

Inovação educacional e escolha de saberes a ensinar em escolas kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul

Educational innovation and choice of knowledge to be taught in kaiowá and guarani schools in Mato Grosso do Sul

Mba'e pyahu mbo'epy rehegua ha arandu jeiporavo
mbo'erã kaiowá ha guarani mbo'eróykuérape
Mato Grosso do Sulpe

Elie Ghanem¹

Diana Pellegrini¹

Rosa Sebastiana Colman²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i47.787>

Resumo: Quem escolhe os saberes que as escolas indígenas ensinam? Responder a esta pergunta ajuda a compreender formas de exercício de poder que atravessam os processos sociais em que se negociam os sentidos compartilhados que a educação escolar pode adquirir. No caso indígena, esses sentidos podem ser afeitos à autodeterminação dos povos originários ou à manutenção da sua subordinação: assim, as conotações conferidas à escola podem visar ao enfrentamento e à superação da condição de dominação sob a qual indígenas têm participado na sociedade nacional, ou inversamente dar continuidade a relações colonialistas. Nessas premissas, o artigo descreve e analisa atores e condições que incidem sobre a seleção de saberes a ensinar em duas escolas de predomínio das etnias Guarani e Kaiowá, em que se detectaram práticas sociais regidas por uma lógica de inovação educacional. As informações coletadas levaram a concluir que os processos esboçam um multifacetado exercício de autonomia das comunidades, no qual se salienta a atuação dos corpos docentes indígenas.

Palavras-chave: Guarani-Kaiowá; escola indígena; inovação educacional; currículo.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

² Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Abstract: Who chooses the knowledge that comes to be taught in Brazilian indigenous schools? Answers to this question might help to highlight various manners of power exercise within the social processes through which collective meanings are negotiated for school education. Concerning indigenous peoples, these meanings might be inclined towards strengthening the original peoples' self-determination, or else towards maintaining their subordination – that is, school connotations might either aim to confront and overcome the domination under which indigenous people have been participating in national society, or they might contribute to the persistence of colonialist relations. Under these premises, we describe and analyze the actors and conditions that influence the selection of knowledge to be taught in two schools mostly run and attended by members of the Guarani and Kaiowá peoples, where we detected the occurrence of social practices governed by a logic of educational innovation. The information collected led to the conclusion that these processes outline a multifaceted exercise of community autonomy, in which the roles assumed by indigenous teachers occupy a prominent place.

Keywords: Guarani-Kaiowá; indigenous school; educational innovation; curriculum.

Ñe'ẽ Mbyky³: Máva oiporavo umi arandu oñembo'éva mbo'eroyatýpy? Ñembohovái ko'ã porandu oĩpytyvõ ñaikũmby avã mba'éichapa ijejapo pe ñemombarete ohasáva mba'erekokuaaty rupi oñemongetahápe umi omomba'éva oñondive pe tekokuaa ñembo'e ikatúva ohupyty. Avakuéry ramo, umi mba'ekuaa ikatu pe avakuéry oñemoañeteháicha térã oñemombarete ambue poguýpe: ha'éva, umi mba'e ojehechúva mbo'erýpy ikatu ohechauka ñembeti ha ñesẽ pe poguýgui jeikoháicha re'yikuéry ojechukaháicha tetãmy, térã oikónte toiko ñombohovái okáguigua kuéra. Kóicha, ko kuationhai'i ohai ha ohechauka ojaróva ha mba'e mba'éicha ikatu ojeiporavo hağua mba'ekuaa oñembo'e va'erã mokói mbo'eróppy ha'ehápy guarani ha kaiowa, ojejuhuhápy jejapo te'yikuérapy mba'e pyahu rupi ohasáva. ã mba'ekuaaty oñembyatýva ojegeraha ombyapu'a hağua umi ojejapoháicha, ohechauka heta mba'e ijeheguikuaaha tekohaygua, ojehechahápy mbo'eharakuéry mba'apo oñondive.

Ñe'ẽ Mbytere: Guarani-Kaiowá; mbo'eroyaty; tekombo'e pyahu; jehechauka kuation rupi.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo se comparam escolas situadas em duas terras indígenas habitadas predominantemente pelas etnias Guarani e Kaiowá⁴, no Mato Grosso

³ Resumo vertido ao guarani pela Profa. Dra. Rosa Sebastiana Colman.

⁴ É muito difundido o uso da forma “guarani-kaiowá”. Os indígenas o fazem, mas em certos contextos preferem utilizar “guarani e kaiowá” (ou “kaiowá e guarani”), ou só “guarani” e só

do Sul. Um desses estabelecimentos é a Escola Municipal Indígena Lacu'i Roque Isnard, localizada na Reserva de Dourados. O outro é a Escola Municipal Indígena Nhandejara, na Reserva Te'ýikue, município de Caarapó.

As informações que apresentamos foram geradas principalmente em trabalhos de campo de nossa equipe⁵ para identificar em quais aspectos a educação escolar indígena superou o caráter colonialista da escolarização. Já havíamos detectado convergência entre saberes estudados e aspirações de futuro de comunidades indígenas no Alto Rio Negro, AM, interpretando iniciativas locais em termos de inovação educacional (ABBONIZIO, 2013; PELLEGRINI, 2014; GHANEM, 2016). Desta vez, propusemo-nos focalizar a escolha de saberes a ensinar na escola básica, em comunidades dos povos Baniwa, Guarani-Kaiowá e Guarani Mbya. Aqui, são apresentados os resultados obtidos nas visitas, em abril de 2019, a duas escolas em áreas de predomínio dos Guarani-Kaiowá.

2 ESCOLAS INDÍGENAS, REGIMES DE CONHECIMENTO E INOVAÇÃO EDUCACIONAL

A educação escolar alastrou-se mundialmente, inclusive entre comunidades indígenas, que no Brasil vieram dela se apropriando nas últimas décadas sob a bandeira de uma educação escolar “diferenciada”. Seu projeto de “tornar indígena a escola” visaria tanto à obtenção de “armas” (GALLOIS, 2016), na luta por direitos coletivos, quanto à realização do direito constitucional de cada pessoa indígena à instrução formal para o desenvolvimento pessoal, a preparação profissional e o exercício da cidadania.

Ao pretenderem substituir os fazeres pedagógicos colonialistas que caracterizaram a “escola para indígenas”, as escolas diferenciadas podem vir a abrigar inovação, uma dentre as distintas lógicas que, na proposição de Ghanem (2018),

“kaiowá”, destacando a distinção entre os grupos, ainda que vivam juntos e sejam aliados. Utilizamos todas essas formas, procurando seguir ao máximo aquelas empregadas nas falas de nossos interlocutores. Para um esclarecimento dos sentidos e variações contextuais no uso desses etnônimos, assim como da sua aplicação aos dialetos do guarani, cf. Pimentel (2012, p. x-xi).

⁵ Projetos do Ceunir (Centro Universitário de Investigações em Inovação, Reforma e Mudança Educacional) da Faculdade de Educação da USP, contando com apoio da Fapesp, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, e do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

regem as iniciativas de alteração de práticas educacionais. Essa lógica descreveria traços e condições comuns aos fazeres educativos localmente concebidos que, mesmo não sendo de todo inéditos, procuram contrariar os costumeiros em determinado lugar ou grupo social.

Evitando restringir a análise à valoração imediata dos *resultados* obtidos por essas práticas em suas realidades diretas, a definição de Ghanem – francamente alicerçada em formulações afins de Torres (2000) – estipula antes a relevância de enfatizar a original contribuição advinda do caráter endógeno, empírico, criativo e mobilizador dos seus processos mais típicos de *concepção e exercício* (onde têm centralidade o protagonismo e a liberdade docente), bem como ilumina os recorrentes fatores e condições de sua criação, e os desafios interpostos à sua permanência. Relevantes porque geralmente portadoras de alta pertinência local, alta inventividade profissional e política e forte potencial mobilizador em torno de processos sociais educativos, tais práticas costumam, entretanto, ficar restritas à pequena escala e sofrer com baixa visibilidade, pouca articulação e fraca sustentação institucional e financeira, apoiando-se em forte voluntarismo e redundando em altas taxas de descontinuidade.

Demarcando, assim, a peculiar ambivalência da posição em que usualmente se movem, a definição das práticas de inovação como expressivas de uma lógica característica permite a adequada apreciação dos avanços da escola indígena diferenciada na superação do colonialismo – jogando luz, ao mesmo tempo, sobre os obstáculos que as iniciativas locais desse campo repetidamente enfrentam, sobretudo quando pretendem confrontar esquemas culturais em panoramas mais amplos e níveis mais sistêmicos do que o enfrentamento da realidade local.

A lógica da inovação assim descrita (pequena escala, pertinência local, protagonismo docente criativo e mobilizador, desvantagens cruciais de fragilidade) permite enquadrar de maneira realista a detecção de superações quanto ao histórico modelo colonialista nos processos de escolha de saberes escolares. Mesmo assim, a mera constatação de maior autonomia nessas decisões pode não ser suficiente para estabelecer inovação relevante, pois também importaria aferir aspectos como a qualidade e a quantidade das informações, fontes e modelos alternativos disponíveis; ou o nível de engajamento dos grupos afetados. Decisões endógenas mal informadas ou com baixo envolvimento podem levar

a resultados semelhantes, que repõem os padrões colonialistas heterônomos predecessores.

Quanto ao mundo escolar, por sua vez, a permanência de seus cânones curriculares se justifica em nome da difusão do conhecimento científico, um direito educacional inquestionável. Contudo, ao naturalizar a invariante escolha dos mesmos tipos de saberes – exógenos, disciplinados, segmentados, universais e imutáveis – a cultura escolar predominante termina por difundir um arremedo da ciência: relega o seu caráter de investigação metódica, pertinente e permanente, furtando-se a ensinar o debate de hipóteses e premissas, a dúvida, o rigor interpretativo, a experimentação e a crítica.

Ainda que a escola expusesse adequadamente as formas de produção do conhecimento científico, a perspectiva indígena obrigaria a reconhecer que essa mesma tradição científica, confiante no projeto da Razão, chegou à pretensão etnocêntrica de se erigir como única fonte de conhecimento confiável ou verdadeiro. Sendo um elemento constituinte do período histórico em que se forma o mundo “moderno/colonial” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007), o desenvolvimento do campo científico de tradição iluminista e eurocêntrica serviu de muitas maneiras à consolidação ideológica e prática desse mundo. As propostas de escola indígena autônoma não podem, portanto, prescindir de fazer a sua crítica, ao mesmo tempo em que validam o próprio direito de acessarem o patrimônio de suas contribuições.

Entre as medidas que visam a confrontar esse estado de coisas está a inclusão de saberes indígenas no foco do ambiente escolar, largamente defendida e praticada nas escolas diferenciadas. Mas essa opção coloca suas próprias “armadilhas” pois, como argumenta Gallois (2016) entre muitas outras vozes, saberes autóctones também emergem de regimes autóctones de produção, aprendizagem e circulação. Sendo assim, escolarizá-los só equivaleria ao desejado reconhecimento do seu estatuto de legitimidade para quem ainda enxergasse na escola um regime eminentemente capaz de outorgar legitimação aos conhecimentos que prioriza e difunde. Mas os saberes indígenas são dinâmicos e transformados ao longo do tempo, no limite furtando-se (tanto quanto os saberes científicos) à apreensão fixa que as inevitáveis “transposições didáticas” impõem às suas versões escolares; e os regimes peculiares que os forjam incluem modos próprios de apreender e organizar o mundo, assim como critérios específicos de autoridade e legitimação.

Eliel Benites (2014, p. 13) assim sintetiza a educação tradicional kaiowá que recebeu de seus avós: “como ser um bom homem, como caçar, pescar, ter roça, trazer as melhores lenhas todos os dias, saber rezar pelo menos alguns cantos para viagens ou para espantar as doenças”, além de repartir alimentos, cuidar dos irmãos e ouvir os mais velhos.

Na formulação de Benites, a espiritualidade conforma o pensamento e a lógica da pessoa kaiowá e guarani. Todos os seres (animais, plantas, a natureza) são representações físicas da espiritualidade, e a possibilidade de conexão com tais seres está na compreensão das linguagens espirituais. Tal cosmologia se mantém viva pelo exercício da religiosidade tradicional em convivência contínua, o que sustenta toda relação social, cultural e ambiental. Busca-se constantemente a perfeição diante dos deuses e a aquisição de dons e sabedorias para a revelação divina, por meio de sonhos e da visualização do invisível – saberes estreitamente relacionados aos rituais xamânicos (p. 67).

Consideramos essas distintas concepções ao pesquisar a escolha de saberes a ensinar nas escolas guarani-kaiowá. Procuramos identificar quem os escolhe e como a seleção ocorre no que se refere à autonomia, informação e engajamento das comunidades para decidir sobre sua própria educação. Queríamos, com esse enfoque, compreender quais formas de exercício de poder atravessam os processos sociais de definição dos saberes postos para o aprendizado escolar.

Recorremos à observação direta dos ambientes escolares, aliada a entrevistas gravadas e conversas informais com profissionais das escolas e lideranças indígenas, seguindo em grande parte a proposta metodológica do “pesquisador conversador”, de Spink (2008). Portanto, não centramos nossa investigação em documentos escritos tais como textos curriculares, programas, livros didáticos, orientações oficiais ou planos e diários docentes. Os pontos enfatizados na abordagem foram: as dificuldades manifestadas para o trabalho educacional; a influência da comunidade no direcionamento da escola; os objetivos colocados para a escolarização; e as práticas escolares que se realizam.

3 A RESERVA INDÍGENA DOURADOS

A Reserva Indígena Dourados (RID) foi criada em 1917. Conta com 15.023 habitantes, em uma área combinada de 1.696,64 hectares no município de Dourados e 1.826,35 hectares no município de Itaporã. Destinada aos Guarani, recebeu também levas do povo Terena. Com territórios superlotados, os indígenas da região têm buscado retomar ao menos pequenas parcelas de suas terras originárias.

As aldeias foram repartidas em lotes sem espaço para lavoura, e a maioria dos habitantes passou a depender de empregos externos. Compartilham serviços de saúde, segurança, educação e religião, da mesma feita que articulam “intensos processos de diferenciação étnica” entre parentelas e segmentos políticos (PEREIRA, 2015, p. 784).

A territorialização de três etnias no mesmo espaço – Kaiowá, Guarani e Terena – aprofundou a dependência em relação às agências estatais e civis envolvidas, até para o abastecimento de alimentos e os cuidados com a saúde, “culminando com a adoção de práticas religiosas [católicas e pentecostais] predominantes na sociedade nacional brasileira por amplos setores da população indígena”, segundo Pereira e Chamorro (2015, p. 632). Surgiram, inclusive, líderes pentecostais que afirmam sua identidade de indígenas tanto quanto a de crentes e asseveram “manter a cultura”, atuando apenas contra os “maus costumes” desta (p. 650).

O “colapso do ambiente de vida” resultante da expropriação territorial e da implantação de instituições coloniais foi, entretanto, permanentemente acompanhado da agência indígena, manifestada em diferentes instâncias de resistência e reinvenção. Nesse contexto, as escolas públicas tornaram-se “referência” nas aldeias, como indicaram depoimentos que colhemos.

2.1 A Escola Municipal Indígena Lacu’i Roque Isnard

A Escola Lacu’i Roque Isnard tem onze professores, dois dos quais não são indígenas e não falam guarani. Os alunos conversam entre si e com os docentes indígenas nessa língua e, com os não indígenas, em português. A partir do 4º ano, as aulas são dadas predominantemente em português, com uma disciplina de língua materna em duas horas-aula semanais. O diretor é terena, nascido e

crescido na Reserva de Dourados. Disse que a escola trata com delicadeza as diferenças culturais, priorizando a língua guarani na alfabetização. Há uma minoria de estudantes terena, também falantes de guarani. Os docentes não são concursados, mas contratados após classificação da Secretaria Municipal de Educação, segundo seu nível de formação.

O estabelecimento tem horários padronizados, de frequência obrigatória, cinco dias por semana, em dois períodos diários: manhã e tarde. Segue a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de realizar, no mínimo, 200 dias letivos. Passa-se o tempo na sala de aula, mas algumas atividades extraclasse “saem um pouco da rotina”, com brincadeiras no pátio, disse o diretor.

2.1.1 Dificuldades

Devido à escassez de meios para geração de renda, segundo o diretor, “a maioria” das crianças vai à escola para se alimentar. Uma professora guarani afirmou que as crianças têm muita dificuldade de falar em português e alguns professores não as entendem, sendo necessária maior oferta de material escolar e de cursos para “trabalhar melhor na sala de aula”. Outras professoras também se ressentem da falta de materiais e funcionários para lidar com dificuldades de aprendizagem das crianças.

Houve declarações de que as crianças gostam muito das aulas, pois comparecem mesmo em épocas de frio ou chuva e, se não há transporte (porque o ônibus escolar não transita quando chove), comparecem as que moram perto. Ausentaram-se quando falta água nas casas e “têm vergonha” de não terem roupa limpa.

Um professor kaiowá, ex-diretor de outra escola da Reserva de Dourados, destacou a dificuldade dos alunos em razão da língua portuguesa. Segundo ele, os governos se concentram nessa língua, e alunos “reprovam vários anos até aprender a ler e escrever”. Ademais, são muitos alunos a atender, contra poucos profissionais capacitados para o que “deveria ser um ensino diferenciado, bilíngue, voltado bem para a realidade local, fortalecimento cultural”.

A coordenadora pedagógica mencionou conflitos com a Secretaria, que teriam sido solucionados por meio de diálogo. No calendário, “não fugindo completamente porque tem que ter os 200 dias letivos”, conseguiram colocar a “especificidade” da Semana dos Povos Indígenas e dos Jogos Escolares Indígenas.

No currículo, incluíram a língua guarani. Tentaram adaptar a alimentação à cultura da comunidade, considerando, por exemplo, épocas em que meninas não podem comer certo alimento. Entretanto, não conseguiram modificar os suprimentos que a Secretaria entrega, iguais para todas as escolas.

Para a então coordenadora do NEI (Núcleo de Educação Indígena, da Secretaria Municipal de Educação), a aplicação da legislação que assegura educação específica e diferenciada depende muito das interpretações, do compromisso do gestor e da atuação dos movimentos de professores. Ela destacou as leis municipais de criação da categoria “escolas indígenas”, de estabelecimento de direitos diferenciados de educação escolar e de abertura de concursos para professores e administrativos indígenas, bem como uma resolução diferenciada para contratação docente. Declarou que ainda se demanda a criação de políticas estruturantes de formação específica e de “matriz curricular pensada na escola”

2.1.2 Influência da comunidade

O diretor informou que chamam os pais para reuniões, nas quais estes insistem na “preservação da língua”, ponto que as lideranças também salientam. Disse que levam o cacique à escola para palestras ou conversas, mas poucas vezes, porque a escola não disporia de tempo.

Um professor kaiowá disse lecionar em sua língua disciplinas chamadas complementares (Conhecimento Lógico em Matemática; Leitura e Literatura em Português; Produção Textual). Formou-se no magistério indígena Ara Vera⁶ e atribui à sua formação a percepção de que a “língua materna está sendo muito esquecida”. Para realizarem atividades escolares focadas no modo de vida guarani-kaiowá, ele afirmou terem apoio da liderança: embora conversem pouco, esta apoia quando pedem uma reunião. A comunidade, disse, não opina sobre o que deve ser tratado: somente os professores, que informam aos pais os temas escolhidos.

Para uma funcionária da cozinha, indígena e mãe de aluno, poucas pessoas da comunidade participam da escola: cuidam das crianças em casa e “têm mais o

⁶ Resultantes de reivindicações, tanto o curso Ara Vera (em colaboração da Secretaria Estadual de Educação e docentes universitários) quanto a licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (Teko Arandu) proveem a formação de professores indígenas de vários municípios da região.

costume de largar os filhos para os professores”. Mas se pode observar também um papel ativo, pois, segundo um professor terena, as famílias demandam ensinar e alfabetizar na língua guarani. Outros docentes reafirmaram essa demanda. Uma professora ressaltou que os pais, antes, tinham “preconceito de a gente ensinar na língua”, que já seria aprendida em casa; mas teriam aceitado a importância da escrita em guarani e comparecem muito à escola para saber do aprendizado e exigir que os filhos aprendam.

Outra professora reportou que informa aos familiares, em reuniões, o que está ensinando e o que cada criança faz, mas que os pais não exigem nada dos professores. Diriam: “Vocês estão ensinando bem, ajudando bastante nossos filhos, está bom assim”. Há, contudo, famílias que rejeitam práticas julgando-as inadequadas à escola. Segundo a coordenadora, o tema da sexualidade foi motivo de estranhamento e conflito com os pais, o que levou à decisão de não o trabalhar mais.

Quanto à colaboração de anciãos, uma das professoras declarou que os pais querem dança, “cultura dentro da escola” e que se ensine o costume tradicional; mas que, com muitas igrejas na aldeia, a comunidade está dividida e, para trazer pessoas para esses aprendizados, é preciso “tirar autorização dos pais”, o que tem sido feito.

Para aquele entrevistado que havia sido diretor de outro estabelecimento na reserva, a ideia de que o guarani não deveria ser ensinado na escola é um “equivoco que a escola tem que trabalhar”, porque saber a oralidade de uma língua é diferente de saber a sua leitura, escrita e letramento.

Quanto à atuação das lideranças, quando esse professor começou a trabalhar, uma família proeminente, fundadora da escola (cujos alunos e professores eram poucos), “dominava a aldeia” no sentido religioso e político. Eram, diz ele, lideranças mais tradicionais, que se preocupavam com a formação da criança. As lideranças atuais estariam afastadas, sem conseguir acompanhar as escolas, também por causa do aumento da comunidade e do trabalho.

Alguns professores confirmaram que as lideranças, hoje, não dão orientação particularizada para o trabalho educacional, acatando as propostas do grupo docente. Mas uma merendeira assinalou que houve colaboração das lideranças fornecendo alimentos para os alunos levarem, pois alguns “não têm comida para

comer em casa”. Disse também que havia brigas entre alunos, mas que, com a intervenção aconselhadora da liderança e com admoestações de professores e do diretor, as brigas teriam cessado.

2.1.3 Objetivos da escolarização

Os depoimentos mais explícitos sobre os objetivos da escolarização centraram-se na identidade étnica e na vida comunitária. O presidente do Conselho Escolar é kaiowá, filho do antigo capitão da aldeia, Lacu’i Roque Isnard, que nomeia a escola. Disse que seu pai construiu e “deixou para nós a escola”, havendo muitas crianças que aprenderam em guarani, algo necessário “para não acabar nossa cultura”. Afirmou sempre cobrar dos professores e do diretor o ensino nessa língua.

Uma mulher guarani, funcionária da cozinha da escola, na qual também o seu filho estuda, opina que tudo o que é feito é para o bem dos alunos; “atendem bem e ensinam bem”. Ela entende que são necessários “todos os ensinamentos”, que começam em casa e aos quais a escola acrescenta, ensinando a ler e escrever e a “ser educado com as pessoas”: cumprimentar, agradecer.

Conforme um professor, o trabalho é voltado para o anseio da comunidade. Ele dá o exemplo do projeto da Roça escolar, no qual se ensina o plantio e o aproveitamento da terra em diferentes cultivos, inclusive tradicionais, e a produzir em pequenas porções de terra em vez de adquirir produtos na cidade. Outra docente disse direcionar o ensino para a “identidade da criança”, sendo a escola feita para ela ler, escrever, saber que é indígena e se valorizar, pois algumas teriam vergonha de ser indígenas. O “fortalecimento da identidade do povo indígena”, presente na política municipal de formação continuada Saberes Indígenas na Escola⁷, também foi referido pela técnica do NEI.

⁷ Programa do Ministério da Educação que promove ações governamentais de formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente dos que atuam nos anos iniciais da educação básica, oferecendo também recursos didáticos e pedagógicos e subsídios à elaboração de currículos, metodologias e processos de avaliação, além de fomentar pesquisas (<http://www.fnede.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6439-saberes-indigenas-na-escola>).

2.1.4 Práticas escolares

As práticas materializam as perspectivas enunciadas para a escola. O diretor informou que fazem poucas festas “específicas” porque há muita influência de igrejas e, como “é uma escola laica”, os “rituais” são praticados nas famílias. Uma professora guarani disse ter “carta branca” do diretor para trabalhar como quer; relatou que canta, brinca, lê e escreve com os alunos, só em guarani. Outra indígena informou alfabetizar em guarani e em português, com historinhas e brincadeiras, desenho, leitura e escrita.

Uma professora não indígena mencionou ter dois alunos com idade avançada, o maior com 16 anos: “Tenho aluninho repetente também. Na verdade, não era para ele estar nem no 5º ano, ele tem muita dificuldade”. Ela disse lecionar em português porque prepara para o 6º ano, oferecido em outras escolas, onde “não é exigida língua materna”. Segundo a professora, com o baixo comparecimento quando chove ou faz frio, “atrasa o conteúdo”: “Eu precisava [dar] conteúdo novo; eu não pude dar porque faltou mais da metade. Era o gênero, substantivo masculino e feminino”. Outra professora não indígena, dedicada a crianças com deficiência, disse treinar aquelas interessadas em participar de jogos paralímpicos e levar estudantes a eventos de lazer. Para ensinar quem é guarani ou terena, ela não vê peculiaridades, afirmando não terem entendimento forte de que são de determinada etnia: “Para mim, são crianças”.

Entretanto, uma identidade étnica positiva é buscada por docentes guarani. Como os “brancos” (*karai*) riem das crianças indígenas na cidade, uma professora disse explicar a elas que “indígena significa diferente”. Relatou usar muitas imagens ao lecionar no 2º ano, quando ainda estão se alfabetizando. Ela declarou que alguns alunos dizem ser bom morar na cidade, enquanto outros têm orgulho de serem indígenas, morarem livres e poderem ir aonde quiserem. Outra professora leciona em guarani no 1º e 2º anos e inicia a instrução em português no 3º ano, coadjuvando a professora regente, que introduz a alfabetização nessa língua. Ela disse seguir o planejamento do bimestre, abordando identidade étnica e o conceito de *tekoha*; reportou que os alunos trabalham com mapas, desenham e dão respostas com suas próprias informações do dia a dia.

Segundo essa docente, há poucos materiais de leitura em guarani. Para alfabetizar, ela faz muita pesquisa na comunidade sobre indígenas de antigamente, sua

alimentação e como faziam roça. Informou-se com um ancião sobre as crianças no passado. Afirmou que os procedimentos do projeto escolar da Roça são realizados somente por alguns professores, porque o corpo docente não conta com incentivo e precisa encontrar tempo para fazer pesquisas. Esse projeto, disse ela, é de agroecologia, voltado para o bem viver guarani-kaiowá (*teko porã*), a sustentabilidade, a produção de alimentos, o cuidado com a terra, a coletividade e a solidariedade. As crianças interagem com plantas e animais. O trabalho conta com apoio de universidades e com mutirão de alunos e professores pedindo doação de mudas.

Diversos depoimentos mencionaram a formação docente no programa Saberes Indígenas, da Secretaria Municipal de Educação, pelo qual uma equipe indígena supervisiona pesquisas, apresentadas numa mostra das escolas ao final de cada ano.

Conforme um professor guarani, a coordenadora pergunta no início do semestre letivo como os docentes pretendem trabalhar, e o grupo escolhe temas geradores. Quando conversamos, esse professor havia escolhido *nhandereko*, o modo de vida guarani-kaiowá. Abordou identidade, roça e alimentação não indígena e indígena, prevendo a elaboração de um trabalho sobre receitas e a realização de pesquisa (do professor e dos alunos) sobre a cesta básica fornecida pelo governo, questionando o motivo da ajuda e a adequação dos alimentos à comunidade. Apontou a escassez de fontes sobre o assunto, porque restam poucos anciãos na aldeia. No ano anterior, focalizaram a perda das roças tradicionais e as plantas alimentícias e medicinais na comunidade. Também fizeram cultivos.

Outra professora guarani abordou esse mesmo tema, *nhandereko*, e justificou: “Se a gente começa só a inserir as coisas da cidade, vai se esquecendo a cultura”. Também declarou fazer dinâmicas, procurar fazer com que as crianças leiam, usar muitos jogos e desenhos. Outra docente guarani disse que os alunos gostam mais de cantar, cantam em guarani e compõem letras com palavras que eles sugerem.

Uma merendeira esclareceu que o cardápio era estabelecido pela Secretaria da Educação até dois anos antes e que a escola ainda seguia as definições anteriores. Algumas crianças “não sabiam comer salada”, enquanto outras não queriam alimentos tradicionais porque haviam se acostumado com os pratos dos brancos. No projeto da Roça, explicou outro professor, visitavam pessoas

mais velhas e conversavam com as crianças sobre os cultivos de antigamente e a orientação pelas fases da Lua e do Sol. A produção agrícola nesse projeto também é destinada ao consumo na escola, sendo considerada “um reforço” do costume, uma vez que muitos pais trabalham fora e deixam o plantio. O professor disse que as crianças se envolvem ao “botarem a mão na massa” e que ele ensina unidades de medida e formas de medição do terreno ou da distância entre as ramas plantadas. As lideranças ajudaram com trator na preparação da terra, e as ramas foram doadas pelas famílias.

A coordenadora pedagógica afirmou ser demandada por docentes quanto a “colocar certos temas dentro da nossa realidade” e incentivar a interdisciplinaridade. Mencionou a Roça como um tema maior da escola, que procuram ligar “com os conteúdos que a rede tem, que as crianças são obrigadas a aprender”: por exemplo, mapas, matemática (“quantidade, problemas”). Ela categorizou a escola como bilíngue e disse que todas as disciplinas são ensinadas em guarani, embora faltem professores para isso. Uma professora, aliás, declarou precisar saber guarani para ensinar a língua portuguesa; os alunos tentariam ajudá-la a aprender. Disse ainda que “qualquer probleminha de matemática eles têm dificuldade”: há exercícios que não conseguem “fazer no caderninho, mas eles já sabem na mente deles resolver e mostrar”. Ressaltou que realiza atividades lúdicas e usa material concreto, que gostam de manusear e construir.

Somente uma professora indígena fez alusão à prática de levar turmas à casa de reza. Apontou professores que pesquisam sobre plantas e cultivos de antigamente, pedindo que os alunos levantem informações com as famílias. Interessam-se por rezas e curas: a curiosidade seria geral, tanto sobre coisas “da cultura” quanto “dos *karai*”.

3 A RESERVA INDÍGENA TE'YIKUE

A Reserva Indígena Te'yikue, estabelecida em 1924, situa-se na Terra Indígena Caarapó, homologada em 1991. Conta com 4.930 habitantes, em 3.632,13 hectares. Segundo Eliel Benites (2014, p. 42), “grupos familiares de outros tekoha foram sendo sobrepostos de maneira compulsória, ocasionando a superpopulação e a pressão sobre os recursos naturais”. Esse autor aponta 1997 como o ano em que a Prefeitura de Caarapó e o Programa Kaiowá e Guarani (da Universidade

Católica Dom Bosco, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Diocese de Dourados) se articularam às lideranças da aldeia, impulsionando discussões para a elaboração de um currículo de educação escolar indígena.

3.1 A Escola Municipal Indígena Nhandejara Polo

Ali situada, a Escola Nhandejara Polo tem mais de 1.500 alunos, distribuídos entre o polo e quatro unidades de extensão.

Conforme uma técnica não indígena da Secretaria Municipal de Educação, ex-diretora dessa escola, não há na pasta um órgão dedicado à educação escolar indígena: apenas um professor kaiowá, que também é da equipe gestora da escola. Foram sendo formados professores indígenas no magistério de nível médio Ara Vera e na licenciatura Teko Arandu. A educação escolar indígena se implementa na aldeia desde 1997, com calendário e projeto político-pedagógico “diferentes”, paralelamente à aprovação de uma legislação municipal que permite contratar professores sem formação caso faltem indígenas diplomados. Os governos estadual e municipal proporcionaram formação; depois, fez-se o primeiro concurso específico para professores indígenas. Esse certame, bem como o concurso para funcionários não docentes, foi elaborado num grupo integrado por aquela técnica, o Secretário da Educação, o Secretário da Administração e assessores da universidade. Alguns critérios gerais foram: morar na aldeia, ser guarani-kaiowá, falar a língua indígena e ter feito formação específica Ara Vera ou Teko Arandu.

O citado professor kaiowá da Secretaria disse haver um mesmo PPP (projeto político-pedagógico) para a escola polo e as “extensões”, documento exigido para o Conselho Municipal de Educação autorizar o funcionamento da escola: “Questão do sistema, que eles falam”. Ele assinalou que o PPP é elaborado “pela escola”, determinando como esta deve trabalhar, o calendário, a matriz curricular e até o cardápio. O professor entende que a escola tem “autonomia parcial”: é subordinada à prefeitura e “tem que seguir esse sistema que está posto”.

O diretor da Escola Nhandejara, também indígena, foi um dos que disseram ser a escola “um ponto de referência muito forte” na aldeia. São 124 funcionários, dos quais 61 professores. A maioria é de indígenas, selecionados pelo capitão, que verifica “o perfil” de cada pessoa e se cada um “leva jeito para ser professor”. São

32 docentes concursados; os restantes trabalham por contrato anual. Na unidade experimental, ocorrem aulas de prática agrícola; no viveiro de mudas, pesquisa-se sobre germinação. Há projeto de esportes e de violão; “tudo tem a parceria da prefeitura” e o diretor estima que os alunos gostam, já que comparecem mesmo quando chove.

Em entrevista, o professor Eliel Benites, participante desde a implantação da escola, contou que a contratação de professores partia de decisão do corpo docente e das lideranças, que avaliavam o “perfil” dos candidatos. Segundo ele, o concurso público, embora tivesse critérios de avaliação semelhantes aos das contratações regidas pelas lideranças e docentes (bom comportamento, interesse pelas “práticas culturais,” falar guarani, fortalecer a luta coletiva), ainda possibilitava a aprovação de pessoas “que não se adaptavam muito bem”, e a indicação de professores a contratar podia até obedecer a interesses tais como recrutar bons jogadores para o time de futebol da escola.

A pesquisa de mestrado desse professor sobre a escola na Reserva Te'ýikue procurou compreender como os processos próprios de ensino e aprendizagem são contemplados e favorecem o diálogo com os conhecimentos tradicionais. Seu objetivo foi analisar a desconstrução do “modelo escolar mecânico, alienante e integracionista” (BENITES, 2014, p. 29). Ele percebeu um fazer educacional com “identidade kaiowá e guarani”, calcado na participação da comunidade, na inserção sistemática de professores indígenas e nas atividades extraclasse que “fogem dos padrões do currículo oficial”. Mas, mesmo com a “posse do poder pela comunidade nas decisões da escola”, o pesquisador considerou que o resultado do grande esforço por uma prática pedagógica diferente não abandonou o “sistema do currículo tradicional de educação colonizadora e homogeneizadora”.

Esse autor chama de espaços “alternativos” as aulas em guarani nos anos iniciais, as de arte e de língua materna, e os “projetos extracurriculares” do viveiro de mudas, da unidade experimental e das “práticas culturais” – por serem menos reguladores e acolherem com tranquilidade a prática do “jeito próprio da educação indígena”. Mas entende que os professores indígenas de ciências da natureza, matemática e ciências humanas atuam ainda “exatamente como um não indígena” (BENITES, 2014, p. 25-27): “Deixar o ambiente espiritualizado é, até hoje, um grande desafio para os professores, porque são formados na perspectiva tecnicista do

processo educativo” (p. 116). Considerando o papel da “rigidez espaço/temporal que segue na educação escolar” (p. 32-33), Benites cogita que tais dificuldades se devem ao menosprezo do fato de que, na abordagem dos conhecimentos tradicionais, o importante é a sua forma de produção, e não os seus conteúdos.

Benites (2014, p. 82-83) registra que os professores indígenas intermediaram a reflexão com os pais de alunos sobre “valores tradicionais” e a necessidade de “voltar a agir e pensar como comunidade”, assim como buscaram efetivar o que os pais defendiam nas reuniões. Essa teria sido a origem de temas geradores, referentes a contexto local, território, aldeia, família, cerimônias, roças, língua etc. (p. 84). Por sua vez, a mobilização para o Fórum Indígena anual, realizado na escola, priorizando problemas locais e propostas de enfrentamento, deu consistência e orientação para a elaboração dos temas geradores e para o compromisso dos mestres tradicionais em “repassar seus conhecimentos” (p. 103; p. 110).

Em sua visão, ensino e aprendizagem devem buscar o *teko marangatu* (jeito sagrado de ser). A forma de estabelecê-lo no currículo é um processo que deve ser construído, sendo a “metodologia tradicional da educação kaiowá e guarani” o eixo “para que a escola seja realmente nossa” (BENITES, 2014, p. 125).

3.1.1 Dificuldades

Um dos dois professores guarani da unidade experimental apontou o desafio de reduzir a dependência do sistema de empregos, especialmente porque as usinas de cana-de-açúcar em torno da aldeia haviam parado de empregar. O diretor destacou o mesmo desafio, ressaltando que somente os mais velhos plantam. Para jovens e seus pais entenderem a importância de plantar na aldeia, criaram o viveiro de mudas.

Na opinião de uma coordenadora pedagógica, muitos professores “dominam a língua materna” mas não os saberes indígenas, que seriam a essência da educação escolar indígena e demandariam que o professor pesquise. O trabalho de coordenação procura munir com esses saberes os professores, cuja formação inicial nem sempre contempla esse enfoque.

Para outra coordenadora pedagógica, a colaboração de anciãos e as “práticas tradicionais” encontram dificuldades na religião “que não é indígena, que

vem lá de fora”. Há igrejas que não aceitam dança, “coisa não agradável a Deus”, e algumas famílias não aceitavam uso de bermudas na educação física. Essas oposições teriam sido dirimidas em reuniões com os pais.

3.1.2 Influência da comunidade

A unidade experimental, relatou um de seus professores, iniciou em 2001. Nos Fóruns Indígenas os pais já pediam bolsas para a permanência dos filhos na escola, uma vez que muitos a abandonavam para trabalhar nas usinas e fazendas. O projeto da unidade teve parceria da Universidade Católica Dom Bosco, do Idaterra (Instituto de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de Mato Grosso do Sul) e da Secretaria Municipal de Educação. Os alunos recebiam bolsas, mas os recursos foram encerrados em 2006. Conforme esse professor, as lideranças apoiam menos a diversidade de alimentos do que a monocultura, que possibilitaria maior comercialização, mas requereria mais tempo para a safra. O projeto envolve também a Universidade Federal da Grande Dourados na conservação de sementes crioulas, doadas pelas famílias. Os anciãos participam, têm uma interpretação “espiritual” e usam reza para combater pragas nas plantações.

Conforme narrou o diretor, a luta impulsionada pela liderança conquistou a ampliação da oferta para o fundamental completo e o ensino médio. Em 1998, juntamente com o prefeito e a secretária da Educação, “propuseram a educação escolar indígena”, com ensino em guarani. Antes, os índices de repetência e evasão seriam muito altos porque os professores não eram indígenas e lecionavam em português. Muitos pais rejeitavam a mudança, e a liderança os persuadiu do contrário. Organizou-se o 1º Fórum Indígena, uma grande reunião na escola abrangendo toda a aldeia. No Fórum se expõem dificuldades e propostas que compõem um documento encaminhado às autoridades governamentais, chamadas a estarem presentes nas atividades. Assim, já conquistaram escolas, professores, transporte e posto de saúde: “Estamos no 23º Fórum [2019], nessa construção eles sempre estão junto. A liderança, o rezador, o *nhanderu*, o cacique”.

Quando se “iniciou a educação escolar indígena”, disse o diretor, foi feito um documento de PPP por professores da escola com a participação de pessoas do Conselho Indigenista Missionário e da Universidade Estadual do Mato Grosso. O diretor declarou que o documento precisa ser reformulado a cada três anos e

aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, cuja composição se modifica, devendo o PPP manter atualizadas as subscrições dos doze membros.

A demanda dos pais de alunos do ensino fundamental, disse o diretor, se expressa como cobrança de haver tarefas escolares para casa e de serem chamados para explicar quando se observa que os filhos “não estão indo bem”. Para os alunos do ensino médio, principalmente do 3º ano, os pais querem que “as matérias sejam bem rígidas mesmo, para que o aluno consiga passar e se dar bem na universidade”.

Na opinião de uma coordenadora pedagógica, “o foco da comunidade é a escola”, a partir da qual as informações de fora são difundidas. Para a linha de ação que desenvolvem, ela vê a falta de uma postura mais próxima da liderança: esta não mais planeja com os professores, na semana do Fórum Indígena. Os professores escolhem os temas geradores e apenas os informam à Secretaria de Educação.

No Fórum Indígena, ressaltou outra coordenadora pedagógica, a semana de atividades esportivas culmina com debates em assembleia sobre temas elaborados por gestores e professores da escola. Além de políticos, lideranças e redes de aliados, as famílias são convidadas e comparecem. Em 2009, para situações de violência e problemas “que o adolescente estava causando” (consumo de drogas e bebidas alcoólicas), as famílias elaboraram um regimento da escola, que foi afixado em cada sala de aula.

Confirmando que as famílias geralmente se envolvem nas reuniões e Fóruns, uma professora indígena esclareceu que buscam compartilhar com os professores o que deve ser ensinado. Propuseram, por exemplo, ensinar o valor do dinheiro e como utilizá-lo, ou o tema do meio ambiente: os professores organizaram uma saída para reflorestar áreas de nascentes com plantas do viveiro. Demandaram também abordar o tema do fogo, pois há muitas queimadas nas aldeias; essas demandas foram atendidas.

Conforme outra coordenadora pedagógica, o PPP foi elaborado pelos professores, lideranças e comunidade, com participação dos alunos e assessoria do “pessoal da Secretaria” na “parte técnica”. A proposta educacional que veio sendo desenvolvida conta com apoio da prefeitura e da Secretaria, por exemplo na construção de salas, biblioteca e refeitório, ou na inclusão de alimentos tradicionais no cardápio da merenda escolar.

Um rezador disse receber visitas de turmas e também ser levado à escola por professores. Fazem perguntas sobre “a religião”, ele batiza crianças e outro rezador batiza o milho. Na sua opinião, “dá certo” quando se colocam cantos e histórias nos livros para a criança aprender: “Na minha parte, pode”.

Uma professora kaiowá salientou que, no começo, “o pessoal” falava que não era bom estudar em guarani: já sabiam, ou consideravam feio falar nessa língua. Mas, com reuniões, os pais foram mudando de opinião. Agora, relata, demandam que se ensine “a prática no dia a dia”, inclusive matemática, pois os filhos no 7º ou 8º ano não conseguiam direcionar o dinheiro nas compras. Considera que algumas lideranças ajudaram na luta por educação escolar indígena, enquanto outras não se aproximaram; mas que, apesar de “problemas internos da comunidade”, aprenderam a lutar juntos e manter o grupo, resistindo à mudança de governantes.

A técnica da Secretaria sublinhou que o Fórum Indígena promove discussões em todas as unidades da Escola Nhandejara. No Fórum, reivindicaram a ampliação do ensino fundamental, a oferta do médio e uma formação técnica em agroecologia. Segundo disse, a comunidade se envolve com a escola, e o trabalho com educação escolar indígena teria alcançado, além dos alunos crianças e jovens, a formação política de lideranças, mediante o Fórum anual e a realização de estudos e reuniões sobre direitos e legislação.

Na entrevista, o professor Benites destacou que, até os anos 1990, o topo do poder na aldeia era o chefe (“o que ele falava era lei”), seguido do “capitão”. Com a “discussão mais coletiva”, houve a transição para um poder mais disseminado, com participação de todos, inclusive os mais velhos. O “capitão” tinha ideias abertas e mediava entre o chefe e o grupo da escola. Esta emergiu como unidade de poder diante do poder externo, principalmente a prefeitura, na negociação de benefícios para a comunidade, regulamentação e “infraestruturas”.

3.1.3 Objetivos da escolarização

Tendo participado da reorientação da Escola Nhandejara – e considerando que os elementos da natureza são todos ligados – Benites prescreve uma atuação orientada a partir da mitologia, da crença e da religiosidade, com perspectiva de equilíbrio total do mundo. Vê a escola como lugar de encontro entre os mundos kaiowá e guarani e o mundo não indígena, um espaço de “vivenciar a tradição no

presente em contextos diferentes daqueles vividos no passado, tendo em vista sua garantia enquanto futuro” (BENITES, 2014, p. 22).

Em entrevista, esse pesquisador relatou que, desde os anos 1960, a comunidade via na escola uma “porta” para “deixar de ser Guarani-Kaiowá”, sair da aldeia e alcançar “sucesso”. Essa expectativa foi sendo desconstruída com diálogo, mas em meio a muita tensão. Pais criticavam, denunciavam ao “capitão”, iam à escola questionar a inclusão de danças tradicionais, até invadindo aulas. Mas a nova proposta, com apoio da liderança e da Secretaria de Educação, mostrou resultados: aprovações, boas notas, alfabetização efetiva. Foi-se adensando um grupo de professores interessados em fortalecer as “práticas culturais” (*teko, nhandereko*). “A escola se tornou um espaço de poder”, tomando mais decisões e buscando envolver famílias para negociar, com o poder municipal, o direcionamento e a infraestrutura da escola.

Esse depoimento registra então uma mudança no foco da Escola Nhandejara, que passou a ensinar técnicas de plantação agroecológica e alternativas de subsistência, enquanto o trabalho nas usinas se mecanizava e os empregos se reduziam. Assim, a proposta de uma escola indígena se desdobrou em atividades da unidade experimental, casa de reza, viveiro de mudas e aulas de “práticas culturais”. No entanto, em vez de serem atividades com tempo diferenciado para romper com a divisão por disciplinas, acabaram sendo disciplinas a mais. Integrando um sistema municipal, a escola mantém um currículo com um núcleo (matemática, geografia, química, física) e uma periferia (práticas culturais, unidade experimental). Haveria um tempo escolar a ser seguido, assim como o uso de escala de notas. Como “quebrar isso” seria a dificuldade.

Uma coordenadora pedagógica kaiowá disse orgulhar-se de ser professora porque se formou no magistério Ara Vera e na licenciatura Teko Arandu. Estas ajudaram-na a conhecer sua identidade e sua cultura, que já havia abandonado. Declarou estar muito alegre por ter conhecimentos não indígenas e de sua cultura: unindo tais conhecimentos e sua experiência docente, ela ajuda os professores em seu trabalho.

3.1.4 Práticas escolares

Um professor da unidade experimental declarou terem resolvido manter esse projeto sem bolsas, porque era uma oportunidade de trabalhar os conhecimentos tradicionais; assim, incorporaram-no ao currículo, o que foi “assegurado” no PPP. As turmas deslocam-se em grupo do prédio da escola à unidade, onde fazem uma roda de conversa sobre um tema; em seguida, “praticam”. Retornam e fazem partilha das frutas.

Os temas são definidos em planejamento coletivo envolvendo todos os professores da Escola Nhandejara, polo e extensões. Em uma época de frio, escolheram o tema “geada”, pois as plantas secam e a comunidade queima a palha – no enfoque agroecológico, dá-se valor à palha por preservar micro-organismos e fortalecer o solo.

O ensino do pré ao 3º ano é “na língua materna”. Do 3º ano em diante, inclui-se o português, e o guarani segue como uma disciplina até o final do fundamental. As demais disciplinas são em português apenas se o professor não é indígena; os indígenas mesclam português e guarani. O PPP “garantiu” o “calendário indígena”, definido pelos professores e direção, a partir de pesquisa: “O prefeito deu para nós essa oportunidade de documentar, deixar seguro ali”. Não há feriado de Carnaval e a Secretaria deve se adequar para manter merenda e transporte. Cada mês tem uma “data da cultura indígena”. Em abril, há a Semana dos Povos Indígenas, com esportes, finalizando com o Fórum Indígena. Em maio, os professores que estudam no Teko Arandu vão à universidade; em junho, há a comemoração do plantio, com exposição de alimentos. São cinco dias letivos na semana, nos turnos da manhã e tarde. A merenda é negociada com a nutricionista da Secretaria, tendo sido acrescida de três pratos indígenas.

Além disso, segundo relatou o diretor, os anciãos são visitados e comparecem à escola quando convidados, para “questão cultural”. Os alunos ficam quietos e demonstram respeito quando um grande rezador vem. São combinados dias de visita das turmas aos anciãos, diante dos quais se sentam em roda e recebem explicações e respostas às suas perguntas. Os temas são, por exemplo, os remédios e histórias que só os mais velhos sabem.

Uma coordenadora pedagógica reafirmou que o ensino se baseia em temas geradores. Naquela Semana do Meio Ambiente, em junho, o tema seria “terra”,

orientado para “trabalhar na família sobre reciclagem”. A maioria das famílias usa “remédio do branco”, mas os mais velhos são buscados – e vinham colaborando – para o conhecimento do passado, dos ancestrais e das plantas medicinais. Os professores planejam com temas usados na formação Saberes Indígenas e chamam o cacique para as salas de aula.

Um professor kaiowá disse que as retomadas e a criação das reservas são também enfocadas na escola, sob temas geradores como território e terra, inclusive com visitas às áreas e entrevistas nas comunidades após aulas que ele chamou de “teóricas”. Procuram identificar a importância dos territórios e sua relação com a espiritualidade, a busca de alimentos, a caça e a pesca.

Segundo outra coordenadora, a matemática é abordada no cotidiano dos alunos: “Onde eles compram, de onde compram, como faziam essa divisão, quantas famílias em casa, quantas criações, que tipo de criações, plantações, quem cuida, quem cultiva”. Os alunos sentiriam prazer de escrever e registrar sua história. Alguns temas que os professores queriam pesquisar eram: a origem e o passado da Terra: como era o resguardo das meninas; como eram a pesca e as plantações; por que a terra é sagrada; por que certa planta é sagrada. Somam-se aos saberes de matemática, geografia, história e ciências, entre outras áreas.

Outra coordenadora declarou que seu trabalho foca a formação do corpo docente, o acompanhamento de planos de ensino e a produção de material didático. Os professores têm livros didáticos disponíveis, usados para “o aluno ter um conhecimento, mas tem coisa que não é muito necessária para nós, no sentido de eles terem conhecimento de outras populações, ter uma visão de outro mundo”. Esses conteúdos, os professores sempre dão “um jeito de adaptar”. O conhecimento abarcado por temas geradores responde a necessidades da comunidade, sendo abordado na visão indígena e na dos não indígenas, esta orientada “para comerciar”.

Os alunos gostam muito de geometria, relacionada aos grafismos guarani-kaiowá com que se caracterizam nas danças e “festas culturais”. Não há assunto de que não gostem; apenas ficariam acanhados com o tema da sexualidade. Os temas geradores guiam os docentes de todas as disciplinas. Adotam-se notas em escala de 0 a 10, mas a avaliação abrange o conhecimento que o aluno traz de casa e a sua contribuição à escola, além das provas e do que ele aprendeu nas

atividades escolares. Os professores teriam discutido formas de abandonar a escala de notas, considerada “inviável” para uma escola indígena; mas não chegaram a criar outra forma de registro.

A professora que atua como técnica na Secretaria sublinhou que os docentes preenchem obrigatoriamente um diário digital online. Embora ela relate lhes ter sugerido criarem uma ficha descritiva, não chegaram a elaborar, e a Secretaria não estabelece um modelo pronto. A obrigatoriedade de um registro é justificada para “provar”, na continuação dos estudos, “que o aluno fez um processo de ensino-aprendizagem” que o preparou para “fazer um vestibular”.

O professor kaiowá responsável pela educação indígena na Secretaria informou que o tempo escolar é organizado por horas-aula de 50 minutos, mas a potencial descontinuidade entre assuntos é contraposta pela adoção do tema gerador em todas as áreas de conhecimento do 1º ao 5º ano. Ainda não haviam encontrado uma alternativa para essa mesma descontinuidade no ciclo do 6º ao 9º ano, mas procuravam destinar duas aulas seguidas para cada disciplina. Ainda ocorrem repetência e abandono da escola, tendo este último, porém, diminuído muito.

As disciplinas de Artes e de Saberes e Práticas Culturais, do 6º ao 9º ano, estão ao encargo de um professor indígena. Ele aprendeu com sua mãe e seu pai, rezador, como é a cultura indígena e como fortalecê-la. Gosta de cantar, rezar e dançar; e de ensinar as crianças para que ensinem as mais novas. Descreveu que ensina “na prática e na teoria”, usando escrita e desenhos, “em sala de aula e fora”. Além de praticarem, explica “para que serve o canto, a dança”, como se canta e se reza e quem pode tocar o instrumento (há instrumentos sagrados que crianças e jovens não podem tocar). Alguns cantos não podem ser levados para a aula ou ser rezados todo dia, porque trazem o risco de doenças. Às vezes, as crianças fazem material para usar no dia a dia, mas não têm onde guardar; e poucas vezes há transporte para levá-las à casa de reza. Os pais aprovam esse trabalho e alguns praticam em casa. O programa é elaborado a partir de conversas com a direção e a coordenação pedagógica e, como nas demais disciplinas, utiliza-se escala de notas, avaliando-se pela participação: empenho nos cantos e danças, fazer e responder perguntas, executar trabalhos escritos ou de desenho.

4 CONCLUSÃO

Entre práticas gerais, na escola de Dourados se vê, por um lado, a permanência de uma orientação colonialista heterônoma na manutenção de aspectos como a frequência obrigatória, os horários fixos, as aulas de duração rígida e o cumprimento mínimo de dias letivos. Nesse enquadramento, a maior parte do tempo das atividades é em sala de aula; os docentes seguem metas de abordagem de conteúdos em dado prazo, procedem pelo dispositivo da repetência e nem sempre acomodam peculiaridades étnicas dos alunos, como sua língua. Também o material didático é somente em português. Os alimentos da merenda são largamente padronizados, mas o calendário escolar contempla concessões dos gestores da Secretaria da Educação.

Nas palavras da técnica do NEI, não há “matriz curricular pensada na escola”: essa matriz é estabelecida sob claras pressões exógenas, prescrevendo-se conteúdos uniformes para a rede escolar, conteúdos que, conforme se entende, “as crianças são obrigadas a aprender”. Para acolher temas e propósitos que os extrapolam, como demandam alguns professores e famílias, a escola justapõe as novas atividades às convencionais, já que substituições ou sínteses mais disruptivas não parecem constar dos repertórios de prática educacional disponíveis aos agentes envolvidos, sejam docentes, gestores, lideranças, familiares ou órgãos de formação e assessoria.

Predomina o português como língua de instrução, mas a maioria do corpo docente é indígena falante do guarani, também utilizado na escola, em consonância com demandas de pais e lideranças. Ainda que esporadicamente, o cacique comparece para palestras ou rodas de conversa sobre costumes tradicionais – da mesma forma que anciãos, que abordam mitos e danças. Também se disse que os anciãos recebem turmas em visitas organizadas por professores. Realizam-se, ainda, festas alusivas à cultura tradicional.

Não se apontou que a liderança opine sobre os assuntos a tratar em aula, nem que apresente propostas ao trabalho da escola; mas indicou-se que acata as propostas docentes voltadas ao modo de vida guarani-kaiowá. Colabora de outras formas, como destinando alimentos aos alunos e mediando conflitos entre eles. São os professores que escolhem os temas a serem tratados, informando os pais a respeito. A forma de abordar os temas geradores é decidida individualmente.

Ouviram-se declarações sobre a atuação dos pais tanto indicando que participam pouco quanto que comparecem muito à escola⁸, para exigir que os filhos aprendam. Escutaram-se indícios tanto da aprovação da colaboração dos anciãos para ensinarem o costume tradicional, quanto de restrições a essas práticas por outra parcela das famílias.

Apesar da persistência dessas características cuja imposição marca uma orientação colonialista, outros aspectos observados apontam, ao contrário, para o questionamento ou a superação dessa perspectiva.

Os objetivos explicitados para a escolarização recaíram no fortalecimento da identidade étnica e da vida comunitária. A defesa do ensino em língua materna foi nítida e enfática. Junto ao domínio da língua escrita, pretende-se que o aluno se valorize como indígena, também um objetivo declarado da formação docente da Secretaria de Educação. As famílias, embora não decidindo diretamente quanto a saberes a ensinar, pressionam, abraçam ou condicionam pontualmente as decisões tomadas pelos profissionais, como nos exemplos em que gradualmente minoraram restrições ao ensino da escrita guarani e de práticas tradicionais, ou se opuseram à abordagem do tema da sexualidade.

A roça foi situada como um tema maior da escola. Mesmo não havendo condições de tempo para que a totalidade do corpo docente o realize, é entendido como um projeto para o bem viver guarani-kaiowá e para a sustentabilidade, a coletividade e a solidariedade, envolvendo práticas de cultivo e pesquisas com anciãos sobre a produção tradicional de alimentos. Esses saberes procuram ser combinados com saberes não indígenas.

Sendo indígena a maior parte do corpo docente e a totalidade dos estudantes, entende-se que os professores e professoras, principal grupo com poder de decisão sobre os saberes a ensinar, usufruem de um importante escopo de autonomia, entendido como a voz local – diante do poder estatal e de outros agentes exógenos – na definição dos saberes que circulam na escola. Decidindo

⁸ Tais avaliações relativas (por carecerem da medida referencial do/a falante para definir “muito” e “pouco”) podem igualmente obedecer a propósitos de diferenciação interna ou de posicionamento em temas de candente negociação – lógicas que não se furtam (pelo contrário, fazem bom proveito) das situações de entrevista e pesquisa. É útil lembrar que críticas, acusações e reclamações também conformam e seguem regimes alternativos de circulação de informações e produção de sentidos.

sobre a própria educação, inclusive respeitando a língua, costumes e aspirações locais, a comunidade em torno da Escola Lacu'i é protagonista de uma inovação de potencial disruptivo frente à educação colonialista, na medida em que contribui para a autodeterminação dos Guarani-Kaiowá, ainda que essa inovação seja constrangida pelos aspectos heterônomos que permanecem, coexistindo no mesmo contexto.

Já na escola de Caarapó, o rastro colonialista também está presente na frequência diária obrigatória, horários fixos, duração das aulas e cumprimento dos dias letivos mínimos. A alimentação segue o padrão das escolas não indígenas, mas houve negociação exitosa para incluir itens da dieta indígena. Como ocorre repetência, subentende-se a vigência de metas de abordagem uniforme de conteúdos em dado prazo, compatível com a manutenção da escala de notas na classificação de alunos, inclusive nas disciplinas de Artes e de Saberes e Práticas Culturais. Em contrapartida, um documento de PPP foi elaborado com vários segmentos participantes, numa expressão de autonomia, embora sua exigência pelo poder público municipal como condicionante para autorização do funcionamento da escola denote a apropriação heterônoma desse instrumento para fins de controle burocrático.

A orientação endógena à aldeia registrada no PPP incide sobretudo no trabalho, no calendário, no currículo e no cardápio da escola. Somam-se os fatos de que a seleção de professores se baseia em avaliação e indicação do próprio corpo docente e das lideranças, e de que os concursos públicos para a escola seguem critérios semelhantes aos desse grupo.

Frente a gestores governamentais e outros agentes externos, a escola se mostra permeável a pressões oficiais e outras relações de ascendência, como as das formações diferenciadas com suas políticas de “valorização da cultura”; mas docentes decidem com uma importante margem de autonomia sobre o que ensinar. No caso da Escola Nhandejara, tais decisões vieram a contemplar processos autóctones de ensino e conhecimentos tradicionais correspondentes. As informações por nós recolhidas confirmaram a percepção de Benites de que a educação ali leva a “identidade kaiowá e guarani”, pela participação da comunidade, inserção sistemática de professores indígenas e realização de atividades “extraclasse” nas quais se pratica “o jeito próprio da educação indígena”. Endossamos a ressalva

do mesmo autor, de que essas atividades são disciplinas a mais, constituindo a “periferia” de um currículo cujo núcleo são as disciplinas comuns das escolas não indígenas. Persiste um “currículo oficial”, embora esse expediente não possa ser legalmente considerado obrigatório para escolas indígenas – mesmo caso, por sinal, do documento que se convencionou chamar PPP⁹. Benites qualifica esse molde predominante de currículo como colonizador, homogeneizador e de resposta a necessidades externas, fazendo que os professores indígenas atuem “exatamente como um não indígena”.

Enfrentando essas limitações, os professores indígenas exercem mediação constante com pais de alunos, refletindo conjuntamente sobre “valores tradicionais” e a necessidade de “agir e pensar como comunidade”, ao mesmo tempo em que buscam efetivar o que os pais defendem. Um produto desses diálogos foram os temas geradores: contexto local, território, aldeia, família, cerimônias, roças, língua etc.

Efetivamente, os professores indígenas são também a comunidade dentro da escola; mas são apenas uma parte, e divergem de outras que não necessariamente pretendem um ensino focado no *teko marangatu* (jeito sagrado de ser), até objetando à colaboração de anciãos e às “práticas tradicionais”. A luta do conjunto da comunidade, impulsionada pela liderança, conquistou a oferta de escolarização básica completa. As famílias já demandavam bolsas para que os filhos frequentassem a escola em vez de abandonarem os estudos para trabalhar, e tudo indica que essa demanda foi aproveitada pelo grupo docente para propor o projeto da unidade experimental, voltado para a sustentabilidade e centrado em práticas de cultivo que são inseparáveis das crenças e rituais tradicionais, destoando, inclusive, da preferência das lideranças pela monocultura.

Parecem ser compreendidas certas demandas dos pais, como a de haver tarefas escolares a fazer em casa e a de serem chamados à escola ao sinal de desempenho insatisfatório dos filhos. Mas as ações docentes inovadoras podem conflitar com outra demanda de familiares, esta por “rigidez nas matérias” do ensino médio, para viabilizar o acesso à educação superior.

A aliança inicial de professores e lideranças se deu em torno da própria conquista da oferta de educação escolar, assim como da decisão pelo ensino em

⁹ Exploramos essa contestação em Pellegrini *et al.* (2019) e Pellegrini, Ghanem e Góes Neto (2020).

guarani, embora nem sempre tenha perdurado em outros aspectos. Os professores são os principais autores de decisões sobre os saberes a ensinar, escolhendo os temas geradores abordados em todas as disciplinas. Certas decisões são declaradamente subsidiadas pela formação nos cursos Ara Vera e Teko Arandu, mas também sorvem da herança de rezadores na família e outras fontes de orientação tradicional e espiritual. Chamam o cacique para as salas de aula e promovem visitas das turmas aos anciãos, que também vão à escola. Querem pesquisar aspectos da cultura originária e combiná-los com as disciplinas não indígenas; procuram utilizar e adaptar o teor dos livros didáticos *karai* disponíveis; e chegam a abarcar nos temas geradores as lutas pela retomada e demarcação de territórios.

Apesar das diferentes perspectivas para a educação escolar entre os segmentos da comunidade, os professores encontram legitimidade para a orientação que imprimem à escola pelo diálogo e mobilização de variados setores em interlocução com o poder público. A iniciativa-chave desse processo é o Fórum Indígena. Um núcleo de docentes voltado ao fortalecimento das “práticas culturais” se uniu à liderança política, a aliados indigenistas dentro e fora da universidade e à Secretaria Municipal de Educação. A realização do Fórum colocou a educação como eixo de enfrentamento das dificuldades da aldeia – sustentabilidade econômica e recuperação ambiental com base em saberes indígenas, engajamento dos mestres tradicionais, violência, problemas relacionados aos jovens etc. – e, inversamente, estabeleceu os problemas locais como orientadores da definição de temas para o ensino. O caráter mobilizador e assembleário do Fórum possibilitou legitimidade a posições que vieram a se expressar como do conjunto da comunidade, constituindo um terreno de pressão e negociação da coletividade indígena com as autoridades públicas. Realizado na escola e por impulso desta, esse processo foi estabelecendo a unidade escolar como “o foco da comunidade”, inclusive para a difusão de informações de fora da aldeia.

Nas duas escolas, portanto, o grupo de professores indígenas sobressaiu como principal agente da escolha dos saberes ensinados, mediando pressões intra-comunitárias, influências externas e fortes determinações do aparato burocrático do sistema escolar. Esforçando-se muito por valorizar os saberes indígenas tanto quanto os não indígenas, os docentes abriram um espaço de reconhecimento dos conhecimentos tradicionais, dedicando-se à busca de caminhos para fazer adequações e combinar o ensino dos dois tipos. Esse enorme empreendimento

tem em vista a capacitação dos estudantes para interagir satisfatoriamente e com mais preparo diante da sociedade envolvente. São esforços que, contribuindo para atuar no mundo não indígena, contemplam significativamente os saberes indígenas e se concentram na construção de uma autoimagem positiva articulada a alternativas para condições dignas de vida na coletividade local, além de condições mais simétricas de relação com a sociedade não indígena dominante.

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. *Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades*. 2013. 193 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da aldeia Te'yikue*. 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central; Iesco; Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer. *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Unesp, 2016. p. 509-17.

GHANEM, Elie. Lógica de reforma educacional como tradição autoritária: o exemplo de São Paulo. In: GHANEM, Elie (Org.). *De cima para baixo: políticas educacionais em São Paulo*. São Paulo: Oficina Digital, 2018. p. 7-43.

GHANEM, Elie. As inovações da escola Tuyuka: superando a educação colonialista. In: MILITÃO, Andréia Nunes; SANTANA, Maria Silvia Rosa (Org.). *Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional*. São Carlos: Pedro&João, 2016. p. 203-44.

PELLEGRINI, Diana de Paula. Saberes escolares e comunidade indígena: inovação educacional entre os Baniwa do alto Rio Negro. In: GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos Garcia (Org.). *Educação e diversidade cultural no Brasil: ensaios e práticas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p. 245-68.

PELLEGRINI, Diana; GHANEM, Elie; GÓES NETO, Antônio Fernandes; SANJINEZ, Humberto Borges. *Os direitos dos povos indígenas quanto à sua educação escolar: parecer científico*. São Gabriel da Cachoeira: [s.n.], 2019.

PELLEGRINI, Diana, GHANEM, Elie, GÓES NETO, Antônio Fernandes. *Criação da Escola Indígena Baniwa e Koripako Pamáali: condições legais e administrativas: parecer de assessoria técnica*. São Paulo, [s.n.], 2020.

PEREIRA, Levi Marques; CHAMORRO, Graciela. Missões Pentecostais na Reserva Indígena de Dourados – RID: origens, expansão e sentidos da conversão. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (Org.). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados: UFGD, 2015. p. 631-54.

PEREIRA, Levi Marques. A Reserva Indígena de Dourados: a atuação do Estado brasileiro e o surgimento de figurações indígenas multiétnicas. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (Org.). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados: UFGD, 2015. p. 781-94.

PIMENTEL, Spensy Kmitta. *Elementos para uma teoria política kaiowá e guarani*. 2012. 364 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2012.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 20, n. especial, p. 70-7, 2008.

TORRES, Rosa María. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos logicas. In: CÁRDENAS, Antônio Luis; CÉSPEDES, Abel Rodriguez; TORRES, Rosa María. *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Magisterio Nacional, 2000. p. 161-312.

Sobre as autoras:

Elie Ghanem: Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, na qual trabalha como professor doutor. **E-mail:** elie@usp.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9440-3940>

Diana Pellegrini: Graduação em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, SP, Brasil. Atua como educadora popular, comunicadora, assessora indigenista, formadora docente e gestora de projetos. Integra a linha de pesquisa Educação Escolar Indígena do Centro Universitário de Investigações em Inovação, Reforma e Mudança Educacional (Ceunir), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil. **E-mail:** diana.pellegrini@gmail.com,

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1014-9082>

Rosa Sebastiana Colman: Doutorado em Demografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP. Professora na área de ciências humanas no curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu e no mestrado em educação e territorialidade (PPGET) na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade da Grande Dourados (FAIND/UFGD). Docente permanente no programa de pós graduação em antropologia da Faculdade de Ciências Humanas (PPGANT/FCH/UFGD), Dourados, MS. **E-mail:** rosacolman01@yahoo.com.br,

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9992-913X>

Recebido em: 30/05/2021

Aprovado para publicação em: 06/06/2021