg rike nỹtĩ, ke ag tóg mũ sir, fóg ag. Pi vẽn kinhrãn jé krĩ nỹtĩ, gente pi jé, ke ag tóg mũ. Pi kẽnhmég nỹtĩ gé, miso rike, ke ag tóg mũ, ẽg to. Ẽg tỹ nén ũ to kanhró ẽn pi ag mỹ, tỹ ne nỹ sir. Ag hã tóg, ag pir mã kanhró nỹtĩ, ag krĩn ki.

Kỹ kejẽn fóg ag ne jagnẽ mã, kỹ ẽg ne kanhgág ag hã kãũ, kanhrãnãn tũ nĩ. kỹ ẽg tóg ag vĩ rãn mũ ke gé, kỹ ag tóg sir ẽg mã ag kanhkã ag kanhrãnãn mũ sir, ag vĩ ki ag tóg ag mã fóg vĩ to ge kenh mũ sir.

Kar kỹ ẽg tóg ti ke han mũ sir, ke ag tóg mũ, fóg ag. kã ag tóg ẽmã mã kanhgág tỹ kanhrãnãn sĩ han han ja ẽn ag jãvãnh mũ sir, ẽmã ũ ra ag rĩg mũ sir, tá ag kanhrãnãn jé, kanhgág ẽn ag. Ag tỹ kar vẽn kinhrãn jafã kãmĩ gĩr kanhrãnãn jé.

Prỹg régre ki ag tóg kanhgág ẽn ag kanhrãnãn mũ sir, gĩr mỹ ge ke jé, ẽg vĩ ki. Kar kỹ governo tóg kanhgág ẽn ag mỹ ag rãnrãj kajãm mũ, ag tỹ gĩr kanhrãnãn jé sir, kanhgág ag jamãn mã, Estado tỹ Paraná ke tĩ tá, kar kỹ Santa Catarina ke tĩ ẽn ke gé, kar kỹ Rio grande do Sul ti ke gé.

Tradução para o português:

A chegada das escolas nas Terras Indígenas Kaingang

Em meados do século XX, o aprendizado kaingang continuava acontecendo como antigamente, com uma ressalva: escolas foram inseridas em nossas terras indígenas, escolas nas quais os professores eram todos não-indígenas.

Aconteceu então um conflito linguístico. Os professores não-indígenas só falavam e entendiam o português, e por sua vez, os alunos kaingang só falavam e entendiam sua língua materna, o kaingang. Então as crianças kaingang foram proibidas de falar o kaingang dentro da sala de aula, e as que insistiam em falar sua língua eram castigadas e, por medo dos castigos, as crianças se esforçavam a aprender a língua portuguesa. Os que tinham mais dificuldades abandonavam a escola sem nada aprender e, pior de tudo, ficavam rotulados de burros, incapazes.

A nossa sabedoria milenar foi ignorada pelos não-indígenas, pois, na visão dos mesmos, somente eles tinham conhecimento e sabedoria acumulada.

Passadas muitas décadas, perceberam que não estava havendo êxito nesta escola, porque o ensino-aprendizagem era quase insignificante. Então pensaram em alternativas, e optaram por viabilizar a ‘formação’ de alguns indígenas, para que pudessem fazer a ‘ponte’ entre estes dois mundos: kaingang e não-indígena.

Então, na década de 70, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em parceria com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB, selecionou alguns jovens de toda a região Sul do Brasil, região habitada tradicionalmente pelos Kaingang e, iniciou sua ‘formação’ em regime de internato, no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão – CTPCC.

E, naquele centro, localizado na Terra Indígena Guarita, município de Tenente Portela, Rio Grande do Sul, promoveram a ‘formação’ em nível de Ensino Fundamental, dos chamados ‘monitores bilíngues’, no intuito de fomentar a transição da língua kaingang para a língua portuguesa. Por dois anos, estes estudantes se dedicaram à confecção e produção de material didático para o ensino da língua kaingang em sala de aula. Ao final desses

dois anos, a primeira turma se formou, em 1972, e, logo em seguida, foram contratados pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, e lotados em algumas Reservas Indígenas dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Além disso, de acordo com o relato pessoal da professora indígena kaingang Juraci Emílio, da Terra Indígena Guarita, participante da primeira turma da Escola Normal Indígena Clara Camarão que foi instituída em 1970, transformada posteriormente no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão – CTPCC, jovens indígenas kaingang, como ela, levados para o regime de internato nessa instituição, foram obrigados a ensinar sua língua aos professores não-indígenas, com a finalidade de aperfeiçoar um léxico na língua kaingang com sua tradução para o português.

Atualmente, o Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão – CTPCC, que foi o primeiro centro institucionalizado de educação inserido na Terra Indígena Guarita, se chama Estadual Indígena de Ensino Fundamental Gomercindo Jêthê Tenh Ribeiro, localizada no Setor km 10 da T.I.Guarita, pertencente ao município de Tenente Portela. Sendo esta uma das escolas analisadas dentro desta pesquisa.

Ainda, de acordo com a professora kaingang Andila Nĩvygsãnh Inácio (2010)⁴⁵, no início houve dificuldade em relação à introdução da educação bilíngue nas escolas kaingang,

Gĩr kanhr kanhrãnrãñ fã tỹ kanhgág ag gĩr kanhrãnrãñ kãmẽ to venh rá

Kỹ gĩr kanhrãñ tỹ kanhgág tóg vẽnñ kanhrãñ jafã ki ge mũ sir, gĩr kanhrãnrãñ jé, hãra gĩr kanhrãnrãñ fã tỹ kanhgág e ag ne gĩr tũ nỹtĩ, mỹ ge ke jé, hãra ken jé tóg ãñ kã tỹ kanhgág nĩ kórég tãvĩ já nĩgtĩ, fóg ag mỹ ãg tóg kórég tãvĩ já nỹtĩg nĩ, ag mỹ ãg pi ne kinhra ja nỹtĩg nĩ gé.

Kanhgág tỹ nén kinhra ãñ tóg fóg ag mỹ tỹ nén kórég ja nỹg nĩ. Hã kỹ vẽnñ jóg tóg sir ti krẽ jagjẽgtãñ kã fóg ag kanhró tãvĩ ãñ to ti kósin mỹ kinhrãg ra ke mũ gé kã. ãñ ki vẽnñ kanhrãnrãñ fã tỹ kanhgág ag tóg sir vẽnñ jóg mré vẽnñ mũ sir, kỹ ag tóg ag mỹ, fóg ag ãg tỹ kanhgág tũg sór vẽ, ke mũ, pi ag mỹ, ãg tỹ, ãg krẽ mỹ ãg tỹ nén'ũ to ge kej há tĩ, ke mũ.

ãg krẽ tỹ ti tỹ kanhgág nỹtĩ to mỹ'ãg jé ke vẽ sir, ãg vĩ to mãñ vãnñ nỹtĩ jé, ãg tỹ nén kinhra ãñ ki kagtĩg jé ke vẽ, kỹ ãg tỹ kanhgág nỹtĩ tóg tũ nỹnh mũ sir. Mré nén ã tỹ, tỹ ãg tũ pẽ ãñ ti, ãg tỹ tỹ kanhgág nỹtĩ kã, ãñ mré hã tóg tũ tĩnh mũ , mỹr ãg pi sir tỹ kanhgág nỹtĩ.

Kỹ ag tóg ãg mré hej ke mũ, ãg vĩ ki gĩr kanhrãnrãñ jé sir. Hãra tag pi gĩr kanhrãñ tĩ tỹ fóg ag mỹ há nỹ sir, kanhgág ag tỹ ag rãnrãj jy ge mũ ãñ ti, kỹ fóg ag tóg sir jũgũ mũ, gĩr kanhrãñ tĩ tỹ kanhgág ag to. çjag pi ãg kóm vẽnñ kanhrãñ mág han kỹ nỹtĩ, ke ag tóg mũ, fóg ag, kanhgág ag mỹ.

Hãra fóg ag tỹ ke tũg mũ ra kanhgág ag ne ag rãnrãj to vẽnñsãñ ja nĩ, kỹ gĩr tóg ag mỹ kanhrãnrãñ ja nĩgtĩ, kỹ ag tóg gĩr kanhrãñ tĩ tỹ fóg ag mỹ: Vera ke mũ, ãg tỹ estudo sĩ ra gĩr tóg ãg mỹ kanhrãnrãñ mũ, ke ag tóg mũ sir fóg ag mỹ. Kỹ fóg ag tóg sir hunhun ke mũ ag rãnrãj ve kỹ. ãñ pãte gĩr tóg sir vẽnñrãnrãñ kinhrãg mũ ãg vĩ ki, fóg vĩ to ag tóg, gĩr mỹ ge ke mũ gé. Kỹ gĩr ag tóg sir fóg vĩ kinhrãg mũ gé. Kỹ ag tóg sir jatunmỹ gĩr kanhrãñ

⁴⁵ INÁCIO, Andila Nĩvygsãnh. **Vẽnñ Kanhrãñ**. RS, 2010, p.50.

tĩ , fóg ag, m̃yr ti t̃y fóg vĩ tó há jẽn nã sir, k̃y tóg g̃r kanhrãn tĩ t̃y fóg t̃y ti mré vĩ kinhra jẽ sir, hã k̃y tóg ti t̃y ti m̃y nén to ge ke m̃ũ kinhrãg m̃ũ sir.

K̃y ne kejẽn si tĩ sir, g̃r kanhrãnãn tĩ t̃y kanhgág ag t̃y rãnrãj ñyĩti, ti hẽ ñy sir pr̃yg t̃y 10 ke kãfór ñy, ag t̃y g̃r kanhrãnãn ñyĩti ti, g̃r kanhrãnãn tĩ t̃y kanhgág ag. Hãra g̃r kanhrãnãn tĩ tag ag tóg kejẽn r̃ũnjũ m̃ĩ jagnẽ ve k̃y ag rãnrãj to vēmén tĩ, pi ag m̃y há ja nãgtĩ, ag t̃y ag vĩ ki g̃r m̃y fóg vĩ to ge ke ti.

Hã k̃y g̃r kanhrãnãn tĩ t̃y fóg ag tóg ãg krẽ m̃y nén vẽnhm̃y to ge ke m̃ũ ñĩ sir. Vẽnh s̃y fóg m̃ũ ñĩ kanhgág kãsir ti, tag pi ag m̃y há nã sir, g̃r kanhrãnãn tĩ t̃y kanhgág ag m̃y. K̃y ag tóg jagnẽ m̃y, ãg hẽñy ne t̃y hẽñh m̃ũ, ke m̃ũ. Ag t̃y nén ã to jykrég m̃ũ jo pr̃yg tóg m̃ũ ñy ñĩ sir, kanhgág krẽ t̃y vẽnh s̃y fóg m̃ũn jo. k̃y ag ne kejẽn jagnẽ m̃y kuri ãg t̃y g̃r kanhrãnãn m̃ũ tag to associação han jé, m̃ũn ãg tóg tar ñyĩnh m̃ũ, nén ã t̃y hẽñri ke sór k̃y. K̃yag tóg ag, m̃y nén há tũ ãn to ãg pi han mãn ma, ke m̃ũ sir, jagnẽ vẽnhmãn k̃y. Hãra ag han sór m̃ũ pi ag m̃y há ja nã, fóg ag m̃y, lei vẽ hãra ke ag tóg m̃ũ. <jag t̃y lei kato nén ã han sór k̃y, ãjag rãnrãj ki pa, ke ag tóg, m̃ũ kanhgág ag m̃y, fóg ag.

Tradução para o português:

O ingresso dos monitores bilíngues nas Escolas Kaingang

Os monitores bilíngues, ao começar suas atividades enquanto professores nas escolas kaingang, não tiveram uma boa aceitação em suas comunidades e não lhes foram dados alunos para que os ensinassem.

Naquela época, o povo kaingang passava por um período, talvez o mais sério, de conflitos quanto à sua identidade, pois não queriam mais ser ‘índios’. Tinham vergonha, pois aprenderam que ‘a sua língua não valia nada’, seus conhecimentos também não, e por isso não queriam ser ‘índios’. Queriam ser ‘brancos’, não queriam mais que seus filhos aprendessem o kaingang e sim o português, supostamente uma língua superior.

Então, os monitores começaram a fazer um trabalho de conscientização junto às famílias kaingang que pensavam dessa forma, alegando que as crianças precisavam passar por esta escola bilíngue de ‘transição’, na qual primeiramente as mesmas seriam alfabetizadas em kaingang e posteriormente conduzidas ao domínio do português oral, de forma que facilitaria a continuidade de sua formação escolar junto a professores não-indígenas.

Também houve, na época, um conflito entre os monitores bilíngues e professores não-indígenas, que alegavam que os primeiros não possuíam estudo suficiente para trabalhar com classe de alfabetização. No entanto, embora constituísse uma afirmação verdadeira, o rendimento dos alunos junto aos professores não-indígenas era quase insignificante, ao contrário dos monitores bilíngues. Com eles, as crianças rapidamente eram alfabetizadas. A partir desse momento, o ensino regular se tornou viável nas escolas kaingang, porque começou finalmente a surtir os resultados esperados.

Passados, aproximadamente, dez anos do início dos trabalhos dos monitores bilíngues, os mesmos passaram a se encontrar com certa regularidade em reuniões, chamadas pela FUNAI, para encaminhar sua formação e avaliação das atividades desenvolvidas em suas comunidades. Estes momentos eram também oportunamente usados pelos monitores bilíngues, em reuniões internas, promovidas fora das reuniões oficiais e à noite, para avaliar culturalmente os resultados desse processo para o Povo Kaingang.

Após vinte anos do início do processo de alfabetização na língua kaingang, pelos monitores bilíngues, já não havia dúvidas pelos mesmos de que estavam a serviço da destruição cultural do seu povo, de que a escola era constituída nos padrões não-indígenas, visando acultramento. A meta ideal era realmente fazer com que os indígenas abandonassem sua cultura em prol da cultura não-indígena, devendo ser absorvidos por esta e assim, deixassem de ser kaingang. Feito isso, o governo não precisaria se preocupar com a implementação de políticas específicas para povos indígenas, já que, na concepção dos não-indígenas, estes estariam assimilados. Tal situação provocou uma insatisfação geral e incontida entre os monitores bilíngues, por terem sido usados por tanto tempo num projeto que previa o seu desaparecimento enquanto povo.

A insatisfação com a maneira como eram tratados não se deu somente entre os monitores bilíngues kaingang, senão que esta inconformidade aconteceu entre vários outros povos indígenas no Brasil. Como prossegue a professora kaingang Andila Nĩvygsãnh Inácio (2010) ⁴⁶, em seu relato,

Kanhgág kar ag tỹ jagně mré jũgĩũ fãh

Hãra tóg kejẽh prỹg tỹ 20 to rã nĩ sir, ti tỹ ge nỹ ki, kanhgág ag tỹ rãhrãj nỹtĩ ki, gĩr kanhrãnrãn fã kãmĩ. Hãra kejẽh ẽg mỹ há jé ẽg pã'i mág ag, governo mré, ag lei mág vóg sór mũ, ag tỹ ãn to: Constituição, ke tĩ ẽh hã vẽ.

Kỹ tãmĩ kanhgág jamã kar mĩ tóg, ge kar ja nỹ gé, ẽg kóm. Nén kar mĩ tóg há tũ ja nỹ sir, ẽg tỹ nén to direito ẽn tóg tũ tĩ, hãra ag tóg ken jé, ẽg to: gente pi jé, ke ke mũ, kỹ ken jé, ẽg ag mỹ tỹ miso ra ẽg mỹ direito nỹtĩ sór mũ.

Ge tĩn kỹ tóg, tãmĩ kanhgág kar ag tỹ mẽj vãnh tãvĩ tĩ sir, fóg ag tỹ kanhgág tỹ vẽnyn ti. Kỹ kanhgág kar ne jagně mỹ: kuri ke kỹ, fóg ag tỹ lei vóg nỹtĩ ẽn tá junjun kỹ, tag tóg ẽg mỹ há tũ nỹ, ke mũ sir.

Kanhgág ag tỹ vẽnyg ãjag tóg mũ, ke mũ sir. Kỹ vẽnh kar ẽn tóg vэг mũ sir, televisão mĩ tóg ven mũ sir, kanhgág tỹ jũgĩũ ẽn ti. Ẽn ki fóg ã tóg kanhgág ag jagtãn mũ gé, ag mré jẽgẽg mũ gé, fóg ã ag kato, kanhgág ag mré.

Vẽnhrã tag kã, tóg rán kã sa, ẽg tỹ gĩr kanhrãn fã kãmĩ ẽg vĩ ki, gĩr kanhrãn vén jé, kar hã tóg fóg vĩ kinhrãg mũ sir, kanhgág tỹ ti krẽ kanhrãn ẽn hã rike jé ẽg tóg mũ gé, ẽg tỹ g ĩr kanhrãn kỹ, Kanhgág tóg ti krẽ kanhrãn kinhra nĩ ke gé.

Tradução para o português:

Revolta dos Povos Indígenas

O que os monitores kaingang não sabiam é que existia uma insatisfação nacional dos povos indígenas do país e que, aproveitando o movimento da Reforma Constitucional de 1988, alguns povos indígenas, organizados e com o apoio de algumas organizações não-governamentais, trouxeram para a plenária do Congresso Nacional as questões mais prementes dos povos indígenas do Brasil. Apareceram em plenária exigindo mudanças imediatas da política indigenista no que tange aos tratos com povos indígenas. Trouxeram à tona a maneira desrespeitosa com que os povos indígenas estavam sendo tratados pelo governo brasileiro. A repercussão foi tão grande que o governo brasileiro sentiu-se na obrigação de rever a lei que legisla sobre os povos indígenas no país.

⁴⁶ INÁCIO, Andila Nĩvygsãnh. **Vẽnh Kanhrãn**. RS, 2010, p.52.

Assim, passados 42 anos depois da formação da primeira turma da primeira escola institucionalizada na Terra Indígena Guarita, RS, e 26 anos após a promulgação da última Constituição Federal no Brasil, surgiu a necessidade de conhecer o que tem ocorrido nas escolas da Terra Indígena Guarita em relação à educação diferenciada a que os povos autóctones Kaingang e Guarani Mbya têm direito.

2.2 Análise metodológica

Para esta pesquisa foram utilizados os três tipos de análises quanto aos objetivos: exploratória, pelo fato de não haver muitos estudos sobre o assunto pesquisado; descritiva, que descreverá os indivíduos desta pesquisa; e explicativa, analisando os fatores que contribuem para as circunstâncias do acontecimento. Tendo como enfoque uma análise qualitativa com o procedimento monográfico, dentro do método de abordagem hipotético-dedutivo, utilizando a lógica e a experimentação, ou seja, esta pesquisa passa pelas fases mencionadas por Popper⁴⁷ : “1) Problema; 2) A solução[a hipótese](que o autor denominou de dedução das consequências na esfera das proposições) e 3) teste de falseamento (descrito por Popper como a tentativa de refutação ou aceitação da hipótese)”. (Acréscimos entre colchetes meus). Assim, através da hipótese chegou-se a dedução do problema apresentado.

A falseabilidade⁴⁸ na pesquisa proposta foi concluída após a mesma, sendo realizada uma análise refutando ou aceitando a hipótese de acordo com os dados coletados. Lembrando, porém que “nenhuma teoria em particular, pode, jamais, ser considerada absolutamente certa: cada teoria pode se tornar problemática [...] Nenhuma teoria científica é sacrossanta ou fora de crítica”. (Popper, 1999, p. 330)⁴⁹.

Neste sentido, Karl Popper (1999)⁵⁰ em seu livro “*A Lógica das Ciências Sociais*”, ressalva que a objetividade nas ciências sociais “é muito mais difícil de alcançar do que nas ciências naturais, pois uma ciência objetiva deve ser ‘isenta de valores’”. (p. 17). Desta maneira observa-se que o investigador não é neutro à realidade pesquisada, pois, por exemplo, “o antropólogo não é observador de Marte que, frequentemente, ele se acredita ser e cujo papel social, geralmente tenta desempenhar (e não sem prazer)”. (p.19). Assim, o pesquisador

⁴⁷ POPPER apud CAMPOS, Rosana Soares. **Apostila Projeto de Pesquisa**. Pág.28. Disponível em: < <http://cead.ufsm.br/moodle/file.php/4040/textos/APOSTILAPP.pdf> > Acesso em: 25/04/2012.

⁴⁸ Falseabilidade foi um conceito exposto por Karl Popper no qual inquire em demonstrar que uma afirmação é falsa.

⁴⁹ POPPER, Karl R. **Conhecimento Objetivo: Uma Abordagem Evolucionária**. Tradução de Milton Amado. Editora Itatiaia. Belo Horizonte, 1999. 394 p.

⁵⁰ POPPER, Karl R. **A Lógica das Ciências Sociais**. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Apoio Cláudio Muniz Acquarone Filho, Vilma de Oliveira Moraes & Silva. 3ª Edição. Editora Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 2004.

seja nas ciências sociais ou também nas naturais, por mais que tente ser ‘objetivo’ e distante da realidade, ao realizar suas análises também incluirá nas mesmas o seu parecer, o seu ponto de vista. Pois de acordo com o mesmo autor, “é um erro acreditar que a atitude do cientista natural é mais objetiva do que do cientista social. O cientista natural é tão partidário quanto às outras pessoas”. (p. 22). E ainda de acordo com Popper, “a objetividade da ciência repousa na objetividade do método crítico, [...] nenhuma teoria está isenta do ataque da crítica; e, mais ainda, que o instrumento principal da crítica lógica – a contradição lógica – é o objetivo”. (p. 16).

Desta maneira, podemos dizer que a contribuição epistemológica de Karl Popper para as pesquisas nas ciências sociais, discorre no fato de que, através da falseabilidade nos aproximamos mais da verdade nas pesquisas, visto que através da mesma pode-se refutar uma proposição, mas ao mesmo tempo ou paradoxalmente afirma que não se pode comprovar a veracidade da mesma, pois de acordo com a visão popperiana não existem verdades absolutas.

2.3 Técnicas empregadas na pesquisa

A técnica empregada nesta pesquisa foi a observacional ativa ou de observação participativa, que consiste na observação sistemática a respeito do objeto de estudo, na qual de acordo com o antropólogo Florence R. Kluckhohn (1946 apud GIL 2008, p. 103 e 104)⁵¹, a observação participante possui muitos benefícios:

- a) facilita o rápido acesso aos dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos; b) possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado; c) possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.

Sendo assim, para esta técnica “o pesquisador pode escolher inserir e interagir ou não no espaço e com o objeto de estudo. Além de ser uma técnica [...] sistematicamente planejada e submetida à verificação e controles de validade e precisão.”⁵²

Desse modo, através da técnica de observação participativa haverá mais condições de compreender e analisar os interesses, hábitos, posições, conflitos e tensões nas relações estabelecidas nas comunidades escolares indígenas observadas.

Basicamente foram utilizados três passos para esta técnica observacional ativa: observação, coleta de dados e transcrição dos mesmos; sendo levada em consideração não somente as ações observadas, mas também seus significados culturais, assim como houve

⁵¹ GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Edição. Editora Atlas. São Paulo, 2008.

⁵² CAMPOS, R.S. *Apostila de Projeto de Pesquisa – EaD* Lic. em Sociologia. UFSM, 2012.

também uma *reflexividade* (aquela ‘ida e volta’ entre a teoria e a prática) através de uma contextualização representativa.

Deste modo, a observação participativa foi realizada mediante ao acompanhamento de um indigenista⁵³ que assessora projetos de etnosustentabilidade e agroecologia em comunidades Kaingang e Guarani Mbya da Região Sul do Brasil, em cinco setores da Terra Indígena Guarita durante o seu trabalho de campo.

2.4 Amostragem utilizada no trabalho

Para esta análise empírica qualitativa foram realizados registros de campo sobre os dados observados, abertos e fechados, em diferentes níveis de estruturação. Ou seja, ora foram realizadas anotações, ora foi assinalado o que estava sendo observado, através de uma lista previamente preparada (vide Apêndice 1), de acordo com dois aspectos: o contexto e o comportamento da comunidade escolar de cinco escolas da Terra Indígena Guarita, RS. Sendo as quatro primeiras do povo Kaingang e a última do povo Guarani Mbya:

- Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Bento Pĩ Góg – Setor Pedra Lisa;
- Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Gomercindo Jêthê Tenh Ribeiro- Setor km 10, pertencentes ao município de Tenente Portela;
- Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Cacique Anastácio Fongue – Setor Pau Escrito;
- Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Geraldino Mineiro – Setor Mato Queimado, pertencentes ao município de Redentora; e finalmente a
- Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Sepé Tiarajú da Tekoá Ka’aguy Porã – Setor Gengibre pertencente ao município de Erval Seco, ainda, tomando em conta o ponto de saturação.

O ponto de saturação da amostra depende indiretamente do referencial teórico usado pelo pesquisador e do recorte do objeto e diretamente dos objetivos definidos para a pesquisa, do nível de profundidade a ser explorado (dependente do referencial teórico) e da homogeneidade da população estudada. Entretanto, por ser uma ferramenta inerentemente influenciada por fenômenos cognitivos e afetivos da dupla pesquisador-pesquisados, na prática da pesquisa qualitativa o encontro desse ponto de saturação está sujeito a imprecisões. [Assim é] fundamental para o rigor científico e transparência das pesquisas qualitativas a menção, no relatório, do conjunto de fatores identificados que possam ter contribuído para a decisão de um

⁵³ Assessor do Conselho de Missão entre Povos Indígenas – COMIN - Campo de trabalho Assessoria às comunidades Kaingang e Guarani da bacia do Rio Uruguai - ASKAGUARU. Endereço eletrônico: <http://comin.org.br/campos/interna/id/4>

determinado ponto de saturação amostral. (FONTANELLA, RICCAS & TURATO 2008, págs. 25 e 26 – acréscimo entre colchetes meu) ⁵⁴.

Deste modo, a amostragem é obtida até o alcance dos dados suficientes para identificar, através das comunidades escolares Kaingang e Guarani Mbya, em que grau a educação diferenciada tem sido exercida na práxis e de como a gestão educacional tem proporcionado a aplicação dos direitos indígenas dentro da gestão escolar na Terra Indígena Guarita, no Rio Grande do Sul.



Crianças Kaingang em sala de aula. Terra Indígena Guarita, RS.
Foto: COMIN

⁵⁴ FONTANELLA, Bruno José Barcellos. RICCAS, Janete & TURATO, Egberto Ribeiro. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24 (1):17-27, jan, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.org/pdf/csp/v24n1/02.pdf> > Acesso em: 19/04/2013.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo é apresentada a análise textual do *corpus* do trabalho, através de uma pesquisa qualitativa, mediante uma Análise de Conteúdo, dentro do Estudo de Caso, com instrumentos de coleta de dados: observacional e comparativo (entre escolas indígenas). Para tanto, foi realizada a sistematização dos depoimentos e observações das comunidades escolares (direção, professores, funcionários, pais e alunos) de quatro escolas Kaingang e uma Guarani Mbya. Por conseguinte, os depoimentos e as observações foram o ponto de partida para identificar em que grau a educação diferenciada tem sido exercida na práxis e de como a gestão educacional tem proporcionado a aplicação dos direitos indígenas dentro da gestão escolar na Terra Indígena Guarita, no Estado gaúcho.

As informações obtidas foram coletadas durante o acompanhamento a um indigenista - assessor em sustentabilidade étnica - que trabalha com os povos Kaingang e Guarani Mbya na Região da Bacia do Alto Uruguai, pertencente ao Conselho de Missão entre Povos Indígenas - COMIN – órgão que faz parte da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

3.1 Sistematização das informações

As observações e anotações desta pesquisa foram realizadas durante as conversações do indigenista com os membros das comunidades e escolas indígenas Kaingang e Guarani Mbya, durante o seu trabalho junto aos mesmos. Assim, após observar e anotar os depoimentos, e preservando o anonimato dos pesquisados, as escolas inquiridas foram identificadas pelas letras A, B, C, D e E.

A faixa etária dos partícipes desta pesquisa variou entre 08 a 50 anos de idade aproximadamente, entre diretores, professores, funcionários, crianças, pais e mães dos alunos, estes últimos geralmente com pouca ou nenhuma escolaridade institucionalizada e com baixa renda familiar. As observações realizadas e os depoimentos foram proferidos pelos membros das seguintes comunidades escolares:

-Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Bento Pĩ Góg – Setor Pedra Lisa;

- Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Gomerindo Jêthê Tenh Ribeiro- Setor km 10, pertencentes ao município de Tenente Portela;
- Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Cacique Anastácio Fongue – Setor Pau Escrito;
- Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Geraldino Mineiro – Setor Mato Queimado, pertencentes ao município de Redentora; e finalmente a
- Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Sepé Tiarajú da Tekoá Ka’aguy Porã – Setor Gengibre pertencente ao município de Erval Seco.

3.2 Depoimentos e observações das comunidades escolares Kaingang e Guarani Mbya

Além do levantamento de depoimentos, que foram realizados em base a um roteiro de apoio que se encontra no apêndice desse trabalho, este tópico apresenta algumas observações e reflexões no transcorrer dessas colocações. Assim, para diferenciar as observações e reflexões dos depoimentos, estes últimos estão dispostos com realce entre “aspas” e em *itálico*.

Em anexos estão fotografias das fachadas das escolas indígenas e uma notícia do ‘2º Encontro Nacional de Educação Escolar Indígena’ que terminou dia 31 de outubro de 2014.

As escolas indígenas funcionam sob a coordenação dos órgãos governamentais responsáveis. Sendo assim, para esta pesquisa a título de análise, foram analisados cinco aspectos relacionais entre a gestão educacional (nível macro: federal, estadual, e municipal) e a escolar indígena (nível micro: escola), em sua aplicação prática:

- a) ‘Programa Mais Educação’⁵⁵;
- b) ‘Bolsa família’⁵⁶;
- c) ‘Merenda escolar’;
- d) ‘A língua materna’;
- e) ‘Formação continuada’⁵⁷.

⁵⁵ Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas. Informação disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16689&Itemid=1115 > Acesso em: 06/11/2014.

⁵⁶ É um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, reforçando o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social. Informação disponível em: < <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia> > Acesso em: 06/11/2014.

⁵⁷ É um processo formativo e de desenvolvimento profissional para professores, sendo esta uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação. Informação disponível em: <

Além de expor um breve relato da atuação indígena escolar e uma curta descrição das edificações das escolas, nos itens: f) ‘Representação indígena na escola’; e g) ‘Estrutura’, respectivamente. Ainda, ao dar início às investigações, esses aspectos ou os tópicos escolhidos se deram conforme o contexto analisado.

Em vista disso observou-se que de acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas – ONU - divulgado em 2010⁵⁸, mais de 300 milhões de indígenas vivem em situação de extrema pobreza no mundo, e no Brasil esse cenário é de aproximadamente 285 mil ou 38% da população indígena brasileira. Assim que, dentro do planejamento governamental nacional de combate a essa situação de extrema pobreza, encontra-se o ‘PLANO BRASIL SEM MISÉRIA’⁵⁹; e neste estão incluídos tanto o “Programa Mais Educação” como o “Bolsa Família”.

Também, este parecer da ONU (2010) revela que a obesidade e a diabetes são uma das maiores preocupações em relação à saúde indígena, causadas pelas más condições alimentares. Como menciona o pesquisador e professor da disciplina de Endocrinologia da UNIFESP, João Paulo Botelho Vieira Filho⁶⁰, a introdução de alimentos industrializados têm se tornado um grande inimigo, ou como ele diz ‘uma bomba relógio’, para o organismo dos povos indígenas. “As populações brasileira, mexicana e andina, com miscigenação de brancos e índios, também são afetadas e apresentam maior tendência a obesidade e ao diabetes”. E acrescenta que “é extremamente importante incluir a educação alimentar nas escolas indígenas para ajudá-los a resgatar a dieta tradicional e mudar o quadro alarmante que assola essa população [...]”, conclui.

Além disso, este diagnóstico revelado pela ONU (2010) alerta sobre a ameaça de extinção das culturas indígenas e afirma que 90% de todos os idiomas indígenas desaparecerão em cem anos. Essa é outra grande preocupação em vista de que quando desaparece uma língua extingue-se uma cultura, pois a língua expressa significados e interpretações próprias da visão de mundo e cosmologia social própria de cada povo. Por exemplo, a palavra ‘fumaça’ na língua portuguesa significa ‘fumo (vapor)’, fumaçada, fumeiro; porção de fumo que se toma um jato, aspirando cachimbo, charuto ou cigarro; inclusive significa jactância, vaidade; ou diz-se do boi que tem pêlo de cor vermelha tirante a

<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/formacao-continuada-professores.htm> > Acesso em: 06/11/2014.

⁵⁸ Informações disponíveis em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=963620> > e < <http://oglobo.globo.com/politica/onu-38-da-populacao-indigena-vive-na-pobreza-3069034> > Acesso em: 06/11/2014.

⁵⁹ Informação disponível em: < <http://www.brasilsemiseria.gov.br/> > Acesso em: 06/11/2014.

⁶⁰ Informação disponível em: < <http://www.vidaintegral.com.br/noticias.php?noticiaid=1293> > Acesso em: 15/12/2014.

preto; ainda a expressão ‘soltar fumaça’ quer dizer: estar furioso, danado da vida; indignado⁶¹. Enquanto que para os Guarani Mbya, além da palavra ‘fumaça’ = ‘*tatachina*’ ter este significado como na língua portuguesa, também possui um sentido simbólico muito importante. A ‘*tatachina*’, ou ‘fumaça’, significa igualmente um elemento vital, uma neblina vivificante que confere sabedoria e poder; uma névoa que inspira o sacerdote, que faz as pessoas enxergarem coisas que os olhos não vêem⁶².

Por conseguinte, tomando em conta esta conjuntura, os tópicos escolhidos para essa pesquisa, como mencionados anteriormente, foram: 1) o ‘Programa Mais Educação’; 2) ‘Bolsa família’; 3) Merenda escolar; 4) A língua materna; e 5) A formação continuada que deveria proporcionar a visão de uma escola diferenciada.

Outrossim, devido ao anonimato das escolas e comunidades escolares pesquisadas, esta investigação não segue nenhuma ordenação pré-determinada. Isso significa que, nem sempre a primeira escola a ser pesquisada ou mencionada anteriormente, foi a primeira a ser transcrita neste documento. Assim que, na transcrição da pesquisa de campo, as observações e depoimentos aqui presentes estão dispostos aleatoriamente.

Também, preservando as identidades e para que não inibir as declarações dos pesquisados, nesta transcrição não foi assinalado qual o povo indígena – Kaingang ou Guarani Mbya – está sendo mencionado. A revelação ou evidenciação destes se dará pelas próprias comunidades escolares indígenas, uma vez que, sobretudo, esta pesquisa está sendo dirigida a elas.

Do mesmo modo, os professores e os integrantes da direção das escolas são citados apenas como ‘professores’, assim como os funcionários da escola e os pais ou responsáveis são designados de ‘membros da comunidade escolar’. Já com os alunos por serem menores de idade, durante as investigações deu-se prioridade às suas observações. Contudo, quando os mesmos são relatados, utiliza-se a palavra ‘criança’ ou ‘adolescente’.

Todas as escolas observadas possuem apenas o ensino fundamental até o 9º ano.

1º) Observações e depoimentos da Escola Indígena A:

a) Programa Mais Educação:

Na escola há o ‘Programa Mais Educação’ que possui oficinas realizadas três vezes por semana em turno inverso, para todas as séries, com monitores (todos) indígenas da

⁶¹ Fonte: Dicionário Barsa da Língua Portuguesa. Enciclopédia Barsa, vol. 1. São Paulo, 2004.

⁶² Fonte: CADOGAN, Léon. Diccionario Mbya Guarani - Castellano. 2011.

comunidade e contempla em partes aos anseios deste setor da T.I.Guarita. Por exemplo, *“na oficina de artesanato precisávamos buscar matéria-prima na mata, porém esta atividade emperrou numa parte legal, aquela que vem ‘de cima para baixo’. Porque o dinheiro que vem do programa é para comprar coisas pré-inquiridas, o que tem no mercado, e não, por exemplo, para colocar diesel no trator para buscar taquara ou mesmo para comprar taquara. Então, a gente ficou com as mãos amarradas, e isso prejudicou as oficinas do artesanato. Em realidade o ‘Mais Educação’ foi criado visando às escolas não-indígenas, algumas coisas dá para adaptar, porém não existe um projeto ‘Mais Educação’ para as escolas indígenas”*. (Palavras textuais de um professor da Escola A).

Em geral, os pais das crianças que frequentam o ‘Mais Educação’ gostam deste programa, porque pelo fato das crianças estarem na escola durante o tempo integral, propicia três refeições ao dia: café da manhã, almoço e lanche à tarde. Pois este setor da terra indígena é bastante carente e possui um baixo poder aquisitivo. *“Há tempos atrás, os pais não estavam preocupados com o que as crianças estavam aprendendo na escola, mas se preocupavam com o que elas iriam comer na escola”*. (Palavras textuais de um professor da Escola A).

Nesta escola, além de realizarem reuniões com a direção, professores, pais, alunos e funcionários, também participam de reuniões da comunidade e suas lideranças. Ou seja, a comunidade participa de reuniões na escola, e a escola também participa de reuniões da comunidade.

b) Bolsa Família:

Os alunos da Escola A recebem o ‘Bolsa família’ e quando os pais saem para vender o artesanato, as mães vão à escola avisarem para que as faltas de seus filhos não sejam computadas; e ao final não prejudicar o recebimento da ‘bolsa família’.

Os membros da comunidade da Escola A também consideram que quando os alunos estão acompanhando os seus pais durante a comercialização do artesanato, eles também estão aprendendo.

A educação está em todos os lugares e no ensino de todos os saberes. Assim não existe modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela ocorre e nem muito menos o professor é seu único agente. Existem inúmeras educações e cada uma atende a sociedade em que ocorre, pois é a forma de reprodução dos saberes que compõe uma cultura, portanto, a educação de uma sociedade tem identidade própria. (BRANDÃO, 1995, p. 08) ⁶³

Por conseguinte, não é somente numa instituição escolar que se obtêm a educação, pois a vida em si é uma grande escola.

⁶³ BRANDÃO, Carlos R. **O que é Educação**. Editora Brasiliense. São Paulo. 33ª Edição 1995.

Assim que, ter um calendário indígena diferenciado seria o ideal para estas mobilidades esporádicas. De acordo com os professores, o calendário poderia ser adaptado conforme as épocas em que os artesãos saem para realizar a comercialização dos seus artesanatos. E também, desde que se contemple 200 dias letivos anuais, o calendário específico e diferenciado pode ser aprovado pela CRE.

c) A merenda escolar:

Já em relação à merenda escolar, o cardápio já vem pronto, preparado pelas nutricionistas, e enviado pela CRE. Porém, ainda conseguem adaptar algumas coisas de acordo com a cultura. Por exemplo, usar a banha ao invés do óleo de soja, trocar o arroz pela mandioca, dentro dos valores nutricionais. Além disso, muitas vezes a verba que enviam não é compatível com o cardápio que encaminham para a escola. Necessitando ainda assim ser adaptado.

Os alunos comem de tudo na merenda, mas preferem os alimentos salgados aos doces. Se eles recebem alimentos industrializados, se acostumam a comê-los, assim como se receberem alimentos de sua cultura, também se acostumarão com estes sabores. Pois, *“só se aprende a comer, comendo. Os hábitos a gente vai adquirindo”*. (Palavras textuais de um professor da Escola A).

Ainda, disseram que poderiam cozinhar muita coisa boa, comprar alimentos mais saudáveis para os alunos, e com bons preços, porém devido à burocracia, não podem fazê-lo. Para comprar produtos dos agricultores, por exemplo, estes devem estar cadastrados na EMATER que posteriormente se contacta com a CRE e depois se faz uma chamada pública.

“Uma das coisas que a comunidade mais reivindicou foi ter uma boa merenda. Se os filhos estiverem bem alimentados e bem tratados isso é o que importa”. (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola A).

A escola neste caso pode ser vista como um local para satisfazer as necessidades iminentes da integridade física dos alunos através da boa alimentação e do bom trato. Como mencionado ao fim do depoimento: “isso é o que importa”. Aqui, parece não haver muita relevância sobre o quê as crianças aprendem e como são ensinadas, mas se os filhos estão sendo bem tratados e alimentados naquele estabelecimento de ensino.

Em relação à alimentação, observamos também que há agricultores indígenas que produzem na comunidade alimentos como o feijão, moranga, e etc. No entanto, a escola não tem autonomia para realizar essas compras de alimentos.

d) A língua materna:

Nesta comunidade escolar, assim como em todas as outras pesquisadas, há professores indígenas e não-indígenas (*fóg/juruá*)⁶⁴. Aqui, na Escola A, somente dois alunos (apesar de entenderem) não falam a língua materna, pois seu pai não é indígena. Mas todo o restante dos alunos é falante de sua língua de origem.

Para eles a língua portuguesa é estranha, e podem não se sentir a vontade para falar tudo o que têm para dizer, em vista de se expressarem melhor em sua língua mãe. Praticamente os alunos não falam o português nas salas de aula, o que pode causar algumas dificuldades aos professores não-indígenas, porém essa diversidade é superada e ambos acabam aprendendo nesta interculturalidade.

A alfabetização é feita na língua portuguesa. E os alunos têm quatro aulas em português e uma aula na língua materna, por semana. *“As escolas indígenas são diferentes umas das outras, aqui há um grau maior de dificuldade em aprender o português porque a maioria dos alunos fala na língua materna”*. (Palavras textuais de um professor da Escola A).

Os povos indígenas originalmente possuem uma linguagem oral e a escrita apareceu somente depois. Então, até os dias atuais muitos praticam a língua falada, porém não a escrita.

Possivelmente por este motivo adveio que, a questão da alfabetização em português se deu de modo mais normativo para todas as escolas indígenas, pois aconteceu que havia bastante professores não-indígenas dando aulas e outros professores indígenas que não dominavam a língua materna (pelo menos a escrita), e principalmente porque nas escolas que estão mais próximas das cidades a maioria das crianças não falava a língua materna.

No entanto, *“como a educação infantil já começa com a língua portuguesa, no segundo e no terceiro ano os alunos já sabem mais ou menos o português. Mas, recentemente aqui na escola, na educação infantil, a nossa professora está dando somente a língua materna agora. Estamos tentando fazer assim, porque vimos que para nós começarmos a alfabetização na língua materna teríamos que começar já com a educação infantil. Estamos experimentando fazer assim neste ano, e no ano que vem continuaremos com a educação infantil mais o primeiro ano. Não sabemos ainda como será porque falta muito material didático para começar a alfabetizar na língua materna na educação infantil. Agora o que está dificultando é a falta de material, pois temos muito pouco. Nós queríamos ter tempo para prepararmos mais materiais didáticos na língua materna. Mas como produzir estes materiais? Falta apoio. Não sei se todas as escolas indígenas estão passando por isso, mas*

⁶⁴ Os não-indígenas são chamados pelos Kaingang de *fóg* e pelos Guarani Mbya de *juruá*.

nós estamos sendo obrigados a achar um jeito para fazer isso acontecer: a alfabetização na língua materna.” (Palavras textuais de uma professora da Escola A).

e) Formação continuada:

No que concerne a formação continuada de professores, a Escola A possui autonomia e recebe verba para realizar esta atividade. A direção se reúne com os professores e juntos decidem qual o tema que querem trabalhar.

Ainda, a Coordenadoria promove e realiza a formação continuada, mas limitam algumas vagas por escola para os professores indígenas e não-indígenas interessados. Ou seja, não tem vagas para todos participarem, apenas há algumas vagas por estabelecimento de ensino.

“Se você fosse colocar o teu filho na tua própria aula, você estaria satisfeito? É essa pergunta que a gente tem que se fazer.” (Palavras textuais de um professor da Escola A).

Grande parte da população adulta da comunidade possui pouca ou nenhuma escolaridade. Muitos nunca frequentaram a escola.

“Nunca tive um dia de aula. O meu maior prazer seria poder ler as placas, as coisas escritas. Pelo menos eu queria aprender algumas palavras... algumas letras...” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola A).

Finalizando, a Escola A sempre pediu para que houvesse a Educação de Jovens e Adultos – EJA neste estabelecimento, e agora recém foi aprovado em agosto de 2014 para que este projeto funcionasse de imediato. Porém, já estamos em outubro e até o momento o EJA ainda não está funcionando nesta escola.

f) Representação indígena na escola:

A luta por uma educação específica e diferenciada tem sido bastante árdua. Mas, como dizia Einstein “o único lugar em que o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário”. Assim que, o esforço continua...

“Nós estamos dentro de um sistema que não é escola diferenciada. As leis que nos regem aqui são as mesmas lá de fora. Nós é que temos que adaptar alguma coisa. É complicado entender o que é uma escola diferenciada... Isso tem que partir dos gestores não-indígenas entenderem o que é uma escola diferenciada, para agirem e fazerem uma escola diferenciada. Para saber o que é uma escola diferenciada, primeiro tem que conhecer a cultura, os costumes e o histórico dos índios, estar consciente disso e em base a estes conhecimentos fazer esta escola específica diferenciada. Mas às vezes é o próprio índio que

ainda não consegue entender o que é uma escola diferenciada.” (Palavras textuais de um professor da Escola A).

Ao analisar o final desta colocação, observamos que ainda para muitos professores indígenas a escola institucionalizada continua sendo um elemento estranho dentro de sua cultura. Neste caso, a escola indígena deveria funcionar como um elemento para defender a sua cultura, portanto ela deve se transformar, ter o olhar e o jeito indígena de ser.

“Há um preconceito muito forte contra os índios... e quanto mais próximo, mais preconceito existe. Estar próximo dos índios, não é conhecer o índio. Quantos que trabalham nas escolas indígenas gostam dos índios? Até onde os professores não-índios tem vontade de ensinar? Quem quer trabalhar mesmo dá um jeito, e quem não quer, dá uma desculpa”. (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola A).

“Se a ‘cabeça’ é branca, o ‘corpo’ também vai ser”. (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola A).

Estas palavras expressam que se o não-indígena possui um pensamento ocidental suas ações também se direcionarão neste sentido, não havendo uma compreensão da diversidade cultural existente.

g) Estrutura:

Apesar da aparência visual com sua construção em alvenaria, a estrutura da Escola A não comporta todas as dependências de um estabelecimento escolar. Ela faz parte tão somente de um projeto de ampliação, ou seja, na realidade possui apenas duas salas de aula; dois banheiros, sendo que a secretaria foi adaptada em um destes toaletes. O espaço central - o *hall* de entrada ou salão de entrada - é adaptado como sala de estar e refeitório. A cozinha e outros espaços utilizados como salas de aula localizam-se fora dessa estrutura, espaços adaptados – construídas em madeira.

Contudo, a Escola A possui um projeto de construção para uma nova escola. Projeto este que já foi aprovado, realizaram a topografia do local e agora o próximo passo é a licitação para dar o início às obras.

2º) Observações e depoimentos da Escola Indígena B:

a) Programa Mais Educação:

O ‘Programa Mais Educação’ funciona na Escola B, e todos os oficinairos são da comunidade. As oficinas ocorrem sob quatro eixos: esportes, música, artesanato e a área

pedagógica; tendo duas turmas de 30 alunos. Estes recebem merenda pela manhã, o almoço e lanche à tarde, permanecendo na escola em tempo integral, saindo somente às 17:00h. Ocorrendo somente duas vezes por semana, pois de acordo com os membros da comunidade escolar, as crianças precisam realizar outras atividades educacionais com a sua família: aprender com o pai, com a mãe e com os mais velhos.

“A educação não é o professor ficar só na sala de aula com os alunos. O importante é as crianças também estarem juntos com a comunidade e com os mais velhos.” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola B).

“Acho que o ‘Programa Mais Educação’ veio para ajudar, porque a gente tem a oficina de artesanato que é uma coisa que o professor não consegue trabalhar em sala de sala de aula, uma vez que é muita pouca horas/aula de artesanato que não há como trabalhar. Também há aulas de música: violão, canto e coral – que termina agora em outubro daí entra percussão; o futebol também entrou, mas trocamos pelo atletismo este ano; e há a parte pedagógica que igualmente é muito importante. No ‘Mais Educação’ nós podemos escolher as oficinas voltadas para a cultura.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

b) Bolsa Família:

Agora, em relação ao ‘Programa Bolsa Família’, os alunos não podem ter mais de 25% de faltas. Então, para os alunos acompanharem seus pais, seja para a venda do artesanato ou na visitação dos parentes, a Escola B efetuou um acordo com o município e não fazem a Ficha FICAI - Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente⁶⁵ – porque a mobilidade indígena faz parte da cultura.

“Na maioria das vezes quando os alunos saem com seus pais, não dizem para a liderança nem comunicam com a escola aonde vão e quanto tempo ficarão fora; se voltarão ou não. Saem da escola e não levam documento algum. Houve caso que só depois ficamos sabendo que os alunos não voltariam mais. Não soubemos para que escola eles foram. Daí, fica a transferência aqui e a questão em aberto: se estão estudando ou não.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

Neste sentido, a Escola B evidenciou uma preocupação devido às saídas dos alunos sem haver uma comunicação prévia dos pais ou responsáveis com a escola.

⁶⁵ A ficha FICAI é instrumento utilizado com o intuito de combater a evasão escolar por meio do controle da frequência dos alunos.

“Uns alunos haviam saído da escola há um mês, e recém agora, esta semana, o pai veio buscar a transferência. Eu disse para ele que para darmos as transferências dos seus filhos, necessitávamos de um atestado de vaga. Porque hoje o sistema é online e para tirarmos uma transferência temos que dizer aonde o aluno vai estudar. Daí, eu não pude tirar nenhuma. Porque o diretor ou diretora da outra escola tem que nos enviar o atestado de vaga daquela escola, então entramos no ISE⁶⁶ e digitalizamos a transferência.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

Ainda, em relação à mobilidade indígena,

“Aconteceu uma vez que um aluno indígena veio de outro Estado e queria estudar aqui. Mas não tem como a gente receber se ele não tinha nenhum documento. Ele disse que estava na 8ª série, que é o 9º ano. Ele havia trazido o número do telefone da escola anterior. Daí a gente ligou para lá, então no foi informado que ele já havia concluído a 8ª série e, portanto, deveria começar o ensino médio. Pediram também o número do RG para confirmar se era o mesmo aluno. Mas, este aluno havia perdido os seus documentos e apenas trouxe uma declaração da aldeia onde ele morava, dizendo quem ele era.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

Certa vez, um membro da comunidade contou que um parente havia saído para vender os seus artesanatos quando foi impedido por dois homens que disseram ser fiscais da prefeitura de outra cidade maior. Estes fiscais lhe haviam pedido que mostrasse a sua licença, a permissão para vender o artesanato ali. Então, o artesão disse que não tinha esta licença.

Diante disso, os fiscais lhe pediram algum documento de identidade e o artesão disse-lhes que também não tinha.

Então eles disseram que aquele artesão não podia ficar ali sem licença e nem identidade, e que iriam recolher seus artesanatos.

O artesão naquele momento, angustiado porque aqueles fiscais iriam recolher seus artesanatos, o fruto do seu trabalho, o seu ‘ganha pão’. Pegou um dos artesanatos e disse para eles: *“vocês querem minha identidade? Pois aqui está a minha identidade”*. E mostrou o seu artesanato para aqueles fiscais.

Tradicionalmente, os povos indígenas não possuíam documentações. Estas questões burocráticas foram trazidas pelos não-indígenas. Sua identidade não é impressa num papel, é representada pelo seu artesanato, suas tradições e costumes.

⁶⁶ Sistema de Informatização da Secretaria de Educação.

“Acho que deveria haver uma comunicação maior entre os caciques, porque se um aluno sai daqui e vai para outra aldeia, mesmo que o aluno não nos avise, o cacique que recebê-los deveria nos avisar”. (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

A mobilidade indígena sempre existiu. Mas com a situação do aldeamento⁶⁷, exigiu-se-lhes uma nova organização, nem sempre compreendida por eles. Pois, para os indígenas a terra pertence a todos, e muitas vezes não conseguem conceber que uma única pessoa ou algumas se apoderem de algo que deve ser de todos; dado pela natureza.

Assim também muitos se sentem despreparados em relação a esse espaço – a escola – como local de aprendizado.

c) A merenda escolar:

Até o ano passado era um só cardápio para todas as escolas da CRE, indígenas e não-indígenas. Contudo, houve uma reunião da escola com a liderança e a comunidade para saber o que eles queriam que fosse colocado nessa merenda. E agora neste ano, veio um cardápio indígena diferenciado para todas as escolas indígenas. Portanto, foram introduzidos alimentos na Escola B que não há nas outras escolas não-indígenas.

Por exemplo, na merenda escolar entrou a *chipa* (na língua indígena) ou *tipá* (como fala os não-indígenas), que é uma espécie de massa de pão feita de polvilho, farinha de milho, milho verde ou até de farinha de trigo (adaptada), em formato redondo, que agora por ser feita na escola e se adequando a realidade deste ambiente, eles o fazem frito. Antigamente e ainda hoje, fora do ambiente escolar, a *chipa* ou o *tipá* pode ser feita/feito também com folhas de bananeira assada/assado nas cinzas.

As crianças da Escola B gostam muito de comer a *chipa* ou *tipá*, ainda mais porque este alimento faz parte integrante da culinária de sua cultura.

De acordo com a Lei nº 11.974 de 16 de junho de 2009⁶⁸, 30% da merenda escolar deve ser fornecida pela agricultura familiar, de preferência ser comprada de agricultores indígenas e/ou quilombolas. Assim, a Escola B, ainda que atualmente não esteja comprando estes 30% com agricultores da comunidade, está tentando ver para que no próximo ano os agricultores indígenas tenham bloco do produtor rural e articulados através da EMATER, possam fornecer os seus produtos para a merenda escolar. Uma vez cadastrado na EMATER, o agricultor indígena tem a prioridade para esse fornecimento.

⁶⁷ Agrupamento forçado aos indígenas para permanecerem apenas num espaço de terra.

⁶⁸ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm > Acesso em: 19/10/2014.

Em geral, na merenda escolar da Escola B há mais elementos da cultura do que os produtos industrializados.

d) A língua materna:

A língua ensinada na escola é a mesma falada na comunidade, mas só a partir do 6º ano. Trabalhada junto com a religiosidade e artes (o artesanato). Ou seja, a língua materna, a religiosidade e artes são trabalhadas juntas. Aplicadas em cinco períodos por semana. Cada período possui 45 minutos, e o professor tem só dois dias da semana para trabalhar as questões culturais, divididos em: três períodos num dia e dois em outro.

“A gente tem uma professora indígena que trabalha com as crianças, mas só que com os conteúdos de português; porque temos muito poucos professores e há pouca abertura para se trabalhar a língua materna na escola. Nós temos questionado isso muito com o pessoal da SEDUC⁶⁹ que nós queríamos um professor indígena e um não-indígena para que se trabalhe desde o 1º ano a língua materna. Nós só temos um professor da língua materna na nossa escola que pode trabalhar a língua e só a partir das séries finais. A alfabetização é feita na língua portuguesa.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

Além da língua materna e o português, a Escola B também possui a língua espanhola em sua base curricular.

“Ano passado veio um representante da SEDUC aqui e nós tentamos fechar com ele essa carga horária para o professor atender desde o 1º ano, porque há uma dificuldade quando o aluno chega no 6º ano quando o professor terá que recém alfabetizar essas crianças na língua materna”. (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

Porém, de acordo com os professores da Escola B, este representante da SEDUC não aceitou que se diminuíssem a carga horária de outras disciplinas compatíveis ao currículo dos não-indígenas para ampliar a carga horária das matérias indígenas.

“Não deram abertura nenhuma para a gente dar a aula na língua materna pelo menos uma vez por semana no 1º ano, no 2º ano nem no 3º ano... Nós sabemos que outras escolas indígenas fazem isso, começam alfabetizando na língua materna e tem o professor branco também. Mas não sei por que aqui não pode? Meu sonho é ter uma escola indígena, não uma escola de branco.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

“Os alunos apesar de falar a língua materna têm muita dificuldade. Eles teriam que ter isso na escola desde o primeiro ano: serem alfabetizados tanto em uma língua como na

⁶⁹ SEDUC – Secretaria de Educação do Estado, neste caso do Rio Grande do Sul.

outra. Porque eles também dependem da língua portuguesa, mas creio que a língua materna deveria iniciar-se desde o 1º ano”. (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

A carga horária para se trabalhar a questão cultural parece ser pouca. O que não dá muito tempo para se dedicar aos conhecimentos tradicionais. Pois, uma coisa é falar a língua materna, e outra coisa é escrever e ler na língua.

e) Formação continuada:

Durante o ano os professores participam das formações continuadas, porém há uma divisão entre professores indígenas e os não-indígenas. Nestas formações, primeiramente todos são reunidos na abertura, porém posteriormente são separados: professores indígenas dos não-indígenas. Também nesta organização fazem distinção de quem fala ou não a língua materna.

“Por exemplo, de hoje até sexta-feira, tem uma formação na Barra do Ribeiro⁷⁰ só para os professores indígenas. Em nossa escola temos um professor que dá aulas de história, artes e educação física, a mãe dele é índia (e não é só por ela ter casado com branco, é que vai deixar de ser indígena). Porém, apesar da mãe dele falar a língua materna, ele não fala. Conclusão: este professor já estava inscrito para fazer esta formação continuada, mas foi excluído.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

Os professores da escola não sabem por que a CRE⁷¹ faz esta separação entre professores indígenas e não-indígenas durante as formações continuadas.

“Por que fazem esta distinção, se todos devemos trabalhar unidos: indígenas e não-indígenas? Se estamos aqui e somos um grupo, por que não podemos fazer a formação continuada juntos? Se na hora do ‘pega’ aqui nós temos que estar juntos, por que nós temos que estar separados lá? Fico muito triste com isso.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

Ainda, dentro desta separação entre indígenas e não-indígenas durante as formações continuadas, quando os professores indígenas, dos dois povos Kaingang e Guarani Mbya, se reúnem, manifestam que há divergências entre seus pensamentos e seu modo de ser.

“Se é uma educação diferenciada, que tipo de educação nós vamos fazer? Porque lá de cima eles não respondem ao que a comunidade pede e precisa. Também entre as escolas indígenas Kaingang e as Guarani, se a gente for comparar as duas, não é a mesma coisa.”

⁷⁰ Município gaúcho localizado às margens

⁷¹ Coordenadoria Regional de Educação.

Nas escolas Kaingang tem um modo de se trabalhar e a dos Guarani tem outro. Não dá só para juntar e achar que é tudo igual.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

“Muitas coisas, os não-índios tiram dos livros de história e pensam que conhecem a nossa cultura. Fazem pesquisa e repassam para nós aquilo que a gente tem o conhecimento melhor do que eles.” (Palavras textuais de um professor da Escola B).

Segundo os membros da comunidade escolar da Escola B, há histórias sobre os indígenas que não foram escritas por eles, senão que foram produzidas pelos *fóg/ juruá* – os não-indígenas. O que muitas vezes não correspondem com a sua realidade.

Estas declarações demonstram que muitas vezes os órgãos responsáveis parecem generalizar os povos indígenas, como se pensassem que: ‘índio é tudo igual’. Desconhecendo a história e os sinais diacríticos⁷² entre eles.

f) Representação indígena na escola:

“Quem vem trabalhar na escola indígena tem que ser no sistema indígena e não trazer de lá de fora o costume do branco.” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola B).

“Nós brancos que estamos aqui, sabemos, respeitamos e queremos conhecer a cultura indígena.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

“Muitos professores não-indígenas que chegam para dar aulas na área indígena, não têm noção nenhuma sobre a cultura indígena. E quando estes professores começam a entender o que é a cultura, muda o governo e eles vão embora.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

“Quero que na escola não venha mais ninguém de fora, que tenha um professor indígena que dê a aula de matemática, ciências... Porque ele vai continuar falando na língua”. (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola B).

“Para trabalhar com escola indígena, penso que deveria ser alguém que pelo menos já trabalhou alguma vez ou conhece a realidade da cultura.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

“A gente tem que ‘se virar’ sozinhos, porque a coordenadoria dificilmente vem aqui... nunca nos ajudaram. Uma vez só, veio uma pessoa da coordenadoria e nos disse: ‘peguem professores que vocês vão precisar, pessoas que vocês conheçam, que conheçam a aldeia’. Então a gente fez isso, entramos em contato... Mas essa pessoa foi mandada embora da

⁷² Vide a página 20 deste trabalho.

coordenadoria porque ela não podia ter nos dito isso. Então, eles da coordenadoria colocaram gente aqui dentro que nem conhecíamos, que só deu problema.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

Todos os que trabalham na Escola B são contratados temporariamente, a única função ocupada nesta escola através de concurso público é o cargo de diretor desta instituição. Ou seja, a única pessoa que é concursada na Escola B é a que dirige este estabelecimento.

Um impasse que ocorreu na Escola B foi em relação ao PNAIC⁷³, pois quando este foi lançado disseram que as escolas indígenas não podiam participar. Contudo:

“Agora quando saiu o PNAIC indígena, só os professores indígenas podem participar. Penso que está havendo uma discriminação, pois lá com os não-indígenas a gente não pode participar agora nem com os indígenas podemos. Nós não podemos participar do PNAIC e nem do PNAIC indígena. E como fica a nossa situação, se a alfabetização é feita na língua portuguesa? Nós queríamos professores não-indígenas e indígenas nas salas de aula, na alfabetização.” (Palavras textuais de uma professora da Escola B).

Inclusive um professor indígena que trabalha na Escola C, porém que não fala a língua materna; havia enviado todos os papéis para participar do PNAIC indígena e não foi aceito. Dessa maneira parece haver uma dupla objeção na participação da Escola C relativa ao PNAIC: os professores não-indígenas não podem participar nem os professores indígenas não falantes da língua materna.

“Tem professores que são índios e que falam a nossa língua, mas não dão valor para nossa cultura, pra nossa comunidade e pras lideranças. Eles fazem o que bem entendem. Cada um, não importa se é branco ou preto, tem que pensar como é que vai pra frente. Tá vendo aquelas crianças ali, elas não falam a língua, mas são filhas dos índios. E só porque não falam na língua... os outros não têm que dizer: vamos tirar elas daqui! Os próprios parentes às vezes fazem isso...” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola B).

Há comentários de alguns indígenas que existem índios que utilizam sua cultura só para satisfazerem anseios pessoais, de utilizar a cultura não para beneficiá-la, mas para beneficiarem a si próprios. A estes indígenas, a meu ver, que procuram atingir seus objetivos específicos e predeterminados buscando o menor custo possível para si mesmo, acabam por limitar as forças sociais, passando a ser vistos como individualistas, tornado-se difícil a aplicação de valores sociais em detrimento de seus auto-interesses.

⁷³ Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa.

Nestes casos, a natureza individualizada da ação humana e a competitividade estimulariam um comportamento individualista e de benefício próprio. Também há os indígenas que, embora não busquem o seu benefício próprio, estão envolvidos ou enraizados ao sistema capitalista. E por esse motivo, tendem a adequar seus ensinamentos a esse sistema.

Ambos os indígenas, particularmente designaria de ‘indígenas capitalizados’, divididos em: 1) Índios *economicus*: os que buscam benefício próprio; e 2) Índios *omittere*: os que omitem, deixam de dizer, fazer ou escrever os ensinamentos de acordo com a sua cultura.

Certa vez ouvi um professor indígena Guarani Kaiowá mencionar que: “*Há professores indígenas que ao ensinar, passam os conteúdos dos brancos aos seus alunos, porém estes professores estão indo contra a sua cultura indígena. O índio contra o próprio índio, contra a sua própria cultura.*” E isso pode ocorrer já nas séries iniciais, como por exemplo, ao alfabetizar em português, as palavras escolhidas podem ser mais próximas e dentro dos valores da cultura indígena ou o contrário, se distanciar.

Outros indígenas fazem uma forte distinção entre os próprios membros de sua comunidade, como se quem não falasse a língua materna não seria considerado ‘puro índio’. São indígenas que talvez pelo medo de serem dominados ou subjugados pelos não-índios – *fóg/juruá* - procuram manter as suas raízes fortes para não sucumbirem ao mundo externo, dos não-indígenas. A estes chamaria de ‘indígenas radicais’.

E entre os ‘indígenas capitalizados’ e ‘indígenas radicais’, estariam os indígenas aos quais nomearia como ‘indígenas *libratuns*’⁷⁴, que são aqueles vivem a sua cultura, compreendem as diversidades existentes e as respeita. Entendem que ser índio é ‘estar no mundo sem ser do mundo’, é viver em paz a sua cultura.

E este ‘indígena *libratum*’ seria uma mescla de três aspectos: 1) *homo sociologicus* – aquele cuja produção de ideias ocorreria a partir de objetos externos e da experimentação das operações internas, cumprindo dessa maneira seus papéis sociais, ou seja, um indivíduo que compartilha e aprende vários símbolos como a linguagem, sistemas de valores morais, estéticos, religiosos, regras de matrimônio, arte, intercâmbio entre seus membros, dentre outros, sem tomar em conta os seus próprios interesses; 2) *homo faber* - aquele que trabalha, que cria a partir de ferramentas novos elementos; e do 3) *homo sentiens* – aquele concebe que a racionalidade é inseparável da emotividade, ou seja, não existe razão sem emoção.

Já, a respeito da qualidade da Educação, os estudantes indígenas da Escola B já não participam mais da ‘Prova Brasil’⁷⁵ há dois anos, o índice do IDEB⁷⁶ é medido através das

⁷⁴ A palavra *libratum* vem do latim e significa **equilibrado**.

⁷⁵ Avaliação da qualidade de ensino através de testes aplicados aos alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental.

aprovações e reprovações dos alunos. São dois indicadores mais valorizados neste índice: a habilidade (inteligência) linguística e a lógico-matemática. E muitas vezes, a qualidade da educação medida nas escolas indígenas possui os índices mais baixos em todo o Brasil.

No entanto, será que se pode medir a inteligência? Ao invés de consentir essas generalizações avaliativas realizadas pelo IDEB, creio que deveria haver um reconhecimento dos povos indígenas em relação ao capitalismo colonial, como herdeiras de habilidades e valores éticos tais como: os valores da liberdade, da igualdade e solidariedade. E no reconhecimento dos seus saberes milenares, de sua cultura ancestral onde há um profundo respeito pelo meio-ambiente, pelos seres vivos e pela terra.

Ao contrário das generalizações culturais, de que as culturas fossem guiadas pelas mesmas leis universais, ou seja, de que elas não passariam por um estágio evolucionista, o antropólogo Franz Boas contestava os testes de inteligência padronizados. Para Boas estes instrumentos eram totalmente inadequados para provar a superioridade ou inferioridade de algum grupo social sobre outro. Expressando assim indícios da descoberta de que há vários tipos de inteligência e o estabelecimento do respeito às diversidades culturais.

Neste ponto gostaria de destacar que as culturas possuem um perfil muito heterogêneo e múltiplas habilidades, ao que o pesquisador Howard Gardner denominou de ‘Inteligências Múltiplas’⁷⁷. Igualmente Ken Robson⁷⁸, consultor internacional em Educação, segue a mesma linha de pensamento gardneriano de que todas as crianças possuem inteligências múltiplas, todas têm criatividade, mas que infelizmente, pelo fato da Educação padronizar o ensino, privilegiando o pensamento lógico e linguístico em detrimento de outros, esta capacidade inovadora das crianças acaba sendo desperdiçada.

Sendo assim, do mesmo modo como Gardner defende que não há o ser mais ou o ser menos inteligente, apenas que existem inteligências diferentes ou as múltiplas inteligências, Robson também defende que as disciplinas não devem ser colocadas em uma disposição hierárquica, ou seja, as artes e a música, por exemplo, são tão importantes como a matemática ou a biologia. Em outras palavras, da mesma maneira como não há - ou pelo menos não deveriam dispor - graus de inteligência (maior ou menor), pois existem múltiplas inteligências, tampouco há uma disciplina melhor que a outra. Toda inteligência, assim como cada disciplina possui o seu valor intrínseco.

⁷⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

⁷⁷ Teoria na qual se identifica pelo menos sete formas de inteligências: 1) Musical; 2) Corporal-cinestésica; 3) Lógico-matemática; 4) Linguística; 5) Espacial; 6) Interpessoal; 7) Intrapessoal.

⁷⁸ Para mais informações acesse: < <http://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks> > Acesso em: 19/10/2014.

Vemos assim que cada cultura possui sua própria história, englobando uma realidade ampla e particular através dos costumes, língua, crenças, literatura, festas, etc, e também pelo comportamento dos indivíduos nela inseridos. Em outras palavras, existe uma diversidade cultural em detrimento ao conceito evolucionista, etnocêntrico, em que seguiríamos em direção a uma homogeneidade cultural e também, por que não, educacional. Não há parâmetros para a comparação da evolução de um povo ou uma sociedade em relação à outra.

g) Estrutura:

Ao que era antes, um galpão com espaços pequenos, atualmente Escola B possui uma boa construção em alvenaria, nova, com seis salas de aula, secretaria/diretoria, banheiros, cozinha, laboratório de informática, biblioteca, e refeitório.

A comunidade escolar recebeu há dois anos uma nova estrutura para o seu estabelecimento de ensino.

3º) Observações e depoimentos da Escola Indígena C:

a) Programa Mais Educação:

A escola também participa do ‘Programa Mais Educação’, onde o aluno tem a possibilidade de frequentar em quatro turnos inversos. Mas, muitos pais acharam demais os filhos ficarem o dia todo na escola. Alguns não permitiram que os filhos viessem, mas a grande maioria sim. Outros consentiram a vinda dos seus filhos apenas em dois turnos, porque eles ajudam em casa os seus pais.

“A comunidade escolar questiona se este programa vem ao encontro ao que o povo quer, mas como experiência tem sido válido”. (Palavras textuais de um professor da Escola C).

As oficinas são realizadas de segunda à quinta-feira, menos na sexta. Somente dois monitores do programa não são indígenas, o professor que leciona nas oficinas de música e o que trabalha com a horta escolar. Os demais são indígenas da própria comunidade. Quando vem o programa, a direção da escola escolhe as oficinas que serão aplicadas.

No entanto, foi lembrado que nem tudo se aprende em salas de aula ou na escola. Por exemplo, pode haver oficinas de artesanato na escola, mas como irão aprender a coletar a matéria-prima (taquara, cipó de goimbé, etc.) e saberem a época certa, se não participarem desta atividade na prática?

“Quando é para ir aos estudos na escola, eu não deixo meus filhos ‘falharem’, mas quando é para ir todos os dias e ficar o dia inteiro na escola, daí eu deixo ‘falhar’, porque senão eles não aprendem a plantar, nem nada”. (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola C).

“Não quero que meu filho vá para a escola para mexer na terra, trabalhar horta. Isso eles já fazem em casa. Ele tem que ir na escola para aprender a mexer com o computador”. (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola C).

Estes depoimentos retratam que alguns membros da comunidade escolar veem a escola indígena como um lugar que habilita seus filhos a sobreviverem no mundo lá fora, dos não-indígenas – o mundo dos *fógljuruá*. Para que eles não sejam excluídos e encontrem um lugar ao sol.

b) Bolsa Família:

Na ocasião da venda do artesanato, na qual os pais levam os seus filhos, a Escola C pede para os responsáveis avisarem quando farão estas viagens. Então, as faltas são abonadas mediante um trabalho a ser realizado pelos alunos naquele período. Ou, quando eles vão à cidade de Santa Maria assistem às aulas na escola indígena de lá (neste caso a escola envia um documento notificando que as crianças estão frequentando as aulas). *“Porque para se ter direito ao ‘bolsa família’ tem que estar matriculado e frequentando a escola. Então, se formos computar todas as faltas, eles realmente perdem o ‘bolsa família’”.* (Palavras textuais de uma professora da Escola C).

“A questão é que o ‘vender artesanato’ já vem muito antes do ‘bolsa família’, por isso deveria haver um entendimento do governo, dos órgãos responsáveis sobre esse assunto, porque além de ser uma particularidade cultural, a comercialização do artesanato ajuda na geração de renda dessas famílias”. (Palavras textuais de um professor da Escola C).

Em poucas palavras, não há uma adequação do ‘bolsa família’ direcionada aos povos indígenas tomando em conta a situação de sua mobilidade.

“A ‘bolsa família’ para mim é muito pouco, só recebo R\$ 160,00, para sustentar toda a família. Nós precisamos sair para vender e ‘briquer’⁷⁹ o artesanato. Uma vez, um professor na escola me falou que não tem lei para fazer a criança ir vender artesanato, mas que tem lei que obriga a criança ir para a escola. E eu respondi: como é que não tem lei? Mas que é claro que tem lei! Porque enquanto as crianças estão com a gente elas aprendem a

⁷⁹ Para os artesãos indígenas ‘briquer’ significa trocar. O ‘brique’ consiste na troca do seu artesanato por calçados, roupas ou demais produtos que eles estejam necessitando.

nossa cultura e a sobreviver, a vender o artesanato para ganhar o seu pão de cada dia”.

(Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola C).

Vemos assim, que o artesanato além de ser um elemento identitário e cultural, atualmente é um meio de subsistência para os povos indígenas.

Ainda, *“para se fazer um calendário diferenciado se esbarra com vários obstáculos também. A não ser que fosse um calendário em que o aluno frequentasse integralmente, cursar durante alguns meses o turno integral para compensar. Além disso, a educação infantil precisa de transporte, e só temos este veículo à disposição no período em que a prefeitura o dispõe”.* (Palavras textuais de uma professora da Escola C).

Mais uma vez observamos que a escola indígena deve se adaptar às normas e regras que lhes são impostas. Não possuindo autonomia em seu direito de estabelecer e controlar seu próprio sistema ensino nos estabelecimentos educacionais institucionalizados dentro da Terra Indígena.

c) A merenda escolar:

Referente à merenda escolar, por causa da burocracia, o cardápio já vem pronto enviado pela Coordenadoria de Educação, não há elementos da cultura indígena incluídos.

d) A língua materna:

Em relação à língua materna, no dicionário utilizado pela escola há uma variação da língua falada pela comunidade e a utilizada em sala de aula. Porque este léxico foi unificado contendo as línguas maternas faladas no Paraná, Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Portanto, há dialetos diferentes dentro da mesma língua. Por exemplo, *“a palavra ‘mÿg’ está no dicionário como sinônimo de ‘abelha’ que para nós significa ‘mel’, e a palavra ‘abelha’ nós falamos ‘mÿg sy’”.* (Palavras textuais de uma professora da língua materna da Escola C).

Apesar de algumas palavras serem diferentes no dicionário, as aulas são planejadas de acordo com o que as crianças falam no dia-a-dia deles e conforme a comunidade traduz as palavras. Se fosse só utilizar o dicionário, seria diferente.

A alfabetização é realizada em português, tendo a língua materna somente uma vez por semana. Do pré ao 5º ano a língua de origem só é ensinada em sala de aula uma vez a cada semana. A partir do 6º ano as aulas na língua materna são realizadas cinco vezes por semana.

“Parece que às vezes as crianças não gostam muito de aprender a língua materna, não sei por quê? Quando eu estudava até a 3ª série (daquela vez era por série), aprendíamos

tudo na língua materna. Foi por isso que aprendi a falar, a escrever e ler na língua, porque antes eu não sabia, meu pai falava na língua, mas não nos ensinou, e foi na escola que eu aprendi. Porque do pré, 1º, 2º e 3º ano aprendíamos somente na língua materna. A partir do 4º ano foi que entrou um professor para nos alfabetizar em português. E creio que foi daí que eu nunca perdi o gosto pela minha língua. Por isso que para mim, seria melhor alfabetizar na língua materna, ou seja, ter quatro dias da semana de aulas na língua e um dia da semana de língua portuguesa, porque está se perdendo bastante a língua de origem. Alguns sabem falar na língua, mas poucos são os que lêem e escrevem”. (Palavras textuais de uma professora da língua materna da Escola C).

“As crianças dizem que vão para escola aprender nosso idioma, mas quando meus netos chegam em casa eu peço para falarem alguma coisa na nossa língua e eles só sabem rir e não sabem dizer nada”. (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola C).

De fato, uma criança que está no 5º ano que estuda na Escola C, diz que tem poucas aulas na língua materna, por isso ela não escreve, não lê nem fala sua língua, apenas compreende um pouco. Além disso, mencionaram que alguns professores indígenas parecem estar desestimulados.

e) Formação continuada:

Durante o ano os professores participam das formações continuadas, entre professores indígenas e os não-indígenas. Nesta escola, não houve maiores informações sobre esta questão.

f) Representação indígena na escola:

O último Projeto Político Pedagógico – PPP da escola parece que foi realizado em 2006, há quase dez anos. E conforme um professor indígena, este PPP se encontra defasado, pois possui uma visão totalmente quase que fora do que a comunidade indígena precisa, pelo motivo de não ter sido realizado pela comunidade escolar. Este foi idealizado e produzido por uma direção não-indígena para a escola indígena.

“Acho que as professoras brancas da escola não entendem a nossa cultura. As nossas marcas são kamé e kairú, mas quando as crianças vão para a escola, pintam elas de outro jeito. Na festa de São João os meninos vêm pintados com barba e bigode, e as meninas com outra pintura, que não é da nossa cultura. As crianças hoje já não conhecem mais as suas

metades. Por que os professores não pintam as crianças com as nossas marcas?” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola C).

Hoje, de acordo com os professores, a gestão escolar está mais aberta ao diálogo e agora pretendem modificar o PPP da escola, incluindo um calendário específico diferenciado em razão de sofrerem muito pela falta deste cronograma.

Também na escola houve demandas educativas da comunidade indígena à procura da Educação de Jovens e Adultos – EJA, inclusive foi realizada uma lista com muitos interessados e encaminhada pela Escola C à Coordenadoria, mas até o momento não foram atendidos.

“Nós demos os nomes na escola. Bastante gente se inscreveu. Mas já está vencendo o ano e até agora nada”. (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola C).

Assim, parece haver um silenciamento da Coordenadoria quanto às reivindicações desta comunidade indígena escolar.

“A educação do índio é bem diferente da do branco. O branco proíbe tudo, e nós não. Desde que a criança é pequena, o branco fala: não faça isso; não faça aquilo... Mas para o índio não é assim. Nós deixamos fazer... Minha filha uma vez foi fazer fogo para assar pinhão, e eu só disse para ela: se cuida! Se fosse um branco ia dizer que não podia fazer. Minha filha queimou a mão, mas foi assim que ela aprendeu a se cuidar.” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola C).

Na educação indígena, parece não haver proibições, também se afigura que as crianças não recebem castigos, pois os pais só aconselham e não proibem. Se os filhos se prejudicarem por não ouvirem os conselhos dos pais, o malsucedido foi apenas um aprendizado para eles. Tudo é um aprendizado, inclusive os malogros.

Neste sentido, pode haver um conflito na construção do conhecimento entre o que se aprende na educação indígena trazida desde cedo na infância e o que se observa na escola, onde há regras - e dentro destas há proibições.

“Nas escolas não-indígenas cada aluno tem seu material: o lápis, a borracha,... mas assim se está ensinando o individualismo. É diferente de colocar o material para que todos utilizem. O uso pela coletividade dos alunos”. (Palavras textuais de um professor da Escola C).

Este pensamento ilustra o compartilhar, o saber dividir. Pois a educação indígena baseada nas relações sociais estabelecidas anteriormente ao período escolar - da educação

institucionalizada. Ela começa desde o nascimento da criança, quando esta recebe seu nome indígena e depois o nome em português.

Enquanto a educação não-indígena tem preparado os indivíduos para o emprego e a competitividade, na educação indígena preparam-se os sujeitos para a vida.

g) Estrutura:

Quanto à sua estrutura, apesar das reivindicações através de um Projeto de Construção para um novo prédio a fim de haver um melhor funcionamento da escola, já que é de madeira e está em situação precária, esta se encontra em caráter provisório há seis anos. A secretaria/diretoria deste estabelecimento funciona em um pequeno espaço, não há refeitório e os alunos têm que comer a merenda pelos corredores da escola.

4º) Observações e depoimentos da Escola Indígena D:

a) Programa Mais Educação:

Há bastante alunos da Escola D frequentando as oficinas do Programa Mais Educação, que trabalha com o turno inverso quatro vezes por semana. Todos os oficinairos são indígenas e estudantes. Dentro deste programa na escola somente a coordenadora não é indígena.

“O Mais Educação possui um coordenador que busca na comunidade as pessoas com formação para trabalhar as oficinas com os alunos. Mas como aqui não tem, e os oficinairos devem ser indígenas, então se dá a preferência para os jovens que estão estudando; com o intuito de ajudá-los também a se manterem e continuarem os seus estudos. É uma forma de apoiá-los para que não desistam de estudar e incentivar os outros também.” (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

“Não gosto que meus filhos vão para o Mais Educação porque gasta muita roupa e calçado. E eles não tem com o que ir na escola assim, porque se vão com o calçado rasgado, os outros ficam inticando com eles.” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola D).

“No começo, o ‘Mais Educação’ não foi bem aceito pela comunidade. Porque as crianças ao invés de ajudarem em casa, ficavam somente na escola. Daí eles só iam em casa trocar de roupa e voltavam para a escola. Mas ainda tem pais que não deixam.” (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

“Muitas crianças aqui têm ‘mal’ e ‘mal’ as roupas e calçados para irem para a escola. E não podemos mandar elas irem descalças para a escola, como elas ficam em casa”. (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola D).

“O ‘Programa Mais Educação’ afetou um pouco as famílias, porque principalmente os pais que trabalham fora precisam dos filhos dentro de casa, principalmente dos filhos maiores. Porque eles ajudam a cuidar da casa, dos irmãos mais novos, lavar, cozinhar...E este tempo em que eles estariam em casa realizando os afazeres e ajudar os seus pais, estão na escola. Daí os pais dizem que eles estão indo à escola de ‘balde’ porque não estão aprendendo nada”. (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

“Porque os filhos da gente têm que ir para a escola de tarde? As professoras fazem a reunião com a gente dizendo que os pais temos que ensinar os filhos. Mas eles não deixam os filhos ficarem em casa para aprender mais coisas com os pais. Os pais plantam, mas os filhos não vão aprender a plantar. Para que fazer oficina para aprender a ‘jogar bola’? Eles já fazem isso fora da escola. E em casa a gente tá ensinando e tá vendo eles, sabendo onde eles estão. Mas as professoras falam que a gente tem que obedecer.” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola D).

“O ‘Mais Educação’ tem atrapalhado um pouco o jeito dos pais ensinarem seus filhos em casa, porque muitos filhos estão ficando desobedientes, rebeldes e não querem fazer nada mais. Isso acontece pelo motivo dos filhos já chegarem em casa à noite cansados e não quererem fazer nada. Estes pais só se deram conta disso depois. Para alguns, o ‘Mais Educação’ é bom, mas para outros, principalmente os que precisam da ajuda dos filhos, não o é”. (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

“Minha mãe não quer que eu vá nas oficinas do ‘Mais Educação’ porque diz que não é bom pra mim. Porque eu tenho coisa para fazer em casa. Lavar minha roupa pra ir pra aula.” (Palavras textuais de adolescente da Escola D).

“Muitas vezes um oficinairo não dá conta. Porque imagina que numa oficina venham uns vinte alunos; não tem material suficiente para todos fazerem o artesanato, por exemplo. Na área do conhecimento também faltam livros e o oficinairo não dá conta de todo um ‘grupão’, porque também falta sala de aula.” (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

“Os nossos alunos hoje, não são muito diferentes dos não-indígenas. Uns vêm à escola só por vir, outros também vêm brincar, e outros fazer fulia também. Eles querem tablets, querem celular que tenha internet... porque eles aprendem na escola isso aí e querem

ter em casa. Daí dá aquela briga em casa porque cada um quer ter o seu. Mas os pais não têm como comprar.” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola D).

Muitas vezes, o contato mais próximo e constante com os não indígenas, como é o caso da Escola D, faz com que haja uma hibridização da cultura⁸⁰ ao invés de uma etnização⁸¹ ou reetnização da cultura⁸².

Para compreendermos estes termos: hibridizar e etnizar; partimos do entendimento que a construção da própria identidade é uma das liberdades fundamentais que toda pessoa e grupo devem possuir e lhes estar garantido. Para isso, depois é fundamental advir do reconhecimento que existem princípios e valores diferentes em cada povo ou sociedade, os quais orientam e definem as formas e modos próprios de ser, de viver e estar em sua relação com o mundo. Compreendendo ainda que, a cultura é dinâmica, sendo construída, reinventada, e compartilhada ao longo do tempo dentro de uma coletividade.

Em outras palavras, não somente herdamos a cultura de nossos ancestrais como do mesmo modo a recriamos; assim como através do contato na interação com outras culturas também recebemos e influenciamos em alguns aspectos sócio-culturais num seguimento que poderíamos denominar de hibridização da cultura.

Desta maneira, vemos que a cultura é dinâmica, sendo ao longo dos anos modificada trazendo novos elementos e significados. Da mesma forma, é no contato comparativo com o outro que também surge à necessidade de se diferenciar e se reafirmar culturalmente. E estes processos da construção identitária, podem ser designados de etnização da cultura.

A meu ver, um fato sociológico indiscutível seria o de que, para se manter as tradições culturais deve se considerar sempre um seguimento da construção identitária, que apesar da resignificação ao longo do tempo, permanece enraizada em sua ideologia sócio-cultural. Em poucas palavras, deve haver continuamente um reconhecimento da etnização ou reetnização da cultura.

b) Bolsa Família:

Muitos alunos da Escola D recebem o ‘Bolsa família’. No entanto, assim como as outras escolas anteriores, a direção e os professores deste estabelecimento escolar se adéquam

⁸⁰ Para Stuart Hall (1998), todas as sociedades modernas são híbridos culturais. Em sua obra “*A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*”. 1998; Stuart expõe mais sobre esta sua proposição.

⁸¹ Maria Chitolina Zanini, fala mais sobre a etnização da cultura em sua obra – “*Italianidade no Brasil Meridional: a construção da identidade étnica na região de Santa Maria-RS*”. 2006.

⁸² Para compreender mais este processo reetnização, acessar: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702001000100010 > Em: 24/10/2014.

também a este programa para não prejudicarem os alunos durante as viagens que realizam junto aos seus pais durante a comercialização dos seus artesanatos.

“Antigamente os pais levavam bastante os filhos para os acompanharem na venda do artesanato, mas de uns dois anos para cá, os alunos já não estão acompanhando muito os seus pais, por causa da frequência para não perderem o ‘Bolsa família’. Os que saem com seus pais, vão mais na época da Páscoa ou na época do Natal, e ficam por lá em média de 15 à 30 dias, dependendo dos pais. Outros ficam fora somente por uma semana e voltam. Antes, em cada saída que os pais faziam os filhos iam junto, mas agora eles acompanham seus pais mais nessa duas épocas. Então, os pais avisam e o professor dá uma atividade extra para o aluno levar e na volta da viagem ele deve entregá-la. Daí, esta atividade realizada abona as faltas do aluno.”(Palavras textuais de uma professora da Escola D).

“A direção e os professores trouxeram sacolas para os alunos, que viajarão com seus pais durante a venda do artesanato, levar o material de estudos durante a viagem. Esta sacolinha serve inclusive até para o momento de leitura em casa; colocam-se os livros para os alunos levarem, fazerem as suas leituras em casa e depois eles retornam com este material.” (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

c) A merenda escolar:

“O cardápio da merenda já vem pronto lá da Coordenadoria. Mas como é um cardápio não-indígena, os alunos não costumam muito a comer. Então, nós adaptamos o cardápio aqui. Os índios não gostam muito de doce, mas no cardápio tem doce uma vez por semana: um sagu ou uma bolacha com leite achocolatado”. (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

A Escola D possui três faxineiras para a limpeza da escola e apenas duas merendeiras que cozinham para mais de 200 alunos.

“Para dar uma ‘aliviada’ e fazer uma limpeza geral, limpar a cozinha toda, daí se prepara um cachorro-quente ou se dá frutas pra os alunos. Porque são bastantes alunos de manhã e de tarde.” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola D).

“Se tivesse alimentos da cultura no cardápio, os alunos também comeriam. Só alguns talvez que não queiram, porque já não estão mais acostumados a comerem; nem em casa. Agora, por exemplo, é o tempo do fuá, mas para prepará-lo teria que um grupo ir buscar pra poder dar para todo mundo. Esses dias nós tentamos fazer ossinho com ãmi⁸³ -

⁸³ Bolo de milho (ou adaptado na atualidade com farinha de trigo) feito nas cinzas, mas que na escola é feito no fogão.

mas não no borralho mais, agora se faz no forno ou na chapa do fogão. E os alunos comeram.” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola D).

“Poucos alunos tomam leite, mas se colocar com achocolatado, daí eles tomam. Não adianta comprar um alimento que os alunos não comem; que vão fora. Eles não gostam de arroz com leite, uns pegam a merenda por pegar, depois botam fora e trazem o prato de volta vazio só pra dizer que comeu. Então não vale a pena fazer pra depois ir fora. Os alunos que vem pra escola na parte da tarde, já almoçaram em casa; mas alguns deles vêm com dinheiro pra comprar um salgadinho ou um refri, nos mercadinhos em roda. Estes fazem uma ‘vaquinha’ pra comprarem juntos. Então estes nem vem pra comer a merenda. Quem come mais a merenda são os alunos da manhã, porque vêm de casa cedo às vezes sem tomar o ‘café’⁸⁴, porque muitos também não gostam de tomar café cedo, mas se tiver uma merenda salgada daí sim. Então lá pelas 10:00h já dá fome, e os alunos ficam atentos esperando a hora passar logo pra eles poderem comer.” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola D).

A escola não possui autonomia para fazer o cardápio nem para realizar as compras dos alimentos diretamente. Contudo, procuram se adaptar na medida do possível substituindo alguns alimentos por outros que fazem parte de sua cultura, por exemplo, trocar o macarrão pela mandioca, e etc.

“Acho que para ter autonomia para fazer o cardápio e fazer as compras diretas dos alimentos, seria incluir esta questão no PNE⁸⁵. Mas é pouca gente pra discutir isso, e ainda tem professores indígenas que não estão entendendo, porque muitos são falantes da língua em casa e falam somente o suficiente em português. Então eles não conseguem entender algumas coisas, como por exemplo, algumas palavras em português utilizadas neste Plano. Eles não entendem porque não têm um vocabulário suficiente para entenderem certas palavras novas. Por isso, tem que explicar tudo na língua materna pra eles.” (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

d) A língua materna:

A alfabetização na Escola D é realizada na língua portuguesa. Os alunos têm quatro aulas em português e uma aula na língua materna, por semana. Mas também junto à língua se trabalha os valores culturais. Isso ocorre do pré até o 5º ano.

⁸⁴ Refere-se ao desjejum ou café-da-manhã.

⁸⁵ Plano Nacional de Educação.

“Aqui na escola os indígenas praticamente ninguém fala na língua materna e muitos ainda não entendem ou entendem somente o suficiente”. (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola D).

“Eu tenho que me perguntar: para que eu sou professor da língua indígena se não ensino a língua para os meus filhos? Qual é a minha ética profissional? Como eu vou querer me defender como professor de língua? Eu posso muito bem falar na língua indígena, mas então porque é que eu vou falar com meus filhos só em português? Para aprender o português eles já tem na escola, já tem a TV que também pode ensinar, mas quando eles vão enxergar na TV uma música falando na língua indígena que possa acrescentar o que ele já sabe?” (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

“Tem uma escola indígena no Guarita que a alfabetização é na língua materna desde o pré até o 3º ano. Mas aqui já é o português. Quando as crianças estão no 9º ano, para ensinar a língua materna para eles, tem que se falar em português, porque senão eles não entendem”. (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

“Muita coisa da nossa língua se aprende em casa. A língua indígena que eu falo não é a mesma que se aprende na escola”. (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola D).

Neste caso, como vimos na anterior escola, existe vários dialetos numa mesma língua.

Porém, esta escola por estar mais próxima à cidade, a maioria dos alunos não fala na língua materna. De fato, na Escola D, por exemplo, de uma turma com nove alunos, apenas dois falam a língua materna.

Durante as aulas da língua indígena, de acordo com as observações, se gasta mais tempo durante a aula ao realizar as traduções da língua materna para o português. Ainda mais sabendo que o professor dispõe de pouco tempo para dar a sua aula.

Neste caso, talvez se os alunos começassem a sua alfabetização na língua materna ou já fossem falantes da língua, possivelmente o trabalho docente rendesse mais.

Também, o fato dos alunos chegarem ao 9º ano sem entender a língua indígena, dá a entender que o sistema educativo fornece aos alunos uma base insuficiente em sua língua materna e uma imersão na língua portuguesa. Assim sendo, compensaria a perda ou a erosão da língua indígena em detrimento aos novos ganhos na língua portuguesa?

Observou-se também que há duas linhas de pensamentos: 1ª) os que são a favor da alfabetização em português; 2ª) os que são a favor da alfabetização na língua materna.

A permanência da alfabetização em português, não conduziria a susceptibilidade da língua indígena em desaparecer ao longo dos anos? Nessa situação, não estaria ocorrendo aos poucos uma erosão da língua materna?

Os alunos estão sendo obrigados à alfabetização em português, tendo aulas da língua indígena somente uma vez por semana, este afastamento (em grande parte) precoce de sua língua materna, traz quais consequências?

Por certo, os alunos entram em contato com a sociedade não-indígena e necessitam aprender a língua portuguesa. Isso nos convida a pensar em outras possibilidades para a alfabetização bilíngue, como por exemplo, a que acontece em alguns países europeus: os alunos são ensinados em ambas as línguas⁸⁶, com a mesma carga horária, desde o 1º até o último ano do ensino fundamental. Ou seja, utilizam uma alfabetização dupla ou uma alfabetização bilíngue equitativa durante vários anos.

O fato é que, para se ter uma alfabetização eficiente, nas línguas: portuguesa e indígena necessitaria de um alto nível de comprometimento com as mesmas, bem como de recursos; isto é, professores qualificados, equipamentos, programas adequados, de cursos e métodos para avaliar o progresso dos alunos em ambas as línguas.

e) Formação continuada:

Durante o ano os professores participam das formações continuadas, entre professores indígenas e os não-indígenas, numa inter-culturalidade.

“A última oficina que tivemos de formação continuada foi o ano passado aqui na escola”. (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

Dentro de uma inter-culturalidade, podemos observar que as sociedades indígenas não são reprovativas, se respeita o conhecimento de cada um. Ou seja, não existe uma cultura superior à outra, ninguém é inferior ou superior, pois todos pertencemos a uma só raça: a humana.

Assim que, nestas formações continuadas, onde há professores indígenas e não-indígenas, creio que seja importante valorizar a diversidade através de trocas entre culturas de uma maneira equilibrada e equitativa. Isto quer dizer que deve haver uma relação horizontal entre as culturas.

⁸⁶ Disponível em: < <http://filhos-bilingués.blogspot.com.br/p/escolas-secundarias-na-inglaterra.html> > Acesso: 24/10/2014.

Ao contrário do evolucionismo social, onde há as generalizações, em que as culturas fossem guiadas pelas mesmas leis universais, durante uma inter-culturalidade considero fundamental a desconstrução dos estereótipos pré-concebidos.

Pois, o que indicaria que uma sociedade é mais evoluída? Tylor e Morgan, por exemplo, se baseavam na dimensão tecnológica para explicar a evolução das sociedades no sentido de que haveria um progresso direcionado dentro das mesmas, onde as comunidades ou povos mais atrasados passariam posteriormente à categoria dos mais avançados.

Por isso que, quando foi dado início à introdução dos estabelecimentos de ensino nas terras indígenas, essas escolas ofereceram uma educação voltada à religiosidade que iria transmitir-lhes os valores europeus.

Por exemplo, na Terra Indígena Guarita, onde se formou o primeiro estabelecimento escolar – o Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão - a missionária e linguista Úrsula Wiesemann⁸⁷, foi a responsável pelo estudo e introdução da escrita na língua indígena Kaingang, que classificou esta língua em cinco dialetos, realizou também a tradução do Novo Testamento (cuja 1ª edição foi disponibilizada em 1977), partes do Velho Testamento e textos sobre a bíblia nesta mesma língua.

A ideia até então era a de assimilação da cultura, ou seja, as igrejas e o governo utilizavam destas escolas com o intuito de anular cultura e costumes indígenas, para transformar os indígenas em cidadãos produtivos. Em outras palavras, naquela época prevalecia ainda um pensamento evolucionista e ao mesmo tempo positivista⁸⁸,

A questão afinal é desconstruir esta ideia etnocêntrica e de dominação, que são apenas concepções de um raciocínio falso utilizando argumentos aparentemente amparados na lógica para justificar comportamentos preconceituosos.

Dentro de uma interculturalidade então, o difícil não é trazer novos conhecimentos, o mais difícil é desconstruir os falsos.

f) Representação indígena na escola:

“Temos poucas cargas horárias de aula em matérias que são da cultura: valores culturais – temos uma aula por semana; o artesanato – são duas; e a língua materna – são três aulas semanais. As disciplinas que fortalecem a nossa cultura são as únicas que têm

⁸⁷ Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/80494/209418.pdf?sequence=1> >
Acesso em: 24/10/2014.

⁸⁸ Foi um movimento filosófico ou linha teórica da sociologia no séc. XIX, tendo August Comte como um dos principais idealizadores. Comte acreditava que deveria haver leis sociais que ordenassem a sociedade e que o conhecimento científico deveria ter por finalidade o aperfeiçoamento moral e político do ser humano. A frase “Ordem e Progresso” foi extraída da ideia central do Positivismo.

menos carga horária. Acho que teríamos que ter horas a mais nessas disciplinas para mostrarmos que a escola indígena é diferente mesmo. Porque dependendo da localidade, a comunidade é falante da língua materna. Aqui, por exemplo, a maioria dos alunos não é falante”. (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

“Se tivermos que colocar creche aqui, acho que vai faltar estrutura para aconchegar os pequenos. Porque nas nossas escolas indígenas já está faltando salas de aula, e nessa situação será que o governo vai mandar construir? Vai ter que ter pracinha para as crianças brincarem, uma salinha especial para eles dormirem, tem tudo isso. Mas... pode ser até que tenhamos que ter, porém o professor tem que ser indígena com formação e falante da língua materna, para ensinarem as crianças desde pequenas.” (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

“Parece que de acordo com Plano Nacional, as creches nas terras indígenas devem começar a funcionar já o ano que vem. Mas, pessoas capacitadas para trabalhar nessas creches, nós não temos ainda. E se tem, não é o suficiente. Não dá para deixar as crianças sozinhas só com um professor, temos que ter uns quantos monitores junto para ajudar a cuidar dessas crianças. E o que eles vão fazer daí?” (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

“As crianças na comunidade indígena são livres. Se quiserem andar descalças ou sem roupas em casa, elas andam. E se tiverem que ir para creche vai ser totalmente diferente, porque vai ter que estar vestida e calçada.” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola D).

“Se tivermos creche na escola, as crianças terão outras maneiras de ensinamento das que elas têm em casa. A comida, por exemplo, elas vão ter que comer utilizando os talheres, mas em casa elas podem usar as mãos e tudo. Então as crianças vão perder a liberdade delas. Terão que se expressar de outros modos, por exemplo, chorar vai ser difícil, porque vai estar todo mundo cuidando, mas o choro para nós faz parte do crescimento. A criança tem que se machucar, tem que cair... porque a criança que não chora não aprende a se levantar, caiu se levanta. Porque o choro faz parte da vida. E daí vai estar todo o mundo cuidando, e vão ter muitos agrados para não acontecer isso. Estas são coisas que há se de pensar muito, porque eu acho que não estavam previstas.” (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

“Em casa tudo bem, a criança caiu, levantou e cai de novo. E a gente diz: levanta e vai de novo! Mas na creche não vai ser assim. Vai ter sempre alguém agradando a criança

em tudo. Mas daí quando a criança volta pra casa não vai ter isso, este agrado especial.”

(Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola D).

“Nós que trabalhamos com crianças maiores já não é fácil, imagina trabalhar com crianças tão pequenas?” (Palavras textuais de uma professora da Escola D).

“Quem vive na comunidade indígena é quem sabe das coisas que queremos e que precisamos. Tem gente que acha que conhece os índios só pelas pesquisas que fazem. Eles acham que os indígenas são iguais aos que eles conhecem lá em cima, que aqueles índios é igual aos daqui, que a gente é o mesmo. Os não-indígenas conhecem os índios só pelas pesquisas, porque eles não vivem na Terra Indígena. Mas eu vivo”. (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola D).

De fato, somente o próprio indígena compreende bem as suas necessidades e desafios. Além disso, muitas coisas os povos indígenas não falam ou manifestam aos pesquisadores, pois são segredos que existe em cada povo. Como por exemplo, muita erva ou plantas medicinais que eles conhecem e não revelam aos pesquisadores. São também diversos códigos, métodos, técnicas e outras ciências que estes povos mantêm somente dentro de suas comunidades, que são passados de geração em geração dos mais velhos para os mais jovens.

Inclusive, lembro-me certa vez que um professor do povo Baniwa⁸⁹ disse que os Kadwéu⁹⁰ têm cinco maneiras diferentes de contar uma história, até mesmo histórias para enganar os pesquisadores, historiadores, sociólogos e antropólogos.

Por isso, devemos tomar em conta que os povos indígenas por serem culturas milenares trazem consigo muitas vivências e conhecimentos que são desconhecidos no meio acadêmico científico. Uma vez que, são considerados conhecimentos de ‘senso comum’ e não ‘conhecimentos científicos’.

Porém, não podemos esquecer que o conhecimento é obtido por meio de experiências, que primeiramente se inicia através da parte sensorial e depois da razão. Existem vários tipos de conhecimentos⁹¹: 1) *a priori*, que é a ideia que temos sobre algo antes de conhecer ou viver; 2) *aposteriori*, que é a experiência que obtemos com sucesso; 3) *comum*, que é a opinião que se tem após observações; 4) *empírico*, que é baseado nas experiências e nos sentidos e 5) o científico, que representa uma verdade descoberta por meio de um processo.

⁸⁹ Povo indígena que vive na fronteira do Brasil, no noroeste do Estado do Amazonas, com a Colômbia e Venezuela.

⁹⁰ Povo indígena que vive no Estado do Mato Grosso do Sul, onde fazem fronteira com o Paraguai.

⁹¹ Construção baseada na leitura da obra de CHARLMERS, Alan F. **O que é Ciência afinal?** Tradução: Raul Filker. Editora Brasiliense. 1993. Disponível em: < http://www.4shared.com/document/oScba40_/AFChalmers_-_O_que_cincia_afi.htm > Acesso em: 26/10/2011.

Em poucas palavras, como dizia Heráclito: “A razão é comum a todos, mas as pessoas agem como se tivessem uma razão privada”.

Ou seja, tanto o conhecimento do ‘senso comum’ e o ‘científico’ seriam válidos, pois a diferença básica entre eles é que enquanto o ‘senso comum’ não necessita de metodologias aplicadas, a ‘ciência’ ou o ‘conhecimento científico’ depende de métodos que os façam validarem.

No entanto, creio que, mais do que uma validação do conhecimento indígena do ponto de vista epistemológico, deveria haver pelo menos um reconhecimento de sua existência.

Em algumas situações, o desinteresse ou falta de compreensão da diversidade cultural, dos conhecimentos/sabedoria indígena e do seu direito a uma escola diferenciada, pode advir também como um sinônimo de exclusão, marginalização e alienação, pois do ponto de vista sócio-cultural é como se os Kaingang e os Guarani Mbya, fossem como tutelados dos não-indígenas ou que simplesmente não existissem.

Contudo, partindo do pressuposto dos direitos à alteridade, “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (Boaventura de Sousa Santos, 1999, p. 44) ⁹².

Assim, observamos que parte do processo de maior compreensão, respeito, solidariedade e socialização (não-hegemônica), em relação à aos povos indígenas Kaingang e Guarani Mbya, consiste em perceber que sempre há algo novo para aprender, pois a inteligibilidade multicultural é complexa.

g) Estrutura:

A Escola D possui sua estrutura em alvenaria. Também possui diretoria/secretaria, sala de professores, salas de aulas, uma pequena biblioteca, banheiros, cozinha e atualmente também um local para se alimentarem.

“Como a escola não ganha muito dinheiro do governo, antes as refeições dos alunos eram realizadas nas salas de aula. Não havia um local com mesas para se fazer essas refeições. Então, a direção da escola decidiu fazer uma festa para arrecadar recursos financeiros para fazerem as mesas para as refeições. Também não havia o piso do refeitório, e em vista disso a direção também promoveu um torneio de futebol para angariar fundos para a compra do material necessário para este fim. E como também não havia dinheiro para

⁹² SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença** – Oficina do CES nº 135 – Ano 1999, pág.44. Disponível em: < <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf> > Acesso em: 24/10/2014.

pagar a mão-de-obra, a direção se reuniu com a comunidade e as pessoas se juntaram para fazerem o refeitório.” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola D).

Assim, vemos que a comunidade se interessa pela sua escola à medida que também esta escola responde aos anseios desta comunidade.

5º) Observações e depoimentos da Escola Indígena E:

a) Programa Mais Educação:

Assim como em todas as outras escolas anteriores, a Escola E possui o ‘Programa Mais Educação’, que de acordo com os membros da comunidade escolar este programa veio a contribuir através das suas oficinas e dos materiais utilizados nas mesmas.

Neste programa, todos os monitores das oficinas são professores indígenas da comunidade, ocorrendo três vezes por semana. Os alunos que estão matriculados vêm no turno inverso nas oficinas pedagógicas, de música, agroecologia e atletismo. Mas parece que a oficina que eles mais gostam é a de música, onde aprendem a cantar e tocar violão, sendo esta última talvez a atividade preferida.

“No início do Programa Mais Educação tivemos que fazer um trabalho juntamente com os professores e as famílias para que as crianças ficassem na escola o dia inteiro, porque se elas vinham de manhã já não vinham à tarde. Então, como cada escola faz o cardápio de acordo com o que é necessário, a gente tentou fazer o lanche de manhã às 10:00h e o almoço ao meio-dia. Mas como aqui na nossa comunidade os alunos moram muito próximos à escola, eles não ficavam para o almoço. Daí a gente viu que não dava certo fazer assim. Foi então que optamos por fazer a merenda na hora do almoço e o que seria o almoço a gente passou a servir na hora da merenda. E foi o que deu certo”. (Palavras textuais de uma professora da Escola E).

“O Programa Mais Educação é uma coisa boa que a gente tem. Que veio contribuir, digamos, com a revitalização e aperfeiçoamento da identidade cultural. Se não tivéssemos acho que não conseguiríamos fazer o que fazemos aqui na escola, trabalhar mais os elementos da cultura”. (Palavras textuais de uma professora da Escola E).

“Na brinquedoteca, por exemplo, nós procuramos trazer para a nossa realidade. Então, procuramos oficinairos da comunidade que tenham essa habilidade para trabalhar com as crianças”. (Palavras textuais de uma professora da Escola E).

Apesar das oficinas do ‘Programa Mais Educação’ acontecerem três vezes por semana na Escola E, as crianças que trabalham com os pais que são agricultores/artesãos, normalmente frequentam estas oficinas somente duas vezes por semana.

b) Bolsa Família:

“A maioria das crianças que vem na escola hoje; vem por causa do ‘Bolsa família’.

(Palavras textuais de uma professora da Escola E).

“São poucas as famílias que vem na escola para ver como estão os rendimentos dos filhos e conversar com os professores.” (Palavras textuais de uma professora da Escola E).

Para o recebimento do ‘Bolsa família’, mensalmente a escola recebe da Assistência Social um relatório para ser preenchido com o nome do aluno e constando neste a quantidade de faltas de cada um.

“Em cada aldeia ou comunidade do Guarita é diferente. Em outro setor em que eu trabalhava, os pais eram conscientes para enviarem seus filhos à escola. Mas aqui, a gente tem que estar atrás para os alunos não faltarem. Então a gente faz um trabalho com o capitão⁹³, com a liderança e os pais dos alunos para que as crianças venham para a escola.”

(Palavras textuais de uma professora da Escola E).

Também, devido à obrigatoriedade do ‘Bolsa família’ exigir pelo menos 75% de presença nas aulas, com o intuito de não prejudicar as crianças que recebem o ‘Bolsa família’ e acompanham os seus pais ou familiares nas viagens para a comercialização do artesanato, os responsáveis avisam com antecedência à escola quando forem viajar com seus filhos.

Então os professores preparam um material para que estes alunos levem durante estas viagens e façam alguns trabalhos. Assim, quando estes alunos regressam de viagem, trazem estes trabalhos e entregam aos professores para que suas faltas sejam abonadas.

c) A merenda escolar:

O cardápio da alimentação escolar já vem pronto da Coordenadoria, e a escola tenta adequá-lo ao máximo possível de acordo com a realidade da comunidade. Por exemplo, colocam ‘canjica com ossinho’, mandioca, o *ẽmi*⁹⁴ e outros alimentos que são possíveis. Mas em geral, eles são obrigados a seguir os cardápios assim como outras escolas indígenas também o são.

⁹³ Chefe do setor daquela comunidade específica, ou seja, além do cacique que é o chefe geral, em cada setor da Terra Indígena Guarita há um líder principal chamado de ‘capitão’.

⁹⁴ Bolo de milho (ou adaptado na atualidade com farinha de trigo) feito nas cinzas, mas que na escola é feito no fogão.

“Agora a licitação para a compra da merenda não é feita por nós. O ano passado sim foi feita por nós. Então a gente conseguia pegar os alimentos dos produtores. Mas agora ela é feita pela Coordenadoria de Educação e os alimentos vêm de duas cooperativas da agricultura familiar: uma de Portela e a outra de Redentora. Porque para prestação de contas tem que ter CNPJ⁹⁵, e é difícil a comunidade aqui ter. Mas este ano já teve uns que se cadastraram. Eles se cadastram na cooperativa e a cooperativa que entrega para as escolas”. (Palavras textuais de uma professora da Escola E).

Observamos então que a Escola E, não possui autonomia nem para realizar um cardápio próprio nem realizar a compra dos alimentos para a merenda.

“A gente sabe que tem criança que vem na escola e a merenda pode ser a única refeição que ela tem”. (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola E).

Já que a merenda escolar pode ser a única refeição das crianças, porque nesta escola o cardápio que vem da Coordenadoria inclui e obriga-os a consumirem sagu e bolacha, por exemplo, se estes alimentos não pertencem às culturas indígenas? Ainda mais, sabendo-se que a maioria das crianças prefere a comida salgada que a doce.

Neste caso, da merenda figurar-se muitas vezes como a única refeição do dia de muitas crianças, é uma difícil realidade... Além do mais, haveria a necessidade da merenda escolar dar a oportunidade aos alunos aprenderem a gostar das comidas típicas e de explorar as heranças culinárias deste povo.

d) A língua materna:

Aqui, neste setor a maioria das crianças é falante da língua materna, uns 90% da comunidade também. A alfabetização começa com a língua portuguesa. Somente uma vez por semana eles têm aula sobre a sua língua materna. E isso está no regimento da escola.

“Para nós aqui, o bom é aprender o português, porque depois as crianças vão sair da comunidade e como eles vão fazer para estudar lá fora?” (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola E).

Na Terra Indígena Guarita, RS, até o momento não há o ensino médio. Por isso, para prosseguirem com os seus estudos, as crianças que concluem o ensino fundamental devem ir para as escolas dos não-indígenas.

“No dicionário, a nossa língua materna está escrita diferente, porque este dicionário foi escrito por outra pessoa. Muitas vezes o dialeto que está escrito não é o mesmo que se

⁹⁵ Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica.

fala aqui no Guarita. Porque aqui é diferentemente do dialeto de outros lugares. Em cada área indígena se nota a diferença do dialeto falado”. (Palavras textuais de uma professora da Escola E).

Assim vemos que a estruturas linguísticas sempre serão relacionais e contextuais, ou seja, dependerá do contexto e das relações em estabelecidas em seu meio.

Neste caso, parece haver uma variação linguística por causa da diversidade geográfica, já que a língua materna pertence a uma mesma comunidade linguística, a um mesmo povo. Ou seja, há uma variação linguística distribuída dentro de um espaço físico, sendo observado ao que chamamos de *regionalismos*. Exemplificando, apesar de ambos serem brasileiros e falarem a língua portuguesa, um gaúcho em seu vocabulário pode utilizar palavras que não sejam compreendidas por um nordestino. Além das diferenças de pronúncia (o sotaque), o que muitas vezes pode soar estranho ou até mesmo engraçado, quando se escuta uma maneira *sui generis* (um jeito próprio) de se falar.

Ainda em relação ao sotaque e/ou modo de falar, por exemplo, mesmo que um brasileiro fale fluentemente a língua inglesa, ainda assim em sua pronúncia poderá carregar consigo aspectos da sua língua de origem.

Portanto, deve-se compreender a diversidade de variações linguísticas. Como menciona José Luiz Fiorin⁹⁶, “ridicularizar a língua que alguém fala, é ridicularizar a própria identidade”.

A língua não é homogênea, então não podemos dizer que uma variedade linguística seja melhor do que outra, pois senão estaríamos cometendo um preconceito linguístico, o qual é caracterizado por um etnocentrismo, que pressupõe que uma sociedade, um grupo ou até mesmo uma pessoa seja superior às outras, servindo como modelos a serem seguidos. De maneira que os outros, que não estejam adequados de acordo com os seus padrões homogeneizantes, sejam menosprezados, discriminados e preconceitualizados.

“O que a gente sente falta mesmo é que se faça um trabalho com os professores da língua materna para ser criada uma cartilha ou algum outro material que vá além do que o que a gente tem hoje escrito nos livros. E se esse material for produzido por uma escola, se der certo, que seja publicado e disponível para outras escolas indígenas terem acesso também. Por exemplo, se eu for trabalhar com a escrita sobre as plantas medicinais e isso deu certo na minha escola, então devo buscar um meio de publicar e compartilhar esta publicação.” (Palavras textuais de uma professora da Escola E).

⁹⁶ FIORIN, José Luiz. Entrevista sobre a polêmica do livro didático: ‘Por uma vida melhor’. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=o7OINhxLrOg>> Acesso em: 23/10/2014.

*“Um material que a gente recebeu da língua materna aqui na escola, que é excelente, veio lá da UFSC. Com este material, por exemplo, a gente pode trabalhar as partes do corpo, as partes de uma planta... E isso a gente não vê nesses outros livros que já tínhamos. Esse é o primeiro material que eu vejo que dá para ser utilizado tanto para as séries iniciais como para as séries finais. Não há limite de série para utilizar este material que eles nos forneceram, e é um material muito bom. E foram poucas as escolas que tiveram acesso a esse material. E nós só recebemos porque foram trazidos pelos nossos professores que estudam lá.”*⁹⁷ (Palavras textuais de uma professora da Escola E).

Note-se que, em muitas escolas da Terra Indígena Guarita, o primeiro ano de introdução da educação básica tem sido caracterizado por uma falta de materiais pedagógicos na língua materna (com elementos da cultura). Por exemplo, na alfabetização, existe ainda uma demanda insatisfeita de materiais fornecidos com as figuras do alfabeto com elementos culturais tal como: ao invés de se colocar um ‘pato’ na figura da letra ‘p’, se colocaria o desenho ou imagem de um *capitalizado*⁹⁸, um elemento cultural que pertence a esses povos indígenas.

É importante que se reconheça a dificuldade do ensino-aprendizado quando não se tem ou não existem materiais com os quais se trabalhar. Isso poderia ser caracterizado como uma falta de equipamentos de trabalho – métodos e materiais mais adequados.

e) Formação continuada:

*“Eu vejo que as escolas indígenas não participam de muitas formações continuadas. Muitas vezes não nos deixam participar. Algumas formações só participam os não-indígenas. Mas por que não podemos participar, se os alunos sairão daqui e terão que competir de igual para igual com os não-indígenas? Mas, além dessas formações promovidas pela Coordenadoria, nós aqui na escola também fazemos formações continuadas. O ano passado nós fizemos uma, por exemplo, voltada à legislação e à educação escolar indígena que contribuiu muito. Porque estes são temas que muitos dos nossos colegas e muitos professores novos que estão iniciando agora não tinham a disponibilidade.”*⁹⁹ (Palavras textuais de uma professora da Escola E).

⁹⁷ Universidade Federal de Santa Catarina

⁹⁸ Farinha de milho torrada e socada (no pilão) nas cinzas.

⁹⁹ Universidade Federal de Santa Catarina

“Na formação continuada da Coordenadoria este ano, nossas escolas indígenas ficaram meio que de lado. Há formações, há GT’s¹⁰⁰ das ciências naturais, das ciências humanas, mas são realizadas somente para os que trabalham na área. Nossos professores de ensino básico ficaram de fora, não puderam participar”. (Palavras textuais de uma professora da Escola E).

Outrossim, professores desta escola estão participando de um programa promovido pelo MEC¹⁰¹ chamado “Ação Saberes Indígenas na Escola”¹⁰². Este projeto faz parte do pacto nacional para a erradicação do analfabetismo no Brasil e funciona como uma Rede em todo o território nacional.

No capítulo I das disposições gerais deste programa, podemos ler:

Art. 1º A ação Saberes Indígenas na Escola, será desenvolvida em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições de ensino superior (IES) e baseado nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade, assegurados pelo art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

Como um incentivo à sua participação, o programa também fornece um apoio financeiro para a sua execução e todos os participantes recebem um certificado ao final de cada etapa. Também, de acordo com um professor participante deste programa em relação ao apoio recebido,

“Os professores que participam recebem uma bolsa no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) e os coordenadores uma bolsa no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). Quando são convocados à participação de uma plenária, também recebemos diárias ou pagam as nossas despesas”. (Palavras textuais de um professor da Escola E).

Qualquer ação de apoio aos povos indígenas é significativa. Pois qualquer contribuição no esforço em ajudar a preservar coletivamente a continuidade cultural através da transmissão de saberes, significados simbólicos, crenças, costumes e a história de um povo que passa de a geração a outra, é de uma atuação inestimável.

“O Projeto visa qualificar as ações educativas reais de cada localidade ou o sistema no qual está inserido. Como as escolas do campo, indígenas, quilombolas, etc. Participam da Rede todos os professores que estão em sala de aula e são bilíngues. São 15 coordenadores indígenas, dez Kaingang e cinco Guarani Mbya. Cada um destes coordena mais 10 colegas professores, perfazendo um total de 165 que estão diretamente envolvidos com os trabalhos

¹⁰⁰ Grupos de Trabalho.

¹⁰¹ Ministério da Educação e Cultura.

¹⁰² Disponível em: < http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TXXaqN--QX8J:www.clasco.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_34.pdf+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br > Acesso em: 23/10/2014.

de campo a fim de pesquisar, e destas pesquisas produzirem materiais didáticos, teorias, métodos e filosofias que qualifiquem as ações educativas e as entidades nas quais estamos inseridos. Além destes participantes, há toda uma Rede que está interligada para facilitar o andamento do Projeto”. (Palavras textuais de um professor da Escola E).

O programa ou a Rede “Ação Saberes Indígenas na Escola” visa o trabalho dos professores indígenas em três eixos: Letramento, Numeramento e Saberes Indígenas.

A Terra Indígena Guarita, RS, possui três grupos que pertencem a esta Rede.

“Acredito que será um desafio muito grande. Já tivemos dois encontros, e estes encontros foram bastante participativos. Estamos nós mesmos tentando superar os problemas que aparecem.” (Palavras textuais de um professor da Escola E).

f) Representação indígena na escola:

Dentro da Educação é muito importante lembrar que a mesma deve ser significativa para os seus alunos, de acordo como seu contexto e vivências sócio-culturais.

“Para que eu estou oferecendo isso ao meu aluno? Em que vai ajudar ele no futuro? O que vai contribuir para a formação dele?” (Palavras textuais de um professor da Escola E).

Ainda, de acordo com este professor se a aula não tiver um sentido ou for significativa; o aluno começa a desvalorizá-la, porque para este aluno aquela aula não teve finalidade alguma; não acrescentou em nada.

“Daí os alunos começam a desvalorizar as minhas aulas de artesanato, de valores culturais e da língua materna, porque eles não veem um acréscimo na sua formação. Por isso, o importante é determinar como vão funcionar os materiais didáticos na escola. Ou seja, devemos perguntar: para que queremos estudar tal tema? Então abriremos um leque para canalizar como nós queremos esta escola específica e diferenciada dentro das escolas indígenas.” (Palavras textuais de um professor da Escola E).

Em outras palavras, os professores devem oferecer explicações sobre as disciplinas ensinadas. Por exemplo, ao invés de somente anunciar: vamos aprender artesanato. O professor deve ir além e explicar: para que vamos aprender artesanato? Resposta: vamos aprender artesanato por que é um elemento da nossa identidade, faz parte da nossa história, da nossa cultura, e atualmente é também um meio para contribuir com a renda familiar.

“Devemos nos questionar para que é a educação indígena? A que finalidade estamos formando os nossos alunos? Será que estamos formando o aluno a competir no mercado de trabalho? Ou estamos formando o aluno para enfrentar a vida e os problemas que ele venha

a ter no cotidiano, para o bem viver – o viver melhor? (Palavras textuais de um professor da Escola E).

“A educação diferenciada, ninguém vai escrever sobre ela e não está escrita em livro nenhum. A educação diferenciada sou eu quem vai fazer. Se eu quero que o aluno aprenda de uma maneira diferente sou eu quem vai fazer. Então o compromisso e a responsabilidade é minha, como professor.” (Palavras textuais de uma professora da Escola E).

“Eu acho que todo cidadão deveria receber da escola um ensino que o ajudassem na vida, uma fórmula do bem viver. Ainda mais nós, que somos rebeldes à situação que nos é imposta. E só para lembrar, a educação escolar entrou em nosso povo como ferramenta de desaculturação permanente”. (Palavras textuais de um professor da Escola E).

“Como professora, sinto a necessidade dos professores terem mais autonomia nas escolas indígenas. Porque a educação não é somente dentro de quatro paredes em salas de aula. A gente tem que explorar o ambiente e o lugar onde vivemos. E aqui há essa autonomia, dos professores darem aulas nas salas ou saírem pela comunidade com seus alunos, mas sempre dentro de um planejamento. Há outras escolas que dão esta liberdade, mas a gente sabe até onde pode ir. Até porque as direções agora é que começaram a ser mudadas. A gente entra em confronto às vezes com alguma coisa que queira fazer e não consegue devido à falta de apoio que a gente deveria ter da direção e da coordenação. Porque tem um mundo, um campo na nossa frente que a gente tem que explorar da maneira que a gente quiser.” (Palavras textuais de uma professora da Escola E).

“Vejo que atualmente a Educação Indígena está muito atrelada à educação ocidental. Quando deveria ser autônoma e diferente. Continuamos com uma educação fragmentada, com currículos que não são coração da escola, nem a vida dela. Re-significar é importante, e eu acho que estamos preparados para isso.” (Palavras textuais de um professor da Escola E).

“O sentido de Educação para a comunidade indígena é diferente ao da escola. O educado na comunidade é diferente do educado na escola. Na escola a gente tem outras regras, outras normas. E às vezes o aluno chega à escola e fala: isso aqui eu não posso fazer. Porque aquilo que ele tem de liberdade a escola corta. E então este aluno acaba se rebelando. E com os professores também é assim. Por exemplo, a gestão da escola é comandada pelos órgãos que a mantém - que no caso é a Secretaria Estadual e as Coordenadorias - e nós temos que fazer do jeito deles. A escola tem que gestar daquele jeito, e muitas vezes se cria um impacto com isso.” (Palavras textuais de um professor da Escola E).

“Nós indígenas odiamos a escola. A escola entrou como uma coisa impactante na nossa sociedade, nos desaculturando, nos fazendo perder as nossas crenças, nos fazendo

perder a língua e nos fazendo perder os costumes. Tanto é que nós não queremos aprender o que o branco nos ensina". (Palavras textuais de um membro da comunidade escolar da Escola E).

"Nós temos uma resistência quanto à escola. Qual é a nossa rebeldia? Muitas vezes o professor se rebela e pensa: 'já que a escola está me cobrando isso, eu vou 'saltar' fora, não vou à escola hoje'. Pensando que se ele não for à escola, ele vai 'matar' a escola, como se a escola fosse um 'bicho' que se precisa matar. Mas na visão dos que mantêm a escola, este professor não está matando a escola, é ele quem está se matando, porque ele nunca vai matar a escola. Ele pensa que está prejudicando a escola, mas na realidade este professor é quem está se prejudicando, E no momento em que ele vê que não prejudica a escola, que a escola vive sem ele e anda sem ele, percebe que deve se render à ela e tentar fazer o que ela pede. E acaba fugindo daquilo que queria. Por isso tem professores indígenas que tem ideias boas, mas deixa-as guardadas, pensando: se é assim que vai ser, então eu dou minha aula, depois vou para casa e pronto. Vendo a escola como um órgão estranho. Mas já está na hora de eu amar a minha escola como minha. Então, nós queremos delinear e definir, como essa escola poderá ser considerada como minha e pertencer a toda a nossa comunidade." (Palavras textuais de um professor da Escola E).

"É importante ver o que a criança sabe e o que eu, como professor vou fazer com aquilo que ela já sabe". (Palavras textuais de uma professora da Escola E).

Ou seja, muitas vezes se ignora o conhecimento que a criança traz de casa, em outras palavras, se ignora o 'capital cultural'¹⁰³ que consiste na ideia de que herdamos da nossa família não somente os meios materiais, mas também herdamos instrumentos de conhecimento, de expressão, de emoções, de 'saber fazer' (saberes, técnicas, modos e maneira de trabalhar). E estes conhecimentos são transmitidos pela família inconscientemente, mas que contribuem enormemente no êxito acadêmico. E embora estes fatores sejam aparentemente simples, são decisivos de diferenciação no grau de instrução escolar.

Desta maneira, podemos perceber que o sistema escolar na sociedade contemporânea é um dos lugares nos quais as pessoas são moldadas, onde são criadas as maneiras de pensar e de atuar em relação direta com a família.

Em outras palavras, a criança é moldada pela família, pela comunidade e através da escola. E nestes espaços, o trabalho e o exemplo de seus mestres, sejam eles da direção, professores, funcionários, pais ou seus responsáveis, são imprescindíveis na formação destas

¹⁰³ Mencionado pela primeira vez por Pierre Bourdieu.

crianças. Mas se existir uma ‘disputa’ entre estes os locais de construção do conhecimento, o que fazer? Ou seja, o que acontece se eu aprendo alguma coisa em casa e o professor na escola ignora este conhecimento ou pior, diz que este ensinamento que eu aprendi com meus pais não é o mais correto?

Outra questão que preocupa a Escola E é o plano decenal do PNE, aprovado dia 25 de junho de 2014. De acordo com os professores da escola, este Plano Nacional de Educação não contempla as especificidades da escola.

“Estamos num processo político que várias vezes mudam a favor e várias vezes mudam contra. E nós já fomos discutir esse plano decenal em Porto Alegre para criar emendas. Vendo o que contempla a gente e o que não contempla. Por exemplo, tem um item que diz que nas escolas deverão ter creches de zero a três anos; educação infantil de quatro a seis anos; a alfabetização deve ser feita na língua materna até os cinco anos e depois não. Então nós vamos estudar os nossos conhecimentos até cinco anos e depois perder? E aí nós criamos uma emenda em que os nossos conhecimentos devem contemplar toda a educação básica. E uma vez que nós estamos implantando as escolas de ensino médio nas áreas indígenas e este plano, essa lei nacional não contempla a nossa especificidade, criamos uma emenda implantando essa proposta. E que a educação infantil e a creche sejam feitas por pessoas da comunidade, principalmente as mães que trabalham e têm um pouco de conhecimento pedagógico e fale a língua materna, principalmente a língua. Essa proposta de emenda vai funcionar no Estado e estamos lutando para que seja aprovada até o final do ano.” (Palavras textuais de um professor da Escola E).

Recuperar o controle de sua educação intrínseca e garantir que a educação nas escolas indígenas propicie a filosofia e as necessidades dos povos indígenas tem sido ainda uma luta constante. As consequências adversas em longo prazo têm sido muitas. Como se o governo federal estivesse fazendo esforços por ‘matar o índio na criança’ através de sua assimilação pelo sistema escolarizado. Ainda, como se o indígena fosse incapaz de ensinar de forma eficaz os seus alunos e inapto para distinguir o ‘antes’ e o ‘depois’ da Constituição Federal de 1988.

Parece que até este momento há a carência de levar em consideração a representação de uma diversidade pluriétnica e multicultural à visão sobre os direitos humanos e os direitos da criança.

g) Estrutura:

A Escola E possui uma estrutura de alvenaria, com telhas de amianto. Em suas dependências há: secretaria/diretoria, cozinha, salas de aula e banheiro. É relativamente pequena, porém não há um número muito elevado de alunos. A escola possui 125 crianças matriculadas.

3.3 Resultados¹⁰⁴

Compreendemos que a gestão educacional realiza o planejamento de políticas públicas educacionais em nível macro, ou seja, é através da gestão educacional que as leis educacionais são normatizadas nos municípios, estados e no âmbito federal, que nos dá o direcionamento das práticas pedagógicas nos processos educativos. Também entendemos que a gestão escolar consiste na gestão em nível micro, do estabelecimento educacional (da escola), atuando nos campos: pedagógico, administrativo e financeiro, articulados à comunidade escolar.

No caso das escolas indígenas, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 3/1999, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena¹⁰⁵,

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. O Conselho Nacional de Educação entende que uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades. [...] o CNE coloca-se à disposição dos povos indígenas para buscar caminhos que tornem efetivos os avanços conquistados e inscritos na atual legislação. (RCNEI, 1999, p. 29 e 30)

Assim sendo, através desta pesquisa buscou-se identificar em que grau a educação diferenciada tem sido exercida na práxis e de como a gestão educacional tem proporcionado a aplicação dos direitos indígenas dentro da gestão escolar na Terra Indígena Guarita, no Rio Grande do Sul.

¹⁰⁴ Construído a partir de conhecimentos adquiridos na vivência prática, da graduação em Licenciatura em Sociologia da UFSM e da Pós-graduação em Gestão Educacional, ambos os cursos da UFSM EaD. Além da Pós-Graduação em Educação Diversidade e Culturas Indígenas das faculdades EST.

¹⁰⁵ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf > Acesso em: 14/10/2014.

Deste modo, após a análise dos depoimentos e observações das comunidades escolares Kaingang e Guarani Mbya, evidenciou-se que a gestão escolar das instituições educacionais da Terra Indígena Guarita em sua maioria tem se adequado aos programas governamentais da gestão educacional e não o contrário. Revelando deste modo que há a imprescindibilidade das “[...] instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades” (RCNEI, 1999, p. 29 e 30). O que não tem acontecido nas escolas da Terra Indígena Guarita, no noroeste gaúcho.

No decurso do trabalho de investigação, foi observado que ao invés do governo adequar os programas de acordo com o contexto e a realidade indígena, são os gestores das escolas indígenas que procuram dar uma solução, encontrarem um meio para se adequarem à normatização que o governo lhes exige.

O que muitas vezes pode causar um impacto negativo quanto à transmissão cultural específica das comunidades Kaingang e Guarani Mbya. Conclusão: há ainda, portanto, um distanciamento do que lei garante (uma escola diferenciada) em teoria e o que se verificou na prática.

Observamos também que, os ensinamentos culturais indígenas vão além da escola e das fronteiras demarcadas – do aldeamento.

Durante a venda do artesanato, por exemplo, é comum que os artesãos indígenas Kaingang e Guarani Mbya sejam acompanhados pelos seus parentes mais idosos e/ou pelas crianças. Os motivos principais deste acompanhamento são: 1º) a união familiar; 2º) o exemplo que os mais velhos dão às crianças para que as mesmas, embora estejam em contato com os não-indígenas, nunca percam a valorização de suas origens e cultura ancestral; e 3º) o aprendizado das crianças no momento de contato com os não-indígenas, capacitando-as nas relações interétnicas e na venda do artesanato, pois de acordo com a educação indígena ‘é olhando que se aprende’.

Porém, quando os filhos acompanham seus pais para a venda do artesanato nos centros urbanos, principalmente nas épocas festivas, de Natal e Páscoa, os gestores das escolas indígenas têm que dar um jeito (seja passando trabalhos para realizarem casa ou outro) para que estes alunos não recebam faltas e conseqüentemente percam o ‘bolsa família’ por este motivo.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) ¹⁰⁶, aprovado em 25 de junho de 2014, tem como uma das finalidades,

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a **participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições**, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

Contudo, paralelamente a esta colocação, durante a coleta dos dados no depoimento da Escola ‘E’, foi informado que conforme o PNE (2014-2024) as escolas indígenas, por exemplo, deverão ter creches:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE ¹⁰⁷.

Todavia, no corpo social indígena, por se caracterizar como uma grande família, as crianças nunca estão sozinhas. Mesmo que os pais trabalhem fora, seus filhos estão seguros dentro da comunidade e na casa dos seus parentes, aprendendo na prática os costumes de sua cultura. Então se questiona: será que os povos indígenas querem ter creches em suas aldeias?

Inclusive, ao serem questionados se houve participação indígena no Projeto deste PNE (2014-2024), os membros da comunidade da Escola ‘E’ disseram que de acordo com o conhecimento deles, este Plano Nacional vem somente de ‘cima’ para ‘baixo’.

Então, pergunta-se: havia algum professor indígena na construção deste PNE, ou ainda, consideraram a participação indígena nos PCN’s, por exemplo? Afinal, quem os elabora?

Outro questionamento que surgiu foi o porquê da separação de professores indígenas dos não-indígenas durante as formações continuadas às quais a Escola B participa; se ao final todos trabalham em conjunto na mesma escola.

As possíveis respostas para esta indagação surgiu a partir de conversas com professores de outras escolas indígenas da T. I. Guarita: 1º) A divisão poderia estar ocorrendo pelo fato dos indígenas se sentirem inibidos para se expressarem na presença dos não-índios;

¹⁰⁶ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm > Acesso em: 15/10/2014.

¹⁰⁷ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm > Acesso em: 15/10/2014.

2º) A separação poderia acontecer pelo feito de que os indígenas possuem uma abordagem educacional diferente da dos não-indígenas; e 3º) A junção poderia compelir os professores indígenas a aceitar as ideias e intervenções dos não-índios, devido à sua dominação, ou seja, os indígenas poderiam ser constrangidos (obrigados) a concordarem com a posição dos não-indígenas.

Além das diferenças culturais entre indígenas e não-indígenas, assim como entre os Kaingang e os Guarani Mbya; notabilizou-se que há uma singularidade dentro do mesmo povo de acordo com o contato que eles têm em relação aos não-indígenas. Os que vivem mais próximos às cidades perderam muito de seus costumes. Muitos não falam a língua materna, outros nem sequer provaram alimentos pertinentes à sua cultura.

Todavia, os que vivem mais afastados das cidades, conseqüentemente mais distantes do contato com os não-indígenas, apresentam maior conformidade com as tradições de sua cultura, tais como as práticas: da língua materna; da culinária tradicional; da agricultura de subsistência e do artesanato.

Ainda, durante o trabalho de campo, foi observado que a transmissão cultural é realizada pelos pais, pela família e pela comunidade. Porém, às vezes na escola institucionalizada parece haver certo sentimento de ruptura, de descontinuidade do que foi aprendido através de sua ancestralidade, da transmissão do conhecimento de uma geração à outra.

Portanto, questiona-se: quais são os modelos de educação indígena aplicados nestes estabelecimentos de ensino? As crianças sabem como viviam seus avôs e bisavôs? O que acontece quando fazem com que uma criança veja que os ensinamentos de sua comunidade não têm valor nenhum para o seu futuro?

Em todas as culturas do mundo os pais, mães, familiares, e toda a comunidade em si têm o direito e a capacidade de desenvolver intelectualmente e cognitivamente os seus filhos. Porém o que acontece, por exemplo, quando um pai ou uma mãe percebe que seu papel não é mais relevante, que não tem mais nada a ensinar para seus filhos, pois são os não-indígenas que determinam o que, onde e de que maneira ensiná-los? Bem como, o que sucede quando os filhos veem que seu futuro não depende de forma nenhuma do que seus pais podem ou não fazer por eles? E neste processo, quantas gerações foram afetadas? Uma vez que os filhos se veem perdidos e há falta de perspectivas, o caos se instala. Como podemos notar um acontecimento precedente sobre esta questão:

Naquela época (quando introduziram a escola nas terras indígenas), o povo kaingang passava por um período, talvez o mais sério, de conflitos quanto à sua identidade, pois não queriam mais ser 'índios'. Tinham vergonha, pois aprenderam que 'a sua

língua não valia nada’, seus conhecimentos também não, e por isso não queriam ser ‘índios’. Queriam ser ‘brancos’, não queriam mais que seus filhos aprendessem o kaingang e sim o português, supostamente uma língua superior. (INÁCIO, 2010, p.50 – acréscimos entre parêntesis meus)¹⁰⁸

De fato, até os dias atuais parece haver ainda resquícios dessa dominação, pois nos setores do Guarita (maneira de se falar aqui na região) onde há mais contato com os não-indígenas, a população compreende pouco e quase não sabe falar a sua língua materna.

Portanto, creio que, um desligamento parcial ou total com a estrutura de sua bagagem cultural poderia (e pode) levar os povos Kaingang e Guarani Mbya a perderem a sua auto-estima e conseqüentemente condicioná-los a abandonarem sua identidade cultural.

Os povos indígenas, quilombolas ou outros povos têm o direito de educar suas crianças de acordo com os seus costumes e tradições. Sendo assim, a educação propiciada deve ser flexível, podendo ter contínuas montagens e transformações, estimulando a percepção crítica de toda a comunidade escolar em relação à sociedade, de maneira que eles percebam que, além de receptores eles são atores (atuam) no mundo social e no processo de ensino-aprendizagem.

E neste processo, o desempenho do gestor escolar faz toda a diferença. Começando pelo respeito a um pluralismo, dentro de uma gestão democrática na qual as tomadas de decisões sejam participativas e compartilhadas – uma escola cidadã horizontal. Concluindo que, assim como a comunidade necessita participar da vida escolar, a escola também precisa participar da vida comunitária, num movimento recíproco, nas inter-relações dentro de uma parceria educativa, onde a escola seja vista como parte da comunidade e não como um espaço isolado.

Em cada mudança da vida social há uma reconstrução de valores. Em vista disso, os povos indígenas vêm se adaptando ao longo dos anos, inclusive com a introdução das escolas em suas terras, que ainda parece ser um elemento estranho para eles.

Como dizia Jean-Paul Sartre¹⁰⁹, “o importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós”. Pensando nisso, com o intuito de alcançar uma escola diferenciada e autônoma, talvez a Escola da Ponte¹¹⁰ possa servir de inspiração. Esta é uma escola baseada num modelo construtivista de uma educação

¹⁰⁸ INÁCIO, Andila Nĩvygsãnh. **Vẽnh Kanhrãh**. Memórias e afetos na formação de professores. *Cadernos Proeja/ Especialização*, Rio Grande do Sul, 2010, p. 47. Disponível em: < http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/pensando_a_educacao_kaingang.pdf > Acesso em: 30/09/2014.

¹⁰⁹ MACIEL, Luis Carlos. **Sartre - vida e obra**. 5ª Edição. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1986.189p.

¹¹⁰ Informações disponíveis em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Nj1AkJnGaxE> > - < <https://www.youtube.com/watch?v=reOEnY8jkjo> > - < <https://www.youtube.com/watch?v=MtGyHzlafLc> > Acesso em: 26/10/2014.

diferenciada, na qual a cooperação, o respeito e o trabalho em equipe fazem com que cada membro da comunidade escolar seja de fato, um gestor da escola.

A história da Escola da Ponte começa em 1976, no distrito de Porto, em Portugal, onde havia uma escola pública que enfrentava vários problemas tais como: salários baixos, desestímulo dos professores, violência, e etc, o que ocasionou “*o estopim - para a implantação do método*”¹¹¹ no qual não há divisões de séries nem de professores por disciplina, predominando a autonomia e a solidariedade entre toda a comunidade escolar.

Na Escola da Ponte a Pedagogia é baseada nas experiências de respeito à alteridade, autonomia, relações sociais e dinâmicas de trabalho em grupo. Não há uma hierarquia entre direção, professores e alunos também não existem séries nem ciclos. Os alunos não são separados por idades, todos aprendem com todos, pois não há paredes que dividam as aulas nem o conhecimento.

O trabalho pedagógico¹¹² é realizado em uma dinâmica de grupos, na qual todos os alunos se ajudam dentro de uma dialógica, respeitando sempre seus limites e potenciais. Estes grupos são divididos em três fases: 1ª) Iniciação: alunos que estão aprendendo a ler; 2) Desenvolvimento: onde o conceito de autonomia é mais trabalhado; e 3) Aprofundamento: fase na qual os alunos possuem mais liberdade para definirem seus cronogramas. Nestes grupos, os professores além de fazerem uma ponte entre a escola e os pais ou responsáveis destes alunos, são também os facilitadores do conhecimento, incentivando-os a aprenderem mais através da internet, livros ou mesmo com o auxílio de outros colegas.

Ainda, “em vários locais há uma lista onde, em uma coluna, se inscreve quem pode ajudar, e na outra quem precisa de ajuda. Cada aluno tem um tutor, que é um professor responsável por um grupo de alunos. São feitas assembleias a cada 15 dias para debater problemas da escola”¹¹³. Além disso, cada grupo é diversificado tendo sempre alunos com deficiências, onde os demais colegas também os auxiliam.

A participação de toda a comunidade escolar é o que dá sentido à Escola da Ponte em ser uma instituição democrática de ensino, na qual o poder e as responsabilidades são compartilhados entre a direção, os professores, os funcionários, os alunos e seus pais ou responsáveis. Todos são participantes ativos nas reuniões, assembleias de discussões e nas tomadas de decisões. Ainda, todos igualmente são considerados educadores, e não apenas os

¹¹¹ Informação disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb0703201101.htm> > Acesso em: 04/04/2014.

¹¹² Informação disponível em: < <http://noticias.terra.com.br/educacao/sp-colegio-sem-provas-permite-que-alunos-definam-rotina,557d32d9d26ac310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html> > Acesso em: 05/04/2014.

¹¹³ Informação disponível em: < <http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/07/entrevista-com-jose-pacheco-da-escola-da-ponte-o-professor-deve-ser-um-mediador-de-conhecimentos/> > Acesso em: 05/04/2014.

professores, tendo em vista que a aprendizagem está em todos os lugares, tanto na teoria como na vida prática.

Da mesma maneira, é interessante observar que na Escola da Ponte não há ‘provas’ (que são aplicadas ao mesmo tempo e igual para todos) para a realização das avaliações de seus alunos, pois se cada um é diferente do outro, também o processo de aprendizagem (a maneira e o tempo) se dá de forma diferenciada.

Assim que, os alunos escrevem numa lista o que aprenderam e “quando os educadores acreditam que o aluno está apto a seguir em frente, ele passa ao estágio seguinte”¹¹⁴. Ainda, na 3ª fase de aprofundamento, “o aluno já não cumpre mais uma tabela de horários - ele é quem decide quando partir para os exercícios de português ou quando dar continuidade a uma pesquisa sobre química. ‘Ele sabe que, se quiser ir para a quadra esportiva hoje, vai ter que compensar amanhã’”¹¹⁵. Desta maneira, os alunos aprendem a ter autonomia e responsabilidades por seu aprendizado e por suas atitudes, além de criar neles uma consciência crítica.

Uma das coisas que mais chama a atenção no exemplo da Escola da Ponte é que, além de não haver uma hierarquização da gestão escolar, também não há uma hierarquização das disciplinas, ou seja, a disciplina de matemática é considerada tão importante como a disciplina de artes visuais, por exemplo. O que normalmente não acontece aqui no Brasil, começando pelo tempo de aula (por semana) que é dado para estas disciplinas.

Também, apesar de poucos conhecerem esta proposta de inovação na Educação realizada na Escola da Ponte em Portugal, aqui no Rio Grande do Sul um vereador da cidade de Gravataí propôs em uma sessão da Câmara que o modelo da Escola da Ponte fosse implantado naquela cidade¹¹⁶.

Mas porque este modelo inovador e revolucionário de educação básica democrática e solidária não é muito divulgado em nosso país? O que acontece talvez seja porque o nosso modelo de educação seja baseado no sistema neoliberal, de competição ao invés de solidariedade; e da educação voltada para satisfazer o mercado capitalista ao invés de uma educação para produzir mentes críticas e criadoras.

Foi após uma crise dentro da escola que surgiu a idealização para se fazer diferente (lembrando que em chinês a palavra ‘crise’ possui dois significados: ‘adversidade’ ou

¹¹⁴ Informação disponível em: < <http://noticias.terra.com.br/educacao/sp-colegio-sem-provas-permite-que-alunos-definam-rotina.557d32d9d26ac310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html> > Acesso em: 05/04/2014.

¹¹⁵ Informação disponível em: < <http://noticias.terra.com.br/educacao/sp-colegio-sem-provas-permite-que-alunos-definam-rotina.557d32d9d26ac310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html> > Acesso em: 05/04/2014.

¹¹⁶ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=i0h7IKZRbdQ> > Acesso em: 25/10/2014.

‘oportunidade’). E foi através da crise na Escola da Ponte que surgiu a oportunidade para mudar e transformar uma educação hierárquica e homogênea, em uma educação horizontal e diversificada.

Finalizando, assim ao mencionar uma educação diferenciada, os destaques das análises dessa pesquisa sugerem que um dos maiores desafios da gestão escolar indígena, consiste na necessidade de um maior conhecimento e uma melhor compreensão por parte dos membros das comunidades escolares sobre os seus direitos em possuírem uma escola diferenciada e específica, assim como dos órgãos governamentais inteirarem-se e concretamente promoverem ações que reconheçam as especificidades e particularidades dos povos Kaingang e Guarani Mbya que, historicamente, mostram-se diferentes no seu modo de ser, de estar e de se relacionar no mundo.

Por conseguinte, conclui-se que pelo menos por enquanto, há ainda uma carência da aplicação dos direitos indígenas diferenciados nas escolas da Terra Indígena Guarita, RS. Portanto, mostra-se que até o momento tem predominado uma educação escolar indígena – imposta pelos não-indígenas, ao invés de uma educação indígena escolar – resignificada pelos indígenas - que respeita a cultura, as tradições e as especificidades de cada povo.



Sala de aula. Terra Indígena Guarita, RS.
Foto: COMIN

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um mundo multifacetado, com uma gama de diversidades naturais e sociais. Dentro desta complexidade observamos que existem diversas sociedades (comunidades ou agrupamentos) e indivíduos com suas próprias características, cada qual possui sua própria maneira de ver, estar e perceber o mundo ao seu redor.

Dentro desta diversidade complexa, os conceitos são criados e recriados, como por exemplo, os povos indígenas e os que foram subjugados em geral, durante a história em muitas partes do mundo, eram vistos simplesmente como *'res vocale'* ou *'coisa que fala'* - seres sem alma nem direitos, denominação utilizada durante a época da escravidão. Porém, com o passar dos tempos estes começaram a ser aceitos no convívio social. As línguas indígenas que inicialmente no século XVIII através do *'Diretório dos Índios'*¹¹⁷ foram proibidas, posteriormente começaram a serem aceitas e atualmente são reconhecidas.

Podemos observar ainda que, a imensa variedade de etnias e formas de vida social que existiam pelo mundo começou a tornar-se conhecida na época dos descobrimentos dos continentes. Porém, os grandes impérios ou sociedades indígenas foram considerados apenas como uma fonte de riqueza e poder, como mão-de-obra escrava, ou como almas que precisavam ser evangelizadas. Os povos da África também eram vistos somente como fonte de escravos. Raramente os conquistadores pensaram em receber dos povos conquistados algum ensinamento que servisse de exemplo para sua sociedade. A ideia da superioridade de uns justificou a intervenção de muitos países sobre outros, com o pretexto de *'ajudá-los'* e no intuito de *'elevar'* todos os povos ao seu nível *'superior'* de civilização.

A partir desta análise, observamos que essa pesquisa traz contribuições no sentido de indicar a possibilidade em se tomar o caminho de volta ou uma mudança de rumo, e ao invés de uma colonização, que oprimiu, dominou e sujeitou os indivíduos, talvez necessitemos de uma *des-colonização* da manifestação etnocêntrica, de verdades absolutas e de nossos estereótipos preconcebidos. E esse decurso deve ter o seu início através dos processos educativos, tendo em vista que a discriminação e o preconceito também são aprendidos.

Assim, quem sabe encontraremos esperança num futuro com mais respeito à diferenças, igualdade e justiça social, no qual a Educação possui um papel fundamental: plantar as sementes da mudança.

¹¹⁷ Para saber mais: GARCIA, Elisa Frühauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios** e a sua aplicação na América meridional. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>> Acesso em: 14/10/2014.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Lendas e tradições das Américas: arqueologia, etnologia e folclore dos povos latino-americanos**. Hemus Editora Ltda. São Paulo, 1980.

ALTINI, Emília. *et al* (Orgs.) **Por uma Educação Descolonial e Libertadora - MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**. Pesquisa e levantamento de dados: Regionais do CIMI-Vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - Outubro, 2014. 124p. Disponível em: < <http://cimi.org.br/pub/MS/escolas/ManifestoEduca.pdf> > Acesso em: 04/11/2014.

ALVES, Luiz Alberto Sousa. Nhandereko compreendido como as diretrizes e bases da educação mbya-guarani. In: ANAIS DO XXIV CONGRESSO DA SOTER. Belo Horizonte. PUC - MG, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2002. In: Material Didático - Pedagogia – História da Educação. Unidade B – *Educação, tempos e espaços*. Pág. 20. Disponível em: < <http://cead.ufsm.br/moodle/mod/resource/view.php?id=144985> > Acesso em: 07/04/2012.

BARÃO, Vanderlise Machado. **A escola indígena e o poder de Estado: construção de uma identidade étnica entre os Mbyá Guarani**. Dissertação (Mestrado em História) PUC, RS: 2005. Disponível em: < http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TRruB_10kGUJ:www.ufrgs.br/nuparq/banco-de-teses-e-dissertacoes/vanderlise-machado-barao-diss./at_download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br > Acesso em: 20/10/2014.

BELZ, Karina Cristiane. **Educação escolar Kaingang: do discurso oficial às práticas efetivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) CED, Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91945/252374.pdf?sequence=1> > Acesso em: 20/10/2014.

BERGAMASCHI, M. A. Educação Escolar Guarani no Rio Grande do Sul: a política pública em movimento. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Novo governo. Novas Políticas? O papel da ANPED na produção de políticas educacionais, Poços de Caldas – MG, 2003.
_____. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), v. 27, p. 01-20, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Tradução Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001. 324p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Vol.10. Pág.31. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> > Acesso em: 08/08/2013.

BRUNO, Lúcia. **Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades**. Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011.

CAMPOS, R.S. **Apostila de Projeto de Pesquisa** – EaD Licenciatura em Sociologia. UFSM, 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p.

CÓSSIO, Maria de Fátima; HYPOLITO, Álvaro Luiz M.; LEITE, Maria Cecília; DALL'IGNA, Maria Antonieta. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, p. 325-341, 2010.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em: 09/08/2013.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, M. E. L. **Dos Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, p. 248-285, 2009. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf> > Acesso em: 13/11/2013.

FLORES, Lúcio P. **Fenômeno Religioso na Matriz de Tradições Indígenas**. Capacitação para um Novo Milênio. FONAPER - Fórum Permanente Nacional de Ensino Religioso. 2001. Vídeo Compact Disc (52 min), CD, son., color.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos. RICCAS, Janete & TURATO, Egberto Ribeiro. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24 (1):17-27, jan, 2008. Disponível em: < <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v24n1/02.pdf> > Acesso em: 09/08/2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Disponível em: < http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf > Acesso em: 28/09/2014.

FREIRE, Paulo. (1994) **Pedagogia do Oprimido**. 23ª reimpressão – Editora Paz e Terra – Rio de Janeiro -1994. Pág. 47. Disponível em: < http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf > Acesso em: 09/08/2013.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Editora LTC, Rio de Janeiro, 1978.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Editora Atlas. São Paulo, 2010.

GIORDANI, E. M. **Didática da Sociologia I**. Universidade Federal de Santa Maria: Caderno didático. RS, 2010.

GODOY, Marília G. Ghizzi. **A escola vai agradar Nhanderu?** Reflexões sobre as estratégias étnicas dos Guarani Mbya e as políticas educacionais indígenas. 2004. Disponível em: < <http://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1239/1052> > Acesso em: 20/10/2014.

HORA, D. L. “Cidadania e gestão educacional democrática na sociedade brasileira contemporânea: algumas reflexões”. **Revista Educação e Cidadania**. Campinas/SP, v. 4, nº.1, p. 55-71, 2005.

INÁCIO, Andila Nĩvygsãnh. *Vẽnh Kanhrãh*. Memórias e afetos na formação de professores. **Cadernos Proeja/ Especialização**, Rio Grande do Sul, 2010, p. 47. Disponível em: < http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/pensando_a_educacao_kaingang.pdf > Acesso em: 30/09/2014.

KROEMER, Gunter. 2001, apud SILVA, R. H. D. **Educação, cultura e meio ambiente: uma aproximação das concepções indígenas a partir do movimento dos professores indígenas da Amazônia**. Interações (Campo Grande), Campo Grande, v. 6, n.10, p. 99-107, 2005. p. 06 e 07. Disponível em: < <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BgcKA5DQYR4J:26reuniao.anped.org.br/trabalhos/rosahelenadiasasilva.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> > Acesso em: 08/10/2014.

KRUPPA, Sônia M. P. **Sociologia da Educação – Formação de Professores**. 1ª Edição Editora Cortez. São Paulo. 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e Práticas de Organização e Gestão da Escola: Considerações Introdutórias para um Exame Crítico da Discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Espanha. Año 2007. Número 13. Edición monográfica: Administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional. Disponível em:

< http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/mod/resource/view.php?id=33308 > Acesso em: 13/11/2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo. Curitiba, PR. 2009. 144p.

_____. **A Evolução da Gestão Educacional a Partir de Mudança Paradigmática**. In: FINGER, Almir Paulo *et. al.* In: Champagnat. (Org.). Educação: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996. Disponível em: < <http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf> > Acesso em: 13/11/2013.

MARTINS, Evandro Silva, **A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação**. Olhares & Trilhas (UFU), Uberlândia, MG, v. 1, p. 31-36, 2006.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (1º Capítulo) - A Essência da Concepção Materialista da História. Ser Social e Consciência Social. Disponível em: < <http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap1.htm#i1> > Acesso em: 17/04/2013.

MEDEIROS, Juliana Schneider. O ensino de história em uma aldeia indígena: o caso da escola Kaingang Tope Pãn. In: ANAIS DO IX ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA: América Latina em Perspectiva: culturas, memórias e saberes, Florianópolis, 2011.

MOTA, Lúcio Tadeu; BERLINI, Luiza Marta. & MEDEIROS, Mara Glacénir Lemes de. **Ga tỹ Ivai ki ěg vĩ ki ěkré kar, misu ag kãme** = palavras escritas sobre as plantas e animais da Terra Indígena Ivaí-PR. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história. UEM, 2006, 34p.

PALAZUELOS BALLIVIÁN, J.M.P. *et al.* Parentes e Amigos Unidos Pela Reconstrução da Vida – a natureza como fonte e parceira do povo – Povo Kaingang. **Cartilha Semana dos Povos Indígenas 2003**. COMIN – Comissão de Missão entre Índios. São Leopoldo, RS, 2003 Pág. 08. Disponível em: < <http://www.comin.org.br/news/publicacoes/1207077349.pdf> > Acesso em: 09/08/2013.

POPPER, KARL R. apud Campos, Rosana Soares. **Apostila Projeto de Pesquisa**. Pág.28. Disponível em: < <http://cead.ufsm.br/moodle/file.php/4040/textos/APOSTILAPP.pdf> > Acesso em: 25/04/2012.

_____. **Conhecimento Objetivo: Uma Abordagem Evolucionária**. Tradução de Milton Amado. Editora Itatiaia. Belo Horizonte, 1999. 394 p.

_____. **A Lógica das Ciências Sociais**. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Apoio Cláudio Muniz Acquarone Filho, Vilma de Oliveira Moraes & Silva. 3ª Ed. Editora Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 2004.

REDIVO, Adilson. **A educação indígena na área Kaingang do Ivaí** (Manoel Ribas). Monografia (Especialização em História) Paraná, Universidade do Tuiuti. Disponível em: < <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12903670/a-educacao-indigena-na-area-kaingang-do-ivai-manoel-ribas-utp> > Acesso em: 20/10/2014.

ROSA, R. R. G; NUNES, R. B. Educação Escolar Indígena e/ou Educação Indígena: Questões e possibilidades para 'kainganguizar' a escola. Século XXI - **Revista de Ciências Sociais**, v. 3, p. 62-87, 2013.

SAHLINS, Marshal. **O 'Pessimismo Sentimental' e a Experiência Etnográfica**: por que a cultura não é um objeto em via de extinção. Mana, vol. 3, nº1, abr. 1997. Disponível em: < <http://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/parte-i.pdf> > Acesso em: 30/04/2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença** – Oficina do CES nº 135 – Ano 1999, pág.44. Disponível em: < <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf> > Acesso em: 24/10/2014.

SEVERO, Diego Fernandes Dias. Educação Kaingang: o “formal” e o “informal” na escolada Aldeia em São Leopoldo, RS, Brasil. Século XXI, **Revista de Ciências Sociais**, v.3, no 1, p.39-61, jan./jun. 2013.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública: A Re-humanização**. 9ª edição. Editora Papyrus. Campinas, SP. 1996. 138p.

WHERÁ, K. *et al.* **Mbya Reko** (Vida Guarani). Florianópolis: EPAGRI. Santa Catarina, 2008, 59p.

WOSIEN, Maria Gabriele. **Dança sagrada: deuses, mitos e ciclos**. Tradução: Maria Leonor Rodenbach e Raphael de Haro Junior. São Paulo: Triom, 2002.

APÊNDICE – Roteiro de apoio

Roteiro de apoio às observações realizadas:

1. Sexo:
2. Idade: (aproximada)
3. Escolaridade: (aproximada)
4. Renda: (aproximada)
- 5) Nome da escola indígena observada:

- 6) Localidade da escola indígena:

- 7) A merenda escolar é baseada em elementos da cultura ou em alimentos industrializados?

- 8) A língua indígena ensinada na escola é mesma falada pela comunidade?

- 9) Há na escola indígena o Programa ‘Mais Educação’? Se há como ele ocorre? Ele é visto de maneira positiva ou negativa?

- 10) O Programa ‘Bolsa Escola’ se adéqua ou não à dinâmica tradicional de mobilidade das famílias indígenas (nas quais as crianças acompanham seus pais e/ou responsáveis) tais como: viagens para a comercialização do artesanato, visitação à parentes, etc.?

- 11) As aulas são restritas às salas de aula ou são levadas à comunidade? A cultura se ensina através dos livros ou da prática?

- 12) As formações continuadas respondem às demandas dos professores e da comunidade?

ANEXO 1 – Fotos das cinco escolas indígenas pesquisadas



Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Sepé Tiarajú
Setor: Gengibre /Tekoá Ka'aguy Porã – Erval Seco - Terra Indígena Guarita, RS.



Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Bento Pĩ Góg
Setor: Pedra Lisa – Tenente Portela - Terra Indígena Guarita, RS.



Escola Estadual Indígena de Ensino Gomerindo Jêthê Tenh Ribeiro
Setor: Km 10 – Tenente Portela - Terra Indígena Guarita, RS.



Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Anastácio Fongue
Setor: Pau Escrito - Redentora - Terra Indígena Guarita, RS.



Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Geraldino Mineiro
Setor: Mato Queimado - Redentora - Terra Indígena Guarita, RS.



Crianças Kaingang na Terra Indígena Guarita, RS.
Foto: Manolo/COMIN

ANEXO 2 – Notícia sobre o 2º Encontro nacional de Educação Escolar Indígena¹¹⁸

NOTÍCIAS » Notícias

Terça, 04 de novembro de 2014

Escola na aldeia – do nosso jeito

"Educação escolar indígena descolonial e libertadora. Sonho ou pesadelo. Uma luta de quase cinco décadas de desconstrução da escola do invasor. Da educação de súditos à formação de guerreiros. Um longo caminho, em construção", comenta Egon Heck, secretariado do CIMI, ao nos enviar o artigo que publicamos a seguir.

Eis o artigo.

Termina hoje (31/11) o 2º **Encontro nacional de Educação Escolar Indígena**, realizado no Centro de Formação Vicente Canhas, em Luziânia.

Foram quatro dias de reflexões e debates, avaliação e construção de estratégias para a Educação Escolar Indígena no Brasil. Não apenas foram socializadas as experiências, debatidos os desafios e lutas dos professores indígenas nas aldeias, mas também foi analisada a nova conjuntura e as necessárias lutas para garantir os direitos indígenas, não apenas na lei, mas de fato.

Foi emblemático serem os professores indígenas, os primeiros a se mobilizarem logo após as eleições.

Professores de 52 povos de todo o país seguiram em passeata até a praça dos Três Poderes para reivindicar respeito aos direitos de uma educação escolar indígena própria de cada povo, dentro do marco de um estado plurinacional e intercultural, a partir dos territórios indígenas. Protocolaram documentos no Palácio do Planalto e Supremo Tribunal Federal, dialogaram com autoridades, manifestaram sua indignação e esperança.

Uma longa caminhada

Nos últimos 50 anos desencadeou-se um importante processo de descolonização da educação escolar indígena, em todo o continente. Das precárias e simples escolas de palha em aldeias, ou mesmo ao céu aberto ou debaixo de árvores, foi se forjando um movimento de construção de escolas transformadoras, de formação de guerreiros na luta pelos seus direitos, especialmente seus territórios, recursos naturais, modos de ser e projetos de vida. Começa a nascer a "escola própria de cada povo, "do nosso jeito". Os direitos foram garantidos em inúmeras leis, infelizmente não cumpridas, pois os estados nacionais se forjaram na contramão da diversidade, ou seja, quanto mais homogêneos mais fortes. Dessa forma passaram a se transformar em máquinas de triturar a enorme diversidade de quase mil povos originários na Ameríndia - continente americano.

Depois de meio século de lentas mudanças, as escolas indígenas continuam esbarrando nas burocracias estatais, nos preconceitos raciais, nas políticas homogeneizantes, na prepotência dos colonizadores, invasores de seus territórios e negadores dos projetos próprios de vida de cada povo.

Foi gratificante e animador ouvir a experiência do **povo Shuar**, da Amazônia equatoriana. **Santiago Utitiaj** relatou como foram se construindo as escolas comunitárias no Equador. Ressaltou as dificuldades que enfrentaram e continuam existindo, a partir da decisão política das comunidades de terem suas escolas e educação próprias. Esse processo começou em 1940. Porém, só na Constituição de 2008, dentro do marco do **Estado Plurinacional**, se reconheceu o modelo intercultural bilíngue.

¹¹⁸ Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/537023-escola-na-aldeia-do-nosso-jeito> > Acesso em: 04/11/2014.

“Temos muitos direitos garantidos em nossas constituições e legislação internacional. Precisamos conhecê-los para exigí-los, especialmente os direitos coletivos, como a “educação própria”, desenvolvida nas comunidades, afirma **Santiago**. Lamenta que o sistema educativo dominado pelo estado não permita o desenvolvimento da “educação própria”: “O estado não a reconhece; alegam o medo dos fantasmas de separatismo, de reivindicação de independência”.

Santiago conclui dizendo “Apenas queremos que respeitem a nossa existência num Estado Plurinacional e Intercultural”. E esse processo de mudanças profundas de ser feito por nós indígenas ou não será feito por ninguém, pois o Estado e o governo não têm interesse em fazê-lo.

No manifesto sobre **Educação Escolar Indígena no Brasil** – Por uma educação descolonial e libertadora assim está expresso o grande desafio “Transformar a escola em ferramenta de luta não é tarefa fácil. E para isso não basta mudar apenas sua aparência, seus currículos, seus calendários. É preciso modificar toda sua lógica, sua fundamentação, seus objetivos e essência, bem como os conteúdos e práticas vivenciadas pelos alunos no cotidiano”

No documento final exigem respeito e autonomia dos processos próprios e específicos das comunidades “Queremos através deste documento dizer aos governantes, que as nossas escolas indígenas sejam reconhecidas e respeitadas, obedecendo aos sistemas de educação próprios de cada povo, cada um com suas especificidades, no seu modo de ser, viver, se organizar, de relacionar com o sagrado, reconhecendo nossas bibliotecas que oferecem nossos livros práticos, as nossas disciplinas tradicionais que se encontram dentro dos nossos territórios. Que as esferas federal, estaduais e municipais reconheçam a autonomia das escolas indígenas.

Educação escolar indígena descolonial e libertadora. Sonho ou pesadelo. Uma luta de quase cinco décadas de desconstrução da escola do invasor. Da educação de súditos à formação de guerreiros. Um longo caminho, em construção.

Observação: Nas Referências Bibliográficas desta Monografia encontra-se também uma publicação do CIMI lançada no dia 29 de outubro, em meio ao ‘2º Encontro Nacional de Educação Escolar Indígena’ que aconteceu entre os dias 28 a 31 de outubro de 2014: ‘Por uma Educação Descolonial e Libertadora - Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil’. Produzido e dedicado a todas as comunidades indígenas brasileiras, por representantes de aproximadamente 50 povos indígenas de todas as regiões do país.