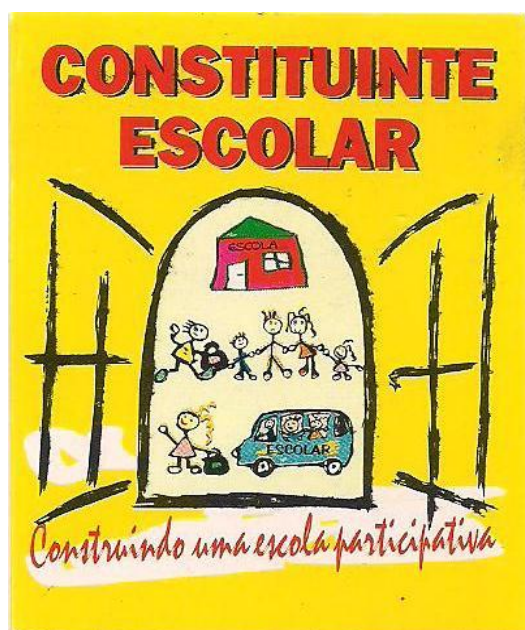


UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
(MESTRADO)
REGINALDO CANDADO

**A RECEPÇÃO DA CONSTITUINTE ESCOLAR PELAS ESCOLAS
INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE DOURADO/MS (2001 a 2003)**



DOURADOS-MS, 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
(MESTRADO)
REGINALDO CANDADO

**A RECEPÇÃO DA CONSTITUINTE ESCOLAR PELAS ESCOLAS
INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE DOURADO/MS (2001 a 2003)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História.

Área de Concentração: História, Região e Identidades

Linha de Pesquisa: História Indígena

Orientador: Prof. Dr. Antônio Dari Ramos

DOURADOS-MS, 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C216r Candado, Reginaldo

A recepção da constituinte escolar pelas escolas indígenas do município de Dourados/MS (2001 a 2003)./
Reginaldo Candado– Dourados: UFGD, 2015.

148f. il.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Dari Ramos.

Dissertação (Mestrado em História) FCH, Faculdade de Ciências Humanas– Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Constituinte escolar. 2. Escolas indígenas. 3. Dourados/MS.I.Título.

CDD – 981.71

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte

Reginaldo Candado

**A RECEPÇÃO DA CONSTITUINTE ESCOLAR PELAS ESCOLAS
INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE DOURADO/MS (2001 a 2003)**

**DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH/UFGD**

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador:

Antônio Dari Ramos (Dr., UFGD)

2º Examinador:

Levi Marques Pereira (Dr., UFGD)

3º Examinador:

Neimar Machado de Sousa (Dr., UFGD)

Dedico esse trabalho de dissertação a toda minha família, em especial a meu pai Vitor Candado e minha mãe Gregória Martines Candado, a “dona Ramona” (*in memoriam*). O carinho e dedicação dispensada em educar eu, meus seis irmãos e minhas três irmãs é o maior exemplo que carregaremos para o resto de nossas vidas. Obrigado mamãe e papai!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e toda minha família: minha mãe Gregória (*in memórian*), meu pai Vitor e todos os meus irmãos, irmãs, cunhados (as), sobrinhos(as). Sou grato em especial: à minha esposa Geni Roque Sobrinho Candado, pela paciência e por todo apoio que tem me dado durante a pesquisa, incentivando nas horas difíceis, de desânimo, de inquietações; a meus filhos Fernando e Amanda Candado; à Darla Roque, que jamais reclamaram da minha ausência nos longos períodos de estudos, dentro e fora de casa.

Com receio de esquecer alguém ou alguns, se faz importante citar algumas pessoas. Ao meu orientador professor Antonio Dari Ramos por ter aceitado esta empreitada, pela sensibilidade e paciência com que realizou todo o trabalho de orientação e correção da nossa pesquisa. Em sua pessoa agradecer à todos(as) os(as) nobres colegas docentes e técnicos administrativos da Faculdade Intercultural Indígena, que me incentivaram o tempo todo durante a pesquisa, de forma direta e indireta.

Aos demais professores do PPGH da Universidade Federal da Grande Dourados, em especial aos que ministraram as disciplinas no decorrer do curso em que participei: Prof.^a Dr.^a Cândida Graciela Chamorro Argüello, Prof. Dr. Levi Marques Pereira, Prof. Dr. Losandro Antonio Tedeschi, Prof.^a Dr.^a Ana Colling e Prof. Dr. Antonio Dari Ramos, como também aos demais professores(as) do programa. Também não poderia esquecer o Prof. Dr. Neimar Machado de Sousa, que aceitou o convite para participar da Banca de Qualificação, fazendo importantes contribuições à nossa pesquisa.

Aos colegas que conheci durante o curso de mestrado, o meu muito obrigado por terem contribuído no processo de minha formação, através das calorosas discussões durante as aulas, nas apresentações de trabalhos e seminários.

Agradeço ao empenho e disponibilidade dos interlocutores das escolas indígenas que participaram dessa pesquisa. Em especial aos professores que se dispuseram em conceder as entrevistas, como os professores indígenas Teodora de Souza, Francelina da Silva Souza, Edina de Souza, Izaque de Souza, João Machado e Aguilera de Souza. Também meus sinceros agradecimentos aos professores não indígenas Edir Neves Barboza, Aroldo Careaga e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes. A pesquisa só pode ter êxito em virtude da colaboração de todos(as). À vocês os meus sinceros agradecimentos.

Todos os professores entrevistados, indígenas e não indígenas, nos foram de suma importância no sentido de contribuir para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Suas falas

nos revelaram questões importantes que nos ajudaram a desvendar algumas situações específicas que envolviam diretamente a comunidade escolar. Às professoras Teodora, Edir e ao professor Aroldo em disponibilizar materiais de arquivo pessoal referente à temática pesquisada, que nos foram de suma importância.

À Universidade Federal da Grande Dourados que possibilitou meu afastamento por um ano para que pudesse me dedicar exclusivamente à pesquisa e na elaboração desta dissertação. A todos aqueles que direta e indiretamente estiveram comigo nesse desafio, os meus sinceros agradecimentos.

Finalmente, *Atima!* (aos Guaraní), *Agwyje!* (aos Kaiowá) e *Anaypuiakue!* (aos Terena). Povos indígenas da nossa cidade e região que admiro, que tenho muito orgulho, respeito e o privilégio em ter tido a oportunidade de conviver, trabalhar e aprender com todos vocês o seu modo de ser indígena. Obrigado pelo acolhimento e carinho de todos.

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa História Indígena, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Tem como objetivo analisar a recepção do Movimento Constituinte Escolar pelas Escolas Municipais da Reserva Francisco Horta Barbosa, também conhecida como Reserva Indígena de Dourados (RID) e da aldeia Panambizinho, do município de Dourado/MS, no período de 2001 a 2003. Este movimento se deu durante a gestão de um governo que tinha como proposta uma política de participação democrática da sociedade na discussão de políticas públicas que melhor atendessem a população, principalmente no âmbito da educação, sobretudo na construção de uma nova proposta político pedagógica para as escolas da Rede Municipal de Educação (REME), na qual as escolas indígenas estão ligadas. A investigação buscou apontar o diálogo que se deu entre a comunidade escolar indígena e o órgão público durante o processo de implementação de uma política de Educação Escolar Indígena diferenciada e específica no município. A pesquisa demonstra que houve um grande esforço por parte da comunidade escolar indígena na recepção da proposta do Movimento da Constituinte Escolar, de modo que as escolas das áreas indígenas do município foram se tornando espaço de diálogo sobre os problemas que atingiam as comunidades locais. Considerando os acertos e os desacertos durante o processo das discussões, o movimento representou um exercício possível de democracia participativa, de caráter popular, no âmbito de uma gestão democrática.

Palavras-Chave: Constituinte Escolar, Educação Escolar Indígena, Democracia Participativa

ABSTRACT

The current research is connected to the Line of Research from the Native People's History from the Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Post-Graduation's History Program. Its main goal is to analyze, from year 2001 to 2003, the reception of the School's Constitutional Movement by the Municipal Schools inside the native's protected area named Francisco Horta Barbosa, also known as Reserva Indígena Dourados (RID), and from Panambizinho, area that belongs to Dourados/MS. This movement took place during a government that had a purpose of including society's participation in a democratic way to discuss public politics that would better attend the population by focusing on education and, above all, on the construction of a new political-pedagogical proposal to the schools from the Rede Municipal de Educação (REME), which the native's schools are connected to. This research focused on pointing out the dialogue that happened between the native's school community and the public institution during the process of settling a different and specific politic of Education of Natives at School in the city. The research shows that there was a great effort from the native's school community to receive the proposal from the School's Constitutional Movement, in a way that the schools belonging to the native's area of this city were becoming a space to discuss about the problems that used to occur in the local communities. Considering the hit and miss during the discussion process, this movement represented the possibility of having a participative democracy, with a popular meaning, in the sphere of a democratic administration.

Key Words: Constitutional School, Native People's School Education, Participative Democracy.

Ñe'ẽ Mbyky

Ko tesa reko oĩme pe Linha de Pesquisa Historia Indígena, pe Programa Pós Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados pegua (UFGD). Oguereko mbae ohupyty haguã pe Movimento Constituinte Escolar pelas Escolas Municipais pe Reserva Francisco Horta Barbosa ohecha va'ekue, ojekuaava ave Reserva Indígena avei. Pe Dourados (RID) ha pe Tekoha Panambizinho, oĩmeva município Dourados/MS pe, ro'yho 2001 ha 2003 peve. Upeéa ojehu va'ekue peteĩ tendota omba'apo ramo guare ha oguereko Rembiaporã peteĩ política ikatu haguã mayma oñemongeta haguã pe política rehegua maymáva omoĩ porã haguã hente kuéra, pe ñembo'e rehegua. Omopu'ã haguã ñembo'erã pe proposta político pedagógica pe oĩva mbo'eróga kuéra pegua. Oĩva pe Municipal de Educação (Reme), upépe oĩ ave pe mbo'eroga ojoaju. Pe jesareko omoĩ ko'ápe ko tembiapópe ñemongeta ha joaju ojehu va'ekue pe mbo'eróga pegua ava mba'éva umi mbo'eróga ambue kuéra ndive omoingo ramo guare pe tembiapo política de educação escolar indígena Iñambuéva ha ñane mba'e teéva ko município pe. Ko tesa reko omombe'u ñandéve ojehu va'ekue tuicha mbarete nande re'ýi kuéra pe mbo'e roga pegua ava mba'éva oipyhy haguã pe proposta pe Movimento Constituinte Escolar pegua rehe, uperupive mbo'eróga kuéra oĩva tekohápe município pe ojeiko ichugui Ñemongeta renda há nembojuaju renda ne'e opa mbae rehe ivaiva ojehuva tekohape. Ñamomba'e ko'ápe ave opa mba'e oĩ porã ha oĩ porãe'ỹva ojehu va'ekue oñemongeta ramo guare. Upe mba'e oikuãve'ẽ peteĩ tembiaporã ikatúva pe democracia jaiipyhýva, hente kuéra ipópe pe gestão democrática rehegua javeve.

Ñe'ẽ-Rapo: Constituinte Escolar, Ñembo'e ava mba'e mbo'eróga pegua, Democracia Participativa.

Lista de Figuras

Figura I - (capa : Adesivo da Constituinte Escolar. Fonte: Arquivo pessoal da Prof. ^a Edir Neves Barboza	00
Figura II - Características da Educação Indígena e Educação para o Indígena	42
Figura III - Folder de Lançamento Oficial da Constituinte Escolar	78
Figura IV - Folder do 1º Seminário da REME e do Congresso Municipal da Constituinte Escolar	86
Figura V - Princípios Gerais da Educação Popular	94
Figura VI - Caderno Temático da Constituinte Escolar (capa)	101
Figura VII - Movimento da Constituinte Escolar	128

Lista de Mapas

Mapa I - Localização Geográfica da Cidade de Dourados	15
Mapa II - A Conurbação existente entre a RID e a Cidade de Dourados	16
Mapa III - Localização dos Acampamentos Guarani, Kaiowá e Terena no município de Dourados	17

Lista de Fotos

Foto 1 - Professora Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e o Professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva	88
Foto II - Parte da Equipe Pedagógica da Constituinte Escolar da SEMED	91
Foto III - Professores Indígenas Durante as Discussões da Constituinte Escolar	108
Foto IV - Professores Indígenas e Não Indígenas na Formação da Constituinte Escolar	109

LISTA DE SIGLAS

AIA	Ano Internacional de Alfabetização
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEIMs	Centros de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CGAEI	Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CLTEMTA	Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI	Comissão Nacional de Professores Indígenas
CNPI	Conselho Nacional de Proteção aos Índios
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DCNEEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena
DGEEI	Diretrizes Gerais da Educação Escolar Indígena
EEI	Educação Escolar Indígena
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional da Saúde
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Ministério da Agricultura
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MECA	Missão Evangélica Caiuá
NEIs	Núcleos de Educação Escolar Indígena
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAN	Operação Anchieta
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIT	Povos Indígenas e Tribais
PKN	Projeto Kaiowá/Nandéva

PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
REME	Rede Municipal de Ensino
RID	Reserva Indígena de Dourados
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Dourados
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TI	Terra Indígena
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PRIMEIRO CAPÍTULO	
EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	32
1.1 - Educação Indígena	32
1.2 - Os Indígenas e a Escola	36
1.3 - Nova Educação Escolar Indígena	44
1.3.1 - Características da Nova Educação Escolar Indígena	45
SEGUNDO CAPÍTULO	
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA EDUCAÇÃO INDIFERENCIADA À EDUCAÇÃO ESPECÍFICA	46
2.1 - O Campo da Educação	50
2.2 - Decretos e Portarias	52
2.2.1 - Decreto Presidencial Nº 26/1991.....	53
2.2.2 - Portaria Interministerial nº 559/91 e Portaria nº 60/92	54
2.3 - Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena	55
2.4 - O Conselho Nacional de Educação	55
2.4.1 - Parecer Nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação	56
2.4.2 - Resolução Nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação	57
2.5 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	59
2.6 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Pluralidade Cultural	60
2.7 - Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho	62
2.8 - O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas	63
2.9 - O Plano Nacional de Educação	64
2.10 - No Estado de Mato Grosso do Sul	65
2.10.1 - A Educação Escolar Indígena em Dourados/MS	69

TERCEIRO CAPÍTULO

A CONSTITUINTE ESCOLAR	72
3.1 - Constituinte, Assembleia e Congresso Constituinte	72
3.2 - A Constituinte Escolar pelo Brasil	76
3.3 - O Movimento da Constituinte Escolar em Dourados	78
3.3.1 - A Proposta da Constituinte Escolar	81
3.3.2 - Os Momentos Previstos do Processo	82
3.3.3 - Os Aportes Teóricos e Metodológicos do Movimento	87
3.4 - Educação Popular e a Pesquisa Participante	93

QUARTO CAPÍTULO

O ENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DAS ÁREAS INDÍGENAS NO MOVIMENTO DA CONSTITUINTE ESCOLAR

97

4.1 - Os primeiros Contatos com as Escolas	102
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
-----------------------------------	------------

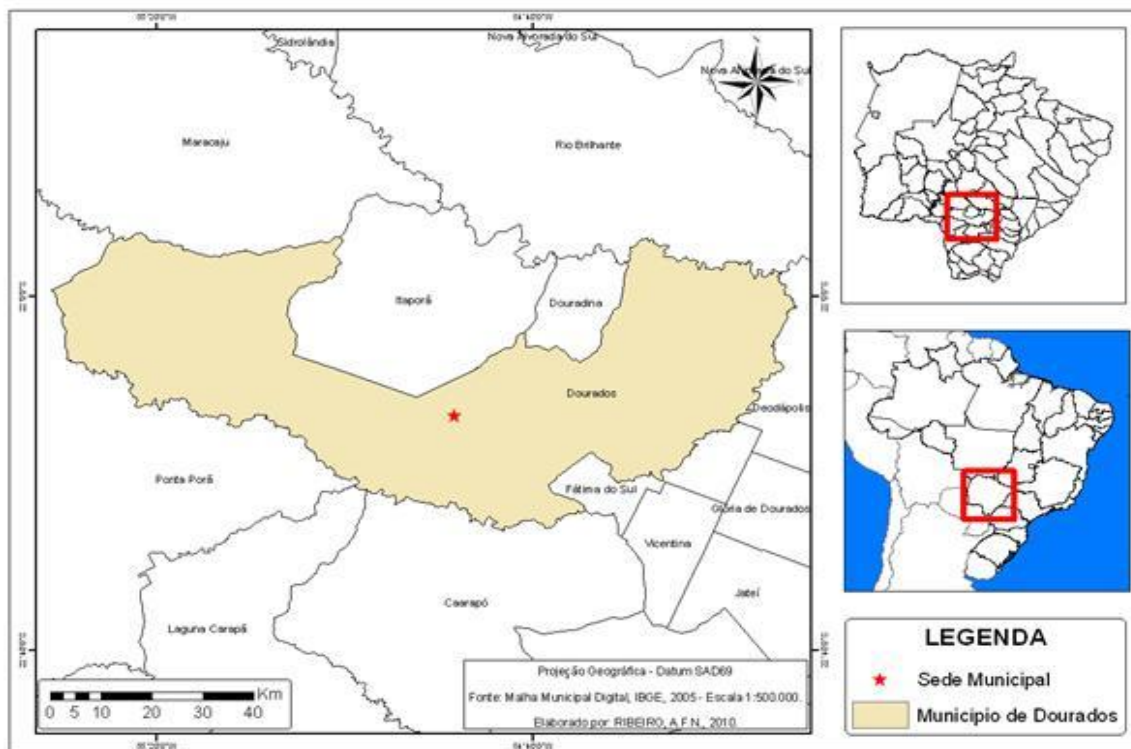
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
---	------------

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende ser um estudo de como se deu a recepção do Movimento Constituinte Escolar pelas Escolas Municipais da Reserva Francisco Horta Barbosa, também conhecida como Reserva Indígena de Dourados (RID) e da aldeia Panambizinho, do município de Dourado/MS.

O município de Dourados está localizado na região sul de Mato Grosso do Sul, e é considerada a segunda maior cidade do Estado, com população estimada em 210.218¹ (duzentos e dez mil e duzentos e dezoito) habitantes, e possui a maior população indígena do Estado (aproximadamente 15.000 habitantes). Antes da colonização, o município já era habitado pelas etnias Guarani, Kaiowá e *Terena*² e a presença de seus descendentes é marcante até os dias atuais.

Mapa 1 – Localização Geográfica da Cidade de Dourados



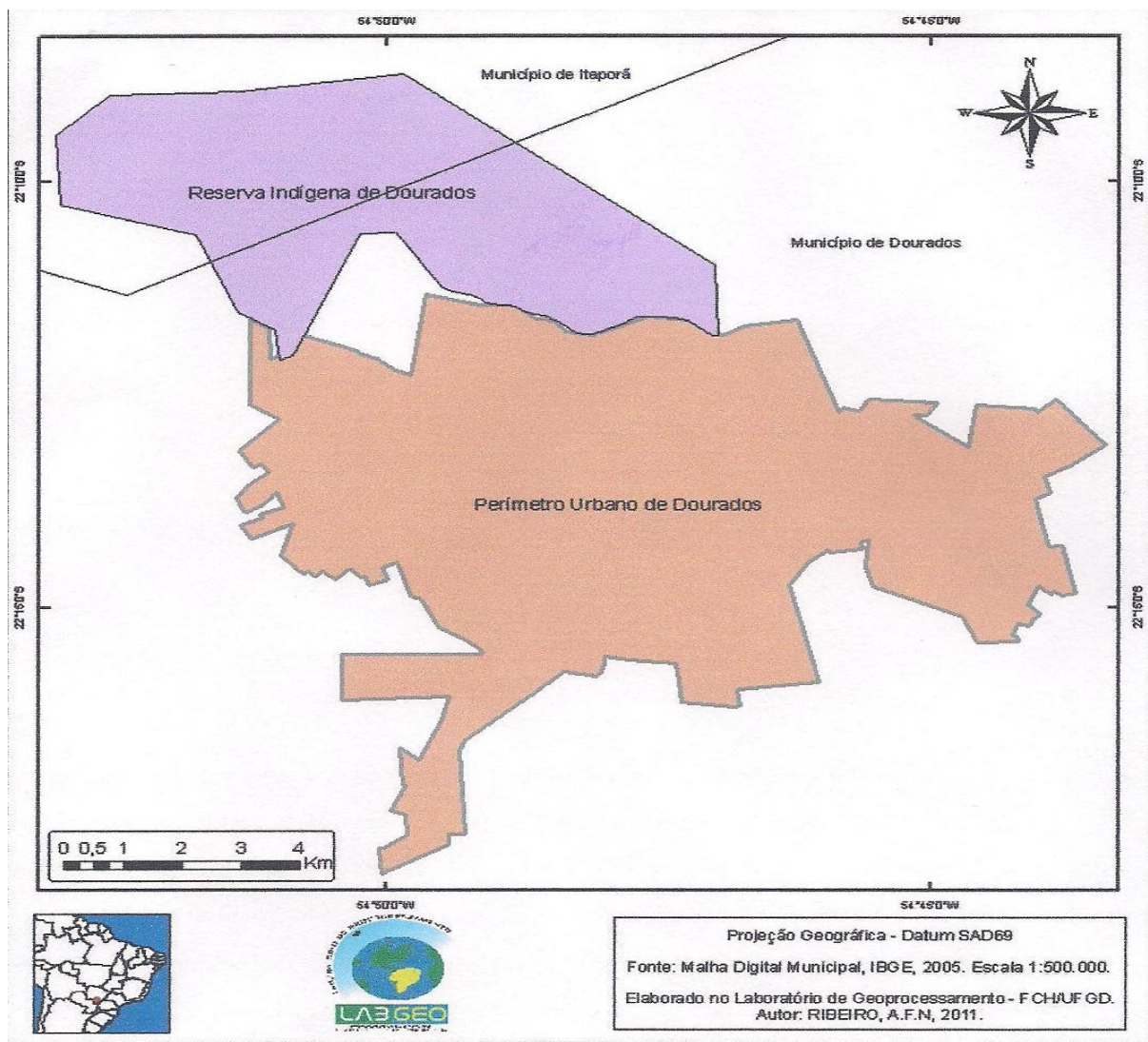
Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=mapa+de+dourados+mato+grosso+do+sul>

¹ Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014, publicada no Diário Oficial da União em 28/08/2014. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicações Sociais. Acesso em 23/07/2015.

² Segundo SOUZA (2013, p. 35), os Terena viviam no Êxiva ou Chaco – Paraguai, até o século XIII, quando entraram no atual território do Estado de Mato Grosso do Sul.

Sob sua jurisdição, o município possui duas *áreas de acomodação*³: Terra Indígena (TI) Francisco Horta Barbosa (mais conhecida como Terra Indígena ou Reserva de Dourados - RID) e TI Panambizinho. A primeira está localizada ao norte da cidade de Dourados, a uma distância de apenas 5 km do centro da cidade, e ao sul da cidade de Itaporã/MS, a uma distância de 15 km, com uma área total de 3.539 hectares e população de 14.824 indígenas⁴. Compõe a RID as aldeias Jaguapiru e Bororó.

Mapa 2: A Conurbação existente entre a RID e a Cidade de Dourados



Fonte: MOTA, 2011, p. 200.

³ O professor antropólogo Dr. Levi Marques Pereira (UFGD/MS) definiu o espaço social da reserva como área de acomodação, na tentativa de melhor descrever aspectos de natureza política e sociológica presentes nos processos sociais vividos nessa nova conjuntura histórica. (PEREIRA, 2007, p. 07)

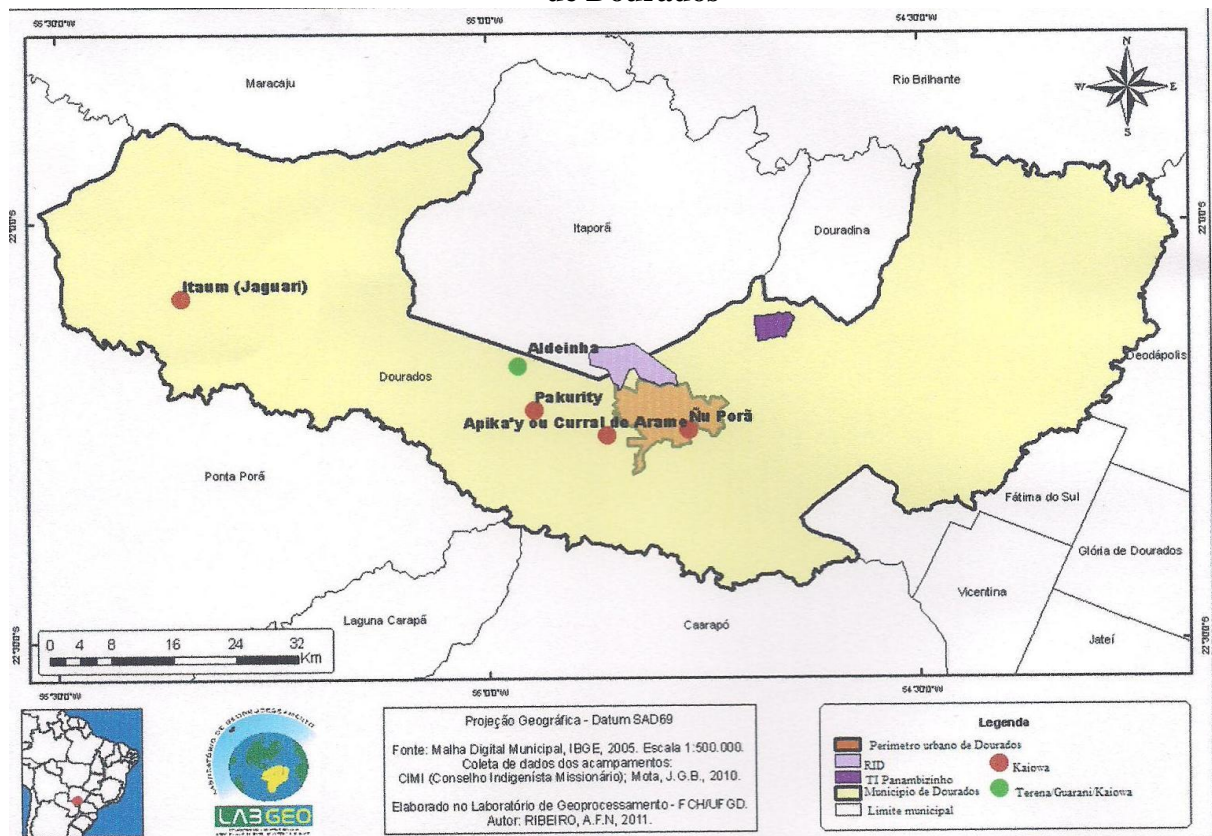
⁴ Censo SIASI/SESAI/MS, 2013/2015.

Atualmente, o casamento inter-étnico existente nesta RID é bastante comum, por abrigar três etnias básicas: os *Guarani Kaiowá* (que se identificam apenas como Kaiowá), os *Guarani Nandéva* (que se identificam como Guarani), ambos da família lingüística Tupi e, por fim, os *Terena*, da família lingüística Arawak. Há ainda a presença de não-índios, por intermédio de casamentos com indígenas e mestiços.

Utilizando-se dos estudos de PEREIRA (2004), TROQUEZ (2006, p. 41), afirma que as etnias que compõem a Reserva Indígena de Dourados, juntamente com os não-índios habitantes desta área ou do seu entorno, “*mantêm entre si uma complexa rede de relações configurando[...]um ‘sistema multiétnico’ de relações[...]que pressupõe a existência de redes de relações sociais, materiais e simbólicas, que tornam permeáveis as fronteiras étnicas das sociedades envolvidas no sistema*”. Esta configuração de relações se dá até os dias atuais.

A segunda está localizada a leste da sede do município, a 25 km do centro, no Distrito de Panambi, que até 2005 ocupavam apenas 60 hectares. Esta Terra Indígena tradicional é habitada, principalmente, pelo povo Guarani Kaiowá, que sofreu grandes mudanças culturais no processo da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND, desde a década de 1940.

Mapa 3 – Localização dos Acampamentos Guarani, Kaiowá e Terena no Município de Dourados



Fonte: MOTA, 2011, p. 338.

Porém, os Kaiowá nunca desistiram de lutar pelos direitos constitucionais, principalmente pela defesa e retomada de seus territórios tradicionais, quando, em abril de 2003, finalmente, uma parte de seus territórios reivindicados foram demarcados. Mas tiveram que aguardar mais um ano para que as terras fossem entregues aos Kaiowá, por conta da espera de indenizações aos colonos que detinham a titulação da área. Em novembro de 2004, a extensão territorial dos Kaiowá passa a ser de 1.240 hectares e conta, atualmente, com uma população de 323 indígenas⁵.

O Movimento Constituinte Escolar se deu no início da década de 2000, durante a gestão de um governo que, naquele momento, se apresentava de esquerda⁶, tendo como proposta uma política de participação democrática da sociedade na discussão de políticas públicas que melhor atendessem a população, principalmente no âmbito da educação, sobretudo na construção de uma nova proposta pedagógica para as escolas da Rede Municipal de Educação (REME). Todas as escolas das áreas indígenas do município de Dourados, embora naquele fossem tidas como escolas rurais, pertenciam à REME.

Pretendemos ainda apontar o diálogo que se deu entre a comunidade escolar e o órgão público durante o processo de implementação de uma política de educação escolar indígena no município, considerando a história das escolas situadas nas áreas indígenas naquele contexto. No intuito de concretizar as ações propostas neste projeto, trabalhamos com levantamento de fontes orais, documentos oficiais e não oficiais.

Tendo como categoria central de análise do processo histórico educacional a noção de Educação Escolar Indígena, utilizamos como aporte teórico-metodológico os referenciais da História Cultural e da Micro-história. Para acessar as fontes orais, utilizamos a metodologia da História Oral.

Nesta pesquisa pretendeu-se ainda entender a história da Educação Escolar Indígena no município de Dourados, procurando compreender as políticas educacionais, em seu contexto histórico, a partir do movimento iniciado pelo processo de Constituinte Escolar a partir do ano de 2001.

O estudo aqui proposto pretende ser um aporte para entender como estava organizada a educação nas escolas situadas na Reserva Indígena de Dourados e na aldeia do Panambizinho, no município de Dourados, no início do 3º milênio. A educação escolar

⁵ Censo SIASI/SESAI/MS, 2013.

⁶ Por *Esquerda*, entendemos como sendo aqueles ideólogos que “pretendem aperfeiçoar o mundo por meio de políticas que instaurem a justiça social, ou o igualitarismo, ou a socialização dos meios de produção econômica, ou qualquer outra ação que remeta à ideia de igualdade.” (*Brasil Escola*. Disponível em <http://www.brasilecola.com/politica/direita-esquerda.htm>. Acesso em 03 de setembro de 2015.)

indígena se encontrava, naquele momento, em sua maior parte em mãos de profissionais não indígenas.

Desde os meados de 2001, iniciava-se um movimento de mudança, um processo de busca da autonomia escolar a partir da visão dos indígenas, movimento este que teve como protagonista a própria comunidade escolar indígena.

O Contexto político no qual se desenvolveu o processo que analisamos esteve marcado pelas eleições municipais de outubro de 2000, nas quais Dourados passou por uma mudança política significativa, pois ocorria o fim do ciclo de prefeitos eleitos ligados a uma elite local, composta, sobretudo de grandes proprietários de terras e de grandes comerciantes. Conforme destaca Barboza, *“a disputa política no município permaneceu durante algumas décadas entre os grupos dessa mesma elite, e o que se vê em seu contexto político é a permanência e a manutenção de algumas políticas que beneficiam esses setores”*. (BARBOZA, 2007, p. 58)

A história política e administrativa do município não era diferente do modelo de gestão do resto do país naquele contexto, a saber, *“marcada pelo centralismo, autoritarismo e verticalismo, como características gerais do estado Brasileiro”*. Características estas que também ocorriam (e ainda ocorrem!) em todo o Estado de Mato Grosso do Sul, onde era freqüente a manutenção de um mesmo grupo político no governo, basicamente ligado a essa mesma elite.

As características da conjuntura política do município de Dourados, não se diferenciam do restante do país, marcada pela presença do coronelismo e da política paternalista e clientelista que historicamente os governos lançam mão para manter-se no aparelho do Estado. (BARBOZA, 2007, p. 60)

Nesse sentido, inverter a lógica dessa política era um fato quase que impossível, dado o poder político e financeiro que essa classe possuía e possui. Daí a importância do momento político que o município atravessou naquele momento. Nas palavras da professora Maria Dilnéia:

O contexto político daquele momento da vitória da coligação político partidária sob a liderança do Partido dos Trabalhadores era um contexto político de alargamento das relações democráticas. Era uma proposta que, via administração municipal, se colocassem em andamento o alargamento mesmo da democracia no município. Então assim, inicialmente todos os projetos levados a cabo pelo município para todos os setores: os setores sociais, os setores econômicos, enfim, tinham como objetivo o alargamento das relações democráticas no município⁷.

⁷ Entrevista com a Prof.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, produzida por Reginaldo Candado em 23/09/2014.

Tal objetivo visava ainda à diversificação da economia no município com vistas a construir canais de auto-gestão, de auto-suficiência para a população. Nesse sentido, a Educação era vista como um dos setores mais importantes. Como projeto estruturante, o que conduzia todas as ações da Secretaria Municipal de Educação era a Constituinte Escolar.

Mas é importante também destacar que o fato em si não ocorreu por acaso, pois o avanço da esquerda naquele momento no cenário nacional era bastante forte. Isso se deveu às grandes mobilizações sociais ocorridas na década de 1970, através de movimentos sociais, “*reuniam sindicalistas, educadores, militantes de organizações de esquerda, intelectuais, estudantes, camponeses, setores progressistas da Igreja Católica e trabalhadores de vários setores*” (BARBOZA, 2007, p. 60), culminando na criação de vários partidos políticos de esquerda, entre eles o Partido dos Trabalhadores (PT), fundado em 10 de fevereiro de 1980.

O município de Dourados não fugiu à regra em relação ao cenário nacional. Em 1988 o partido já havia lançado candidatura própria à prefeitura pela primeira vez, através da consolidação do nome do professor José Laerte Cecílio Tetila, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS⁸, com a finalidade de liderar e organizar o partido no município naquele momento.

A partir deste período, percebe-se um avanço na organização e expressão política deste partido, aliado aos crescentes resultados em nível nacional e regional, fortalecendo-o a nível local, tornando-se como alternativa real de governo. Dessa maneira, aos poucos se consolidou como uma das maiores forças políticas do município, resultando na eleição do seu primeiro prefeito, na pessoa do professor Tetila, no pleito de 2000. Neste sentido,

Ao assumir o executivo em 2001, estava lançado o desafio de inverter a ordem das prioridades das ações do governo do ponto de vista econômico, político, social, e cultural até então vigente na administração, como forma de garantir uma gestão democrática e popular. (BARBOZA, 2007, p. 62)

Portanto, naquele momento, a gestão do governo de esquerda que se apresentava, passou a construir os processos de ações democratizantes e participativos, pois em seu plano de governo, havia uma proposta política de participação democrática da sociedade na discussão de políticas públicas que melhor atendessem a população, principalmente no âmbito da Educação.

Dentre estas ações democratizantes e participativas, “*destaca-se o Movimento Constituinte Escolar, que fora lançado no ano de 2001, que objetivava construir*

⁸ Atualmente, desde 2005, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

coletivamente um amplo debate sobre a política educacional do município visando o Plano Municipal de Educação” (BARBOZA, 2007, p. 46). Nas palavras de Souza,

No período de 2001 a 2004, a Secretaria Municipal de Educação tinha um projeto político inovador de Educação para desenvolver e implementar no município de Dourados. A gestão buscava discutir e elaborar propostas de políticas públicas específicas para a Educação Escolar Indígena, de forma a atender o que asseguram as legislações educacionais vigentes, que regem as orientações e diretrizes para a EEI no contexto da interculturalidade. (SOUZA, 2013, p. 102)

Portanto, foi nesse período que ocorreu o processo da Constituinte Escolar e de Reorientação Curricular. Tal momento levava o lema *“reflexão sobre a escola que temos e qual a escola que queremos”* e que tinha por objetivo identificar como se davam as relações entre os diversos segmentos no interior das escolas, os problemas enfrentados no cotidiano, sobretudo no processo ensino-aprendizagem. Ainda conforme Souza, *“o trabalho revelou a necessidade e ansiedade que as comunidades escolares indígenas e não indígenas tinham de falar, criticar, elogiar ou refletir sobre educação”* (SOUZA, 2013, p.108).

Nesse contexto, as escolas das áreas indígenas do município foram se tornando espaço de diálogo sobre os problemas que atingiam as comunidades locais, constituindo-se num espaço político importante dentro do espaço indígena.

A tematização da história desse processo foi realizada a partir da análise de uma gestão municipal preocupada com os rumos da educação escolar nas áreas indígenas naquele período. Conforme destaca a professora Teodora de Souza,

Realmente foi um momento importante, um momento diferente, um momento histórico, tendo em vista a gestão popular, de esquerda, que estava assumindo a gestão do município de Dourados naquele momento porque, nesse momento foram assim proporcionadas várias mudanças, não só no município, mas principalmente no campo da Educação e também a Educação Escolar Indígena. Nesse momento houve um processo chamado de Constituinte Escolar, que era um movimento da Rede como um todo para rediscutir o processo da educação, e também esse momento foi realizado dentro das comunidades indígenas, aldeia Bororó, Jaguapiru e Panambizinho⁹.

Cumprir destacar que pesquisar sobre escolas indígenas implica em recuperar, ou até mesmo em construir a história desta modalidade de ensino na região que foi e continua sendo parte pouco tematizada nos estudos acadêmicos, possuindo este estudo grande relevância social e política.

⁹ Entrevista realizada com a professora Teodora de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 13/08/2014.

De outra sorte, o envolvimento pessoal com a temática está relacionado à convivência com os indígenas Guarani, Kaiowá e Terena desde meados de 2003, quando fui convidado pela professora Simone Anselmo Girão¹⁰ para atuar como professor de História, Geografia e Ciências Sociais (Filosofia e Sociologia) no Ensino Médio Intercultural. A professora Simone estava com a responsabilidade de iniciar o projeto de implantação e implementação do curso de Ensino Médio para as áreas indígenas do município pois, até então, os alunos indígenas só tinham como opção as escolas estaduais do meio urbano para dar continuidade aos seus estudos.

O Curso de Ensino Médio Intercultural era uma extensão da Escola Estadual Vilmar Vieira Matos, que também concebia o curso de formação de magistério, no âmbito do Ensino Médio para o povo Guarani e Kaiowá, conhecido como Projeto *Ára Vera*¹¹ (*Espaço Tempo Iluminado*). É importante lembrar que, segundo SOUZA (2013, p. 41), “a implantação do Ensino Médio nas Terras Indígenas se deu a partir da reivindicação do Movimento de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul junto à Secretaria Estadual de Educação – SED”. Atualmente, o Curso é ofertado na Aldeia Jaguapiru, conhecido como Ensino Médio Intercultural – GUAATEKA.

Outro momento importante do contato direto com os povos indígenas foi quando, no 2º semestre de 2003, passei a atuar como professor contratado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, para trabalhar com as disciplinas de História e Geografia nas Séries Finais do Ensino Fundamental na Aldeia Jaguapiru e da aldeia do Panambizinho. Aquele momento foi pleno de uma convivência bastante intensa, um momento histórico em que, como educador, percebi a complexidade social dos indígenas que residem na RID e a oportunidade única em conhecer mais de perto sua cultura.

Por ser descendente de paraguaios, por parte tanto de mãe quanto de pai, sou falante de uma variante da língua Guarani, mais precisamente a *nhandéva*, muito falada até hoje no país vizinho, e que também é falada por grande parte dos indígenas da etnia Guarani Nhandéva do município e região, que se autodenominam Guarani. Isso contribuiu de maneira significativa para o contato com os indígenas Guarani e Kaiowá, principalmente no trabalho desenvolvido no campo da Educação junto às escolas das áreas indígenas do município.

Posteriormente, entre os anos de 2005 e 2008, tive a oportunidade de trabalhar na pasta ligada à Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de

¹⁰ Nesta ocasião, professora Simone era então Coordenadora do Ensino Médio Intercultural, com sede na Escola Estadual Vilmar Vieira de Matos, situada na rua Manoel Rasslém, no bairro do Jardim Água Boa.

¹¹ Curso normal em Nível Médio de formação de professores Guarani e Kaiowá, vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS.

Dourados/MS, setor responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo das escolas situadas nas áreas indígenas do município. Na ocasião também coordenava o Programa de Ações Educativas Complementares, composto por dois projetos ligados à sustentabilidade envolvendo alunos em situação de vulnerabilidade social. Tal programa teve reconhecimento em nível nacional e internacional, sendo um dos ganhadores do Prêmio de Inovação em Gestão Educacional em 2008, promovido pelo INEP/MEC.

Em março do ano de 2007, o contato com os Guarani e Kaiowá ganhou uma nova dimensão, quando tomei posse no cargo de Técnico Administrativo pela Universidade Federal da Grande Dourados, a UFGD. Na ocasião, optei para trabalhar na Faculdade de Educação – FAED/UFGD, pois tinha conhecimento que ali havia um curso superior específico que, desde 2006, era oferecido para essas etnias, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*.

No ano de 2011 fui convidado pelo professor Antonio Dari Ramos, coordenador do curso naquele momento, para trabalhar novamente com os acadêmicos indígenas Guarani e Kaiowá, em virtude de um projeto que estava para se concretizar: a criação de uma nova unidade acadêmica específica na Universidade, conhecida atualmente como Faculdade Intercultural Indígena – FAIND/UFGD, a qual teve como seu “carro-chefe”, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*.

A criação da Faculdade Intercultural indígena é considerada um marco fundamental, um sonho realizado pelos indígenas que habitam a região do Cone-Sul do estado de Mato Grosso do Sul, sobretudo pelo Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, resultado de anos de luta para essa conquista. É nesta faculdade que trabalho atualmente, na qual mantenho contato freqüente com esses povos.

Portanto, a opção pela pesquisa na temática indígena no Programa de Pós-Graduação de História se justificou pela intenção de entender historicamente o processo do tema em questão, tão sensível na política do município naquele momento e tão secundado nos dias atuais.

Durante a realização dos créditos exigidos pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Humanas da UFGD, as disciplinas cursadas foram de suma importância para o crescimento a nível teórico das discussões que permeiam o próprio objeto de pesquisa e que contribuíram para se fazer pensar sobre diversos aspectos relevantes no desenvolver da pesquisa como um todo.

Durante as aulas da disciplina *Teorias e Métodos da História*, foram apresentadas as principais escolas históricas, teorias e filosofias da história, passando pelo historicismo, pelo

materialismo histórico, pela história social, chegando aos pensadores dos Annales e à Nova História. Foram apresentados o estruturalismo e o pós-estruturalismo, passando pelas tendências “pós-modernas”. Enfim, fomos conectados a diversos pensadores e as suas ideologias¹², fomos inseridos no contexto histórico de cada um. Conhecemos as principais “escolas” históricas, tendo o século XIX como ponto de partida. Na disciplina foram discutidos ainda os principais elementos que se fazem presente no processo de elaboração do conhecimento histórico; conhecemos e debatemos as principais características das práticas teórico-metodológicas contemporâneas empregadas no campo histórico.

Os diversos textos trabalhados na disciplina em questão contribuíram para esclarecer diversas questões ligadas ao processo de estudo da História, as correntes de pensamento que vigoraram entre um período e outro, com ideologias muitas vezes implícitas e fortemente influenciadas por uma doutrina específica. Vimos que o movimento dos Annales, iniciado em fins dos anos 1920, principalmente na França, marcou uma ruptura paradigmática com a narrativa histórica positivista, tradicional. Daí entender, por exemplo, a preocupação e o interesse das três primeiras gerações dos Annales pela cultura material, através da qual o ser humano foi colocado em destaque. Desde então, o diálogo teórico e empírico de outros países europeus entre antropólogos, arqueólogos e historiadores se intensificou, atingindo outras fronteiras continentais como o Brasil, mesmo que tardiamente, no interior da academia nacional.

A disciplina “*Povos Indígenas: história e historiografia*” nos favoreceu com diversas discussões e debates de ideias no interior do grupo, contribuindo para que os conteúdos fossem melhores compreendidos. Os textos propostos contribuíram para que pudéssemos ter uma ideia geral da proposta da disciplina, sobretudo a série de artigos de pesquisadores locais e regionais que abordam diretamente a temática em questão.

Adquirir conhecimento sobre os principais povos indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul foi uma experiência única e não foi uma tarefa fácil, pois vimos que a complexidade de situações históricas a que foram submetidos, nos remete a estudos mais aprofundados e melhor fundamentados. A única certeza é de que esses povos, assim como os demais povos do Brasil e de toda América Latina, foram explorados, escravizados e expulsos de suas terras

¹² Neste trabalho entendemos por *Ideologia* o “conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer, [...] cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção”. (CHAUÍ, 2004, p. 43)

tradicionais e que atualmente estão na luta pela retomada destes territórios tradicionais que pertenceram aos seus ancestrais.

A disciplina “*Seminários de Projeto de Pesquisa*”, contribuiu no sentido de pensar e discutir sobre o historiador e suas fontes e como uma fonte se torna fonte histórica. Os cuidados que um historiador deve ter no processo de sua pesquisa, os modelos e métodos que existem e como serão utilizados durante a investigação, como serão trabalhadas. As reflexões durante as aulas foram de tamanha relevância, pois através destas foram possíveis pensar as variadas fontes que serão utilizadas nessa pesquisa. Tivemos a oportunidade de perceber a importância de uma redação científica, da escrita, na vida do pesquisador e ainda, a discussão sobre o objeto de pesquisa, juntamente com os professores e demais colegas pós-graduandos que contribuiu para abrir novas perspectivas de pensar o objeto de pesquisa e de que forma as fontes seriam trabalhadas.

Em relação à disciplina “*Relações interétnicas e territorialidade entre sociedades indígenas*”, também foi de suma importância, em especial, por abordar o processo histórico do qual passou e passam os indígenas de todo o Brasil, especialmente as etnias habitantes do atual estado de Mato Grosso do Sul. Estes ainda continuam realizando tentativas de retomada de suas áreas como uma forma de pressionar as instituições governamentais para a solução dos problemas em torno de suas terras. O apelo desses povos por terra, dignidade e respeito continua no sentido de sensibilizar a todos para compreenderem e apoiarem suas lutas.

Durante as aulas vimos ainda conceitos importantes no campo da Antropologia e da História como cultura, etnohistória, história indígena, temporalidades, grupos sociais, território, territorialidade e seus desdobramentos na pesquisa antropológica e histórica Indígena e sua relevância social.

Finalmente, na disciplina “*História Indígena e Epistemologia Intercultural: desafios e perspectivas*”, tomamos contato com os pressupostos básicos para uma filosofia intercultural, numa perspectiva crítica e teórica, assim como discussão sobre as identidades étnicas, os movimentos de resistências física e cultural dos povos indígenas, as atitudes de resignificação, processos de reestruturação da própria cultura. Discutimos conceitos importantes sobre a interculturalidade, a multiculturalidade, o interculturalismo, o multiculturalismo e os pontos de encontros e desencontros entre os mesmos. Também estudamos sobre a crítica ao eurocentrismo e sua lógica reducionista, o hibridismo e o reconhecimento de suas múltiplas epistemes.

Outro aspecto relevante na disciplina foi a noção de colonialidade e descolonização do saber, que nos deram pistas para entender a importância da promoção da descolonização do

discurso histórico e a possibilidade para que os povos indígenas sejam tomados também como sujeitos históricos plenos, não devendo ser tratados apenas como vítimas do processo colonial, mas também como responsáveis pela sua própria história.

A pesquisa se solidificou nas leituras e fichamentos de obras referentes à temática e nas entrevistas realizadas com professores indígenas e não indígenas, pais e lideranças locais, que tiveram participação direta e significativa durante o processo de discussão da Constituinte Escolar nas escolas das áreas indígenas naquele contexto. Realizamos também levantamento de várias informações sobre a temática na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, sobretudo na pasta ligada diretamente com a questão da Educação Escolar Indígena e também arquivos pessoais de alguns professores que coordenaram o movimento da Constituinte Escolar.

A escolha destes interlocutores para serem entrevistados se justificou pelo fato de terem participado diretamente durante o processo de implantação do movimento Constituinte Escolar, contribuindo nas formações, discussões e execuções do referido projeto, no âmbito de seu meio de trabalho, seja nas escolas das áreas indígenas ou não.

A primeira pessoa escolhida como interlocutora foi a professora *Teodora de Souza* (da etnia Guarani), em virtude do seu envolvimento pessoal e profissional com a questão da Educação Escolar Indígena, desde a década de 1980 e também por conhecer bem a realidade dos povos indígenas que habitam a região da Grande Dourados, com quem tive o privilégio de trabalhar na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, na pasta de Educação Escolar Indígena, entre os anos de 2004 a 2008. Esta convivência direta rendeu muitas trocas de conhecimento e propiciou em grande parte da experiência que tenho na lida com os povos Guarani, Kaiowá e Terena.

A professora Teodora formou-se em Pedagogia em 1999 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atua desde então como professora dos anos iniciais do ensino fundamental nas Escolas Municipais Francisco Meireles (Missão Caiuá) e Tengatui Marangatu (Aldeia Jaguapiru), em Dourados/MS. Entre os anos de 2001 e 2008, foi Gestora de Processos em Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS, contribuindo significativamente nas discussões ligadas a educação nas escolas municipais das áreas indígenas do município, dando ênfase no processo de implantação e implementação de uma educação diferenciada, intercultural e bi-multilíngue.

Em 2012, defendeu sua dissertação de mestrado, na UCDB/MS, intitulada “*Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no município de Dourados/MS*”. A pesquisa teve como objetivo analisar em que medida a Secretaria Municipal de Educação de Dourados

implementa as políticas públicas, em diferentes espaços institucionais, para a educação escolar indígena e como estas políticas se efetivam na escola indígena diferenciada, voltada para a autonomia e sustentabilidade das comunidades.

A professora Teodora de Souza é membro do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, do Cone Sul do MS. Esse Movimento, em seus vários desdobramentos, apresentou-se como uma alternativa de luta e resistência desses povos. Atualmente encontra-se cedida à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados, como coordenadora local da Ação Saberes Indígenas na Escola, projeto do Governo Federal que integra o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, no eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas, e destina-se à formação continuada de professores indígenas que atuam nas escolas indígenas de Educação Básica.

A professora *Edir Neves Barboza* foi escolhida como fonte em virtude de sua participação direta na Secretaria Municipal de Educação do Município de Dourados/MS - SEMED, como Coordenadora do Movimento da Constituinte Escolar, entre 2001 e 2003, no início da gestão do Partido dos Trabalhadores naquele contexto. As informações colhidas com ela foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. A professora é graduada em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Atuou como professora contratada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS (Dourados e Maracaju), na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB (Campo Grande), na Associação Comunitária de Ação Social Agápe – ACASA e na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Atualmente é professora do quadro da Faculdade Intercultural Indígena, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A entrevista com o professor *Aroldo Careaga* também se deve em virtude de sua participação direta na Secretaria Municipal de Educação do Município de Dourados/MS - SEMED, como Coordenador Geral do Movimento da Constituinte Escolar, entre 2001 e 2003. Sua função era levar a discussão do tema a todas as escolas da Rede Municipal de Educação – REME. As informações colhidas com ele também foram de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa. O professor Aroldo possui graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (em 1996) e Mestrado em História também pela mesma Universidade. Foi professor do Curso de História na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, no período de 2003 a 2013. Também atuou na Educação Básica como professor e também como assessor pedagógico no ensino Médio e Fundamental. Atualmente o professor reside na cidade de Cuiabá/MT.

Outra entrevista bastante significativa foi realizada com a professora *Maria Dilnéia Espíndola Fernandes*, durante um evento na UCDB, na cidade de Campo Grande. A professora foi Secretária Municipal de Educação nos primeiros anos da gestão do então prefeito Laerte Cecílio Tetila, ocupando a pasta entre os anos de 2001 e 2003, período em que ocorreu o movimento Constituinte Escolar, foco de nossa investigação. A professora Maria Dilnéia possui graduação em Pedagogia (1987) e mestrado em Educação (1996) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e doutorado em Educação (2001) pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, em Campo Grande.

Francelina da Silva Souza, outra fonte contatada por nós, é professora da etnia Terena. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS em 1995. Exerce atualmente a função de coordenadora pedagógica na Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu – Pólo, Aldeia Jaguapiru. A professora participou ativamente das discussões acerca da Constituinte Escolar e sua contribuição foi importante para a pesquisa. Também trabalhou na pasta ligada à Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS, juntamente com a professora Teodora de Souza.

Também foi entrevistada a professora Edina de Souza, indígena da etnia Guarani, filha do líder indígena Marçal de Souza. Graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Dourados. Atuou como professora nas escolas da RID desde o início da escolarização nesse espaço. Exerceu a função de Coordenadora do Projeto de Ensino Diferenciado para alunos Guarani e Kaiowá, na Escola Municipal Tengatuí Marangatú - Pólo, que foi oferecido na Extensão Francisco Hibiapina. Sua entrevista nos revelou situações importantes acerca da discussão em torno da Constituinte Escolar. A professora atualmente é aposentada e reside na Aldeia Jaguapiru.

Outro professor contatado foi Izaque de Souza, que também é indígena da etnia Guarani e reside atualmente na Aldeia Jaguapiru, às margens da BR 156, saída para a cidade de Itaporã/MS. É formado em Pedagogia pela UNIGRAN em 2001 e Especialização em Gestão Escolar pela Universidade São Francisco de Assis/PR, em 2009. Também atuou como professor desde o início da escolarização da aldeia do Panambizinho e também nos espaços nas escolas da RID. Atualmente trabalha nas séries iniciais da Escola Municipal Indígena Agustinho, na aldeia indígena Bororó. A entrevista realizada em sua residência nos foi de suma importância, pois trouxe informações importantes sobre a recepção da Constituinte pela comunidade escolar da aldeia do Panambizinho, pois trabalhava neste local como professor

naquele contexto. O professor também é orientador de estudos na Ação Saberes Indígenas na Escola.

Também entrevistei o professor João Machado, indígena da etnia kaiowá. Atualmente ele reside na aldeia indígena Bororó. Na ocasião das discussões em torno do movimento Constituinte Escolar, o professor João desempenhava a função de Diretor da Escola Municipal Tengatui Marangatu – Pólo e suas extensões. Suas falas também foram importantes para a condução da pesquisa, pois nos revelaram situações bastante curiosas acerca daquele momento histórico. Além de professor diretor naquele momento, também era considerado uma liderança importante em sua região. Apesar de ser fluente no português, nos brindou com a entrevista realizada grande parte na língua indígena, de forma que enriqueceu ainda mais as informações que nos foi passada.

O professor João possui Mestrado em Letras/Linguística e Transculturalidade pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, em 2013. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1988). Atualmente é assistente técnico de ensino da Fundação Nacional do Índio – FUNAI e professor pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade Intercultural Indígena – FAIND/UFGD. Pesquisador da Língua Guarani e Kaiowá.

Finalmente, concluímos as entrevistas com o professor Aguilera de Souza, indígena da etnia Guarani. O professor possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados em 2005. Foi um dos professores do Projeto de Ensino Diferenciado para alunos Guarani e Kaiowá na Escola Municipal Tengatui Marangatu - Pólo, que foi oferecido na Extensão Francisco Hibiapina. Sua entrevista foi importante, pois ele também participou de forma direta e indireta nas discussões da Constituinte Escolar naquele momento. O professor Aguilera atualmente é vereador no município de Dourados/MS, pelo Partido Social Democrático Cristão (PSDC), sendo o primeiro indígena eleito durante toda a história política deste município.

Todos os professores entrevistados, indígenas e não indígenas, nos foram de suma importância no sentido de contribuir para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Suas falas nos revelaram questões importantes que nos ajudaram a desvendar algumas situações específicas que envolviam diretamente a comunidade escolar.

A presente dissertação se constituiu em quatro capítulos que tratam de pontos específicos sobre a temática pesquisada. No primeiro capítulo, intitulado “*Educação Indígena, Educação Escolar e Educação Escolar Indígena*”, discorreremos sobre os conceitos de Educação Indígena, Educação Escolar e Educação Escolar Indígena, tomando

como ponto de partida autores renomados como MELIÁ (1979), FREIRE (2004), GRUPIONI (2004), KAHN (1994), SCHADEN (1976), D' ANGELIS (2007), NOBRE (2009), KNAPP (2013), CUNHA (2012), entre outros, que tiveram contribuições relevantes nas discussões em torno da temática investigada.

No segundo capítulo, “*Contexto da Educação Escolar Indígena no Início do Século XX: Da Educação Indiferenciada para os Povos Indígenas à Educação Específica*”, buscamos contextualizar a política indigenista apresentada aos povos indígenas no Brasil, desde a criação em 1910 do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que vigora até os dias atuais. A década de 1970 é marcada pela “*emergência do chamado “indigenismo alternativo”*”, quando surgiram as primeiras tentativas de se criar movimentos indígenas, como estratégias de oposição e superação do paradigma integracionista. A partir daí, esses movimentos tiveram crescimentos significantes, forçando o estado brasileiro a reconhecer os direitos indígenas.

A mudança considerável na política de Educação, foco da nossa investigação, para os indígenas aconteceu na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal, em outubro de 1988. Nesse sentido buscamos desenvolver discussões sobre o campo educacional, as políticas públicas da atualidade e o reconhecimento da diversidade, da diferença, o direito à educação escolar indígena, *específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural*, que respeite o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Buscamos contextualizar a legislação em torno da Educação Escolar Indígena no Brasil, no Estado de Mato Grosso do Sul e no município de Dourados, até o ano de 2003, analisando as legislações no âmbito da efetivação, ou não, das Políticas Públicas para este fim, através de documentos oficiais dos governos na esfera Federal e Estadual, como Leis, Decretos, Portarias e Atas.

Já, no terceiro capítulo, intitulado “*A Constituinte Escolar*”, buscamos demonstrar o que foi a Constituinte Escolar, a proposta política e ideológica presente no município de Dourados naquele contexto e o modelo de Educação Escolar Indígena implícito no processo. Também trabalhamos sobre as implicações da participação do movimento indígena e da SEMED no planejamento e execução das atividades, além de colocarmos em evidência o suporte teórico metodológico utilizado para o desenvolvimento desta discussão, pela assessoria que acompanhava a equipe pedagógica do movimento. Para tanto, tomamos como base as contribuições de LOURENÇO (2008), BARBOZA (2007), SOUZA (2013), ARANDA (2004), entre outros, as entrevistas realizadas e também os documentos oficiais e

não oficiais, como materiais de arquivos pessoais de alguns dos coordenadores do movimento Constituinte Escolar, cedidos espontaneamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Finalmente, no quarto capítulo “*O Envolvimento das Escolas Municipais das Áreas Indígenas no Movimento Constituinte Escolar*”, através do trabalho de campo (relatos dos personagens entrevistados como fontes orais), das fontes oficiais e não oficiais, buscamos analisar como se deu a dinâmica da Constituinte Escolar nas Escolas Municipais das Áreas Indígenas do município de Dourado/MS, enfim, o diálogo entre a comunidade escolar indígena e o órgão público durante o processo de discussões e debates em torno de uma política de participação democrática da sociedade na discussão de políticas públicas para o setor.

As questões que tentamos desvendar no decorrer da pesquisa foram: qual a proposta política e ideológica da Constituinte Escolar realizada no município de Dourados naquele contexto? Qual o modelo de Educação Escolar Indígena implícito no processo de constituinte escolar direcionado às escolas indígenas? Quais as relações de poder envolvidas no processo? Quais as implicações da participação dos indígenas, dos movimentos sociais e da SEMED no planejamento e execução das atividades?

PRIMEIRO CAPÍTULO

EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

“Educação pode dar-se muito bem sem alfabetização. Alfabetização, no entanto, nem sempre assegura uma boa educação”. (Meliá, 1979, p. 7)

As palavras *Educação Indígena*, *Educação Escolar* e *Educação Escolar Indígena*, apesar de serem bastante semelhantes, são termos que possuem significados muito diferentes e carregam consigo uma carga histórica de significados, práticas e de ações que transitaram e transitam em terreno escorregadio. A proposta é tentar esclarecê-las em suas particularidades, para que possamos atingir o objetivo final desta investigação.

Discorrer sobre tais conceitos não é uma tarefa fácil e nem tão pouca tranqüila. Nas palavras de Marina Kahn (1994, p. 137), *“distinguir Educação Indígena e Educação para o Índio nos remete aos primórdios das conceitualização sobre Educação Indígena”*. Nesse sentido, as contribuições de MELIÁ (1979), FREIRE (2004), GRUPIONI (2004), KAHN (1994), SCHADEN (1976), D’ ANGELIS (2007), NOBRE (2009), KNAPP (2013), CUNHA (2012), entre outros, são bastante pertinentes. São autores que têm realizado importantes contribuições nas discussões em relação às diferenças que os conceitos representam no campo da Educação nas últimas décadas e na realidade das escolas, principalmente, em áreas indígenas.

1.1 - EDUCAÇÃO INDÍGENA

Como todos os grupos indígenas do Brasil, os guarani falantes são povos de tradição oral, pois não tinham escrita no passado. As informações sobre o processo educativo da maioria dessas populações antes da chegada dos europeus no continente americano são escassas e fragmentadas. Nas palavras de FREIRE (2004),

As sociedades indígenas que viviam no território atualmente ocupado pelo Brasil, antes da chegada do colonizador europeu, desconheciam a instituição escola. Conheciam, no entanto, formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidas por meio da tradição oral, transmitidas em seus idiomas – mais de 1.200 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética. (FREIRE, 2004, p. 11)

Ainda segundo este autor, nessas sociedades sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, *“a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar”*. (FREIRE, 2004, p.15).

Numa análise bem genérica, poderíamos definir a educação indígena sendo simplesmente como informal e assistemática, em oposição à educação para o índio, que é formal e sistemática. Mas tais definições possuem em si muitas outras implicações, pois existem de fato muitos modelos de educação indígena, assim como de culturas. O ideal seria identificá-las cada uma e analisá-las, mas nem todos os aspectos relevantes no processo educativo indígena se dão de fato com a mesma importância em todas e em cada uma das sociedades indígenas. Desta maneira, SCHADEN (1976) e MELIÁ (1979) nos advertem que:

Cada tribo é única em sua maneira de ser e de viver. Em virtude de sua experiência histórica peculiar e das condições específicas do ambiente natural a que se adaptou, cada uma criou as suas próprias instituições e os seus sistemas de valores, sua concepção do mundo e da vida humana. Cada qual reage a seu modo às necessidades que enfrenta, constituindo, com relativa liberdade de escolha, uma configuração cultural própria, e que se acentua preferencialmente um número limitado de interesses centrais, que determinam os “focos de elaboração” e, como consequência, o estilo de vida e o tipo fundamental de personalidade. (MELIÁ, 1979, p. 35)

Portanto, a análise que de modo simplificado pretendemos fazer aqui é que a educação das sociedades indígenas se apresenta como um perfil próprio que os diferencia de outras sociedades indígenas e, principalmente, das sociedades não indígenas.

Desse modo, recorreremos a MELIÁ (1979, p. 11) que define a educação indígena como sendo um processo, e *“deve ser pensada como a maneira pela qual membros de uma dada sociedade socializam às novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais”*. Dentro dos padrões de uma determinada cultura tradicional, *“não há escolarização formal entre os indígenas”*, pois tais sociedades possuem maneiras específicas de socialização. Parafraseando SCHADEN (1976), MELIÁ escreve que:

A vida em sociedade requer obediência a um conjunto de normas de comportamento aprovadas pela tradição. Estas normas, variáveis de um povo para outro, devem ser aprendidas e aceitas pelo indivíduo enquanto se desenvolve a sua personalidade. Isto se obtém pela educação, processo que abrange as atitudes, práticas e precauções, conscientes ou inconscientes, intencionais ou não, que conferem ou dos quais se supõe que ajudem a conferir aos membros do grupo características físicas, mentais e morais necessárias à vida adulta no contexto social. Educar é, enfim, formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido

para a comunidade, corresponda à verdadeira expressão da natureza humana. (MELIÁ, 1979, p. 11)

De acordo com essa definição e na medida em que a cultura o admite e exige, a educação age no sentido de tornar semelhantes os indivíduos. “*A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante*”. Por outro lado, os diversifica na medida em que o impõe o funcionamento normal do sistema, em correspondência com sua maior ou menor complexidade.

A educação indígena aproxima-se da noção de educação enquanto processo global e/ou total, diferente de ser geral ou genérica. A educação de cada indivíduo é de interesse de toda a comunidade, aqui entendida como famílias nucleares que vivem organizadas em parentelas¹³. Ainda segundo MELIÁ (1979, p. 10), “*tem-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente*”.

É o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura, que permite, de fato, um alto grau de espontaneidade, facilitando a realização dos indivíduos dentro de uma margem de muita liberdade. Nesse sentido, “*o índio está educado para o prazer de viver e que o seu ‘tempo de cultura’, dedicado a rituais, jogo ou simples gracejos, é mais extenso e intenso do que aqueles das sociedades modernas que trabalha para comer. O índio trabalha para viver*” (MELIÁ, 1979, p. 10).

A educação indígena, portanto, é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida, em todos os aspectos, em todos os momentos. Para tanto, essa educação se configura desde a concepção, o nascimento da criança indígena. Como afirma MELIÁ (1979, p. 18), “*todo filho que nasce, cai num chão cultural, onde o húmus étnico se tem acumulado durante séculos*”. O papel da criança numa sociedade indígena tradicional é levado com grande seriedade. Desde seu nascimento, a criança indígena é motivo de grande alegria e cuidados. Dentre esses cuidados estão a participação em rituais específicos de iniciação. Os ritos de iniciação variam de uma sociedade indígena para outra. De modo geral, segundo MELIÁ (1979), a iniciação do homem ou da mulher indígena apresenta características distintas:

¹³ Para o Antropólogo Levi Marques Pereira (UFGD/MS), as famílias nucleares vivem organizadas em parentelas, sendo que as famílias se associam por intenso intercâmbio de bens e serviços. Entretanto, a conduta econômica combina a existência de pequenos círculos de pessoas que se consideram próximas e entre as quais existe um alto grau de solidariedade, com módulos de relação maiores e mais abrangentes, situados no âmbito da parentela e da rede de alianças entre parentelas dos módulos de interação social. (PEREIRA, 2008, p.06)

A iniciação da *mulher* costuma se relacionar com a primeira menstruação. É fechada física e moralmente, ficando a sua comunicação reduzida a poucas pessoas. Durante tempo de fechamento, ela é provada com dietas e trabalhos mais ou menos pesados e instruída de forma bastante metódica e formal sobre vários aspectos da sua vida futura de mulher dentro da tribo, do comportamento sexual permitido a ela, do melhor modo de enfrentar a sua vida matrimonial para a qual desde já está orientada; a iniciação *homem* tem um caráter mais comunitário, comportando, porém, duras provas de resistência, prolongadas dietas, práticas de danças e cantos, escuta assídua de ensinamentos [...] respeito a crenças e mitologia. Homens experimentados se ocupam com essa importante fase pedagógica indígena. Uma festa não raramente centrada sobre um rito de marcação – furo da orelha, no lábio, tatuagem etc. – fecha de alguma maneira a iniciação. (MELIÁ, 1979, p. 21)

A etapa que se abre após o rito de iniciação vai concluir com o *casamento*¹⁴. Nesta fase os jovens casais assumem responsabilidade e atitudes independentes, tanto na vida de trabalho, como na participação nas festas. Em seguida, a preparação para assegurar a vida e a alma da criança começa já durante a *gravidez e o parto*¹⁵.

A criança indígena vai aprender brincando. Segundo MELIÁ (1979), “*assegurar o crescimento da alma da criança é a maior preocupação dos seus pais, durante o primeiro ano. [...] A criança mama quando quer, recebe o máximo de atenção, procura-se satisfazer suas necessidades*”. O desenvolvimento da alma é considerado completa, quando a criança começa a pronunciar as primeiras palavras.

A infância, nas sociedades indígenas, é marcada por uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço e das relações sociais que por meio destes se estabelecem antecedendo ao período de transição para a idade adulta. O dia consiste em brincar e acompanhar os pais em seus afazeres. O banho nos rios é mais do que um ato de higiene, faz parte das muitas brincadeiras e do desenvolvimento de suas atividades.

A aprendizagem ocorre mediante a observação e a participação, cabendo aos mais velhos a responsabilidade de transmitir os conhecimentos e as tradições, mesmo entre os grupos que já frequentam escolas em suas aldeias.

A vida em família será, por sua vez, um fator importante de educação para a criança, dada às relações sociais e de parentesco que irão se estabelecer daí em diante no interior da

¹⁴ Quando se casar, os noivos vão receber uma série de conselhos morais especialmente com respeito à educação dos futuros filhos; recomendação especial é feita de não reagir violentamente contra eles e, sobretudo, de nunca bater neles. (MELIÁ, 1979, p. 30)

¹⁵ A mulher nesse tempo deve abster-se de toda comida pesada [...] e lhe está tabuada a carne de um grande número de bichos do mato. O parto se faz estando no chão sobre uma pele de bicho e a parteira sentada detrás dela, apertada contra ela e massageando o ventre dela. O cordão umbilical é cortado com uma taquara. O recém-nascido recebe um banho com água morna e é entregue à sua mãe, que seguirá sendo, de fato, a sua “morada” durante aquele primeiro ano de vida. (MELIÁ, 1979, p.27)

aldeia e a socialização da criança durante as várias passagens, até fechar o ciclo novamente, vai ficar ao encargo da família extensa.

Portanto, a família tem papel importante na sua formação e, por isso, ela desenvolve profunda relação com seu núcleo familiar. Em geral, o mundo da criança pouco difere do mundo dos adultos. Tal como entre os homens e as mulheres da aldeia, as crianças possuem tarefas e atividades bem definidas.

A educação de cada indivíduo é interesse de toda a comunidade. Conforme MELIÁ (1979, p. 10), “*a educação é o processo pelo qual a cultura atual sobre os membros da sociedade para criar ou pessoas que possam conservar essa cultura*”. E acrescenta ainda que,

É a comunidade toda que está comprometida com os seus membros, nenhum deles é inteiramente alheio. A comunidade se sente inclinada a prestar ajuda na solução dos problemas pessoais, sobretudo quando essa ajuda é solidária. (MELIÁ, 1979, p. 31)

Via de regra, as comunidades indígenas são comunidades educativas. Não havendo instituições especializadas para a educação, pode-se dizer que o indivíduo não é educado, mas que ele se educa através do convívio com os outros.

1.2 - OS INDÍGENAS E A ESCOLA

Educação Escolar, de forma geral, é conhecida como processo de educação formal realizado em um sistema escolar de ensino, podendo ser desenvolvido em instituições públicas e/ou privadas de ensino. Seu surgimento está relacionado, historicamente, ao surgimento das escolas e das políticas educacionais exercidas pelos estados.

Com o objetivo de contextualizar a temática, utilizo os estudos de Cássio Knapp, que buscou periodizar a História da Educação Escolar Indígena por entender que “*a educação escolar aconteceu em diferentes épocas da história desde a presença européia no Brasil*” (KNAPP, 2011, p. 43). Para tanto, utilizou categorias propostas por pesquisadores renomados como NOBRE e D’ ANGELIS para elaborar tais períodos. Assim como ele, penso que tais categorias parecem estar melhores distribuídos no contexto da História do Brasil e dos povos indígenas.

Conforme esta posição, podemos afirmar que a história da educação escolar indígena no Brasil passou por três períodos, categorizada por fases, marcadas por diferentes tipos de retóricas, políticas e ações.

O primeiro período remete à “escola de catequese”, onde a escolarização servia como ferramenta para a catequização e conversão dos indígenas aos ensinamentos cristãos, e também como mão de obra para a colonização. Esse momento é marcado pela chegada dos primeiros Jesuítas (1549) e perdura até a expulsão da Companhia de Jesus; o **segundo período** da educação escolar nas sociedades indígenas no Brasil vai do século XVIII até o século XX e é denominado de “As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório”. (KNAPP, 2011, p. 43)

Ainda segundo o autor, este segundo período ainda se caracteriza por dois momentos: o *primeiro momento* é conhecido com a “fase pombalina”, em 1757, período em que se instituiu o “Diretório Pombalino”, na qual se constituíram as primeiras medidas públicas para integrar o índio à sociedade nacional. Tal prática que perdurou até o século XX.

Durante esse período foi proibida a utilização das línguas maternas, tornando obrigatório o uso do idioma português em toda a Colônia. Pelo Diretório pombalino também estavam proibidas as construções de casas coletivas. A partir do Diretório, houve também a criação de uma política que perdurou (mesmo que sutilmente) até meados do século XIX, que era o favorecimento de casamentos entre indígenas e brancos. (KNAPP, 2011, p. 45)

O *segundo momento* deste período, denominado “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*” da história das políticas públicas para a educação escolar indígena é denominada “O Império, a Primeira República e as Ditaduras” e vai do século XIX até meados do século XX. É neste contexto que é criado o Serviço de proteção aos Índios – SPI, em 1910, com intenções puramente de aculturação dos povos indígenas. Paraphraseando NOBRE (s/d, p. 4), KNAPP (2011) afirma que:

Como ideal republicano, objetivava proteger o indígena e afastá-lo das catequeses católicas, pela primeira vez a educação não esteve a cargo do clero. Mesmo assim, as ações missionárias de religiões católicas e evangélicas persistiram na “perspectiva integracionista que perdurou no período das Ditaduras, sendo o órgão regido por novos Regulamentos, como os de 1936 e 1942, na ditadura Vargas.” (KANPP, 2011, p. 45)

Finalmente, o **terceiro período** da história da educação escolar indígena foi denominado como o de “*Ensino Bilíngüe*”. O autor divide este em outras duas fases: “A FUNAI, o SIL e a Educação Bilíngüe de Transição” e “O Indigenismo Alternativo, o

Movimento Indígena e as Escolas Indígenas”. Tal período compreende os anos de 1970 até o século XXI. Desta forma, segundo KNAPP,

A **primeira fase**: com a criação da FUNAI, ocorreram algumas mudanças nas ações para a educação nas sociedades indígenas. A partir desse momento, “elege-se oficialmente o ensino bilíngue como forma de “respeitar os valores tribais”. E em 1973, cria-se ainda o Estatuto do Índio sob a Lei 6001/73, que tornou obrigatório o ensino das línguas maternas em escolas indígenas; a **segunda fase** compreende “O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas” desenvolvidos, em sua grande maioria, por Organizações Não-Governamentais ONGs, surgidas no final da década de 1970, mas também com participação de algumas universidades. (KANPP, 2011, p. 50)

Ainda conforme KNAPP (2011), este período é marcada por projetos que ocorreram em paralelo as ações do Estado para a Educação Escolar. Esse período é muitas vezes marcado como o momento da ruptura da “escola integralista” para a “escola libertadora”. Ou ainda, conforme denominamos no segundo capítulo desta pesquisa, como sendo a mudança de uma educação indiferenciada para os povos indígenas para uma educação específica.

Como já afirmado anteriormente, as sociedades indígenas que aqui viviam, no território atualmente conhecido como Brasil, antes da chegada do colonizador europeu, desconheciam a instituição escola. As informações sobre o processo educativo da maioria desses grupos ainda são escassas e fragmentadas, mas sabemos dos resultados e os impactos que sofreram com a introdução da escrita a partir do contato com a chamada sociedade nacional, quando da chegada dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI que, segundo José Ribamar Bessa Freire,

As primeiras escolas para indígenas – e não de indígenas – centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo (FREIRE, 2000 a, 2004, p. 11)

Essa prática implicou na destruição gradativa dos processos próprios de aprendizagens e as formas tradicionais de educação indígena como vinham sendo praticadas por estes povos, pois suas concepções pedagógicas, seus discursos foram ignorados e desqualificados pelo colonizador. Este papel colonizador era (e ainda é) muitas vezes assumido por alguns professores indígenas, reproduzindo os discursos da política integracionista, em contraposição à visão de uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e autônoma¹⁶. Nas palavras de GRUPIONI (2004),

¹⁶ O professor e liderança indígena Anastácio Peralta, na ocasião de um encontro de formação de professores indígenas, destacou que muitas vezes os indígenas são colonizados pelo próprio indígena e defendeu a

A introdução da escola em meio indígena foi um dos principais instrumentos empregados para promover a “domesticação” dos povos indígenas, alcançar sua submissão e negar suas identidades, promovendo a integração desses povos na comunhão nacional, desprovidos das línguas maternas e dos atributos étnicos e culturais. (GRUPIONI, 2004, p. 36)

Assim também assinala MELIÁ (1997, p. 43), ao recorrer a FERNANDES (1975), dizendo que *“foram os jesuítas, sem excluir outros religiosos, os que tomaram sobre si a nova educação para o índio”*. E acrescenta ainda que *“o desejo de educar o índio aparece mais definido quando ‘o anseio de submeter’ o indígena passou a ser o elemento central da ideologia dominante no mundo colonial lusitano”*. Nesta mesma direção, FREIRE também destaca que:

As evidências históricas indicam que a política do Estado brasileiro não foi diferente da política colonial lusa. Nos séculos XIX e XX, a escola destinada aos povos indígenas continuou a missão colonizadora e “civilizadora” que lhe fora atribuída pela coroa portuguesa. Tanto no império como na república, foi a principal instituição executora de uma política educacional, cujo objetivo principal era eliminar as diferenças, despojando os grupos étnicos de suas línguas, de suas culturas, de suas religiões, de suas tradições, de seus saberes, incluindo, entre esses saberes, os métodos próprios de aprendizagem. (FREIRE, 2004, p. 23).

Historicamente, conforme SOUZA (2013, p. 93), as Missões (católicas ou protestantes), desde o período colonial, *“foram responsáveis pela escolarização dos povos indígenas no Brasil, atendendo aos interesses do Estado Nacional, na implementação das políticas colonialista, homogeneizadora, assimilacionista e integracionista”*.

Nesse sentido, a chamada missão-escola ou escolas de primeiras letras, desempenhava importante papel (des)educativo nesse processo. Como o objetivo essencial da missão era a evangelização, justificava-se, ideologicamente, a vinda de agentes ‘civilizados’ para tal função, com o pressuposto de que *“civilizar é cristianizar e que para cristianizar se tem que civilizar”*. Conforme D’ANGELIS (2007),

Os escritos em Tupi eram para uso dos catequistas. As escolas pretendiam favorecer não a mera aproximação à fé e o batismo dos índios, mas a formação de quadros indígenas verdadeiramente católicos, para dar seguimento e aprofundamento à missão inaciana. (D’ANGELIS, 2007, p. 8)

Portanto, a Educação Escolar é fruto do contato intercultural, uma construção não indígena, pensada e considerada como instrumento estratégico para alcançar o objetivo da

importância de descolonizar-se, no sentido de des-aprender para aprender de novo, com outras possibilidades de conhecimento.

missão, o de garantir a submissão dos nativos ou a sua diluição na sociedade nacional. A história demonstrou que os resultados foram catastróficos para os indígenas, mesmo com as inúmeras tentativas de resistência.

Em relação à língua indígena, no início do século XVII, segundo D' ANGELIS (2007, p. 9), *sabe-se que os missionários buscaram, desde cedo, estudá-la e produzir uma gramática que servisse ao aprendizado dos missionários*. Como os jesuítas não se interessavam por ensinar, os índios da costa igualmente não parecem ter visto vantagem ou utilidade no uso da escrita em sua própria língua. A escrita em língua indígena não correspondia a uma necessidade dos mesmos, por isso não a praticaram naquele contexto.

Porém, na medida em que os contatos e relações com a sociedade envolvente foram se intensificando, a partir de meados do século XX, o bilingüismo tornou-se uma necessidade para as comunidades indígenas. Conforme destaca D'ANGELIS (2007),

Somente quando parcelas importantes da comunidade indígena se inserem em um processo de assimilação crescente à sociedade e cultura não-índia, isto é, à sociedade envolvente, é que o domínio da escrita do Português se apresenta como necessidade (e aspiração) individual. [...] não é a escrita em si que se torna uma aspiração individual, mas a própria escolarização. (D'ANGELIS, 2007, p. 14)

Mas o tipo de escola que entram nas comunidades indígenas, a maioria a partir da ação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, segundo D'ANGELIS (2007, p. 15), *“é uma escola monolíngüe, destinada a funcionar como agente de ‘integração’ dos índios à sociedade brasileira”*. Essa perspectiva integracionista perdurou durante décadas, promovendo o aprendizado da língua nacional e combatendo crenças, valores e práticas indígenas desde então. Ainda conforme D'ANGELIS (2007),

Em paralelo com as ações do SPI, as missões religiosas (católicas e protestantes) ampliaram suas áreas de ação, e onde elas estabeleceram internatos, elas submeteram as crianças indígenas ao aparato demolidor da escola integracionista. [...] No final, ambos os tipos de escola levaram aos mesmos caminhos de integração. (D'ANGELIS, 2007, p. 22)

Tais escolas não se distinguiam das escolas rurais do país, ensinando crianças a ler e escrever na língua portuguesa. É importante lembrar que nestes modelos de educação, as crianças eram proibidas de usar suas línguas maternas. Nas palavras de MELIÁ (1979, p. 48), *“a educação que a ‘sociedade nacional’ pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária.”*

Curiosamente, observação a parte, durante nossa investigação percebemos que tal prática ainda era bastante recorrente em algumas aldeias da nossa região. Em uma de nossas

entrevistas, realizada com o professor Izaque de Souza, ao lhe perguntar como era o ensino naquele momento em que ocorreu o movimento da Constituinte Escolar, na escola em que ele trabalhava, o professor respondeu:

Quando nós chegamos lá em 97, 98, o ensino ali era modelo de ensino no caso das escolas rurais, que não era ainda escola indígena e inclusive ali era extensão da Tengatui. [...] então ai o modelo ainda era daquela Escola Rural que, inclusive as formações eram acompanhadas pelo pessoal da escola do campo, Escola Rural. Quando tinha formação a gente fazia junto com o pessoal da Escola Rural. E aí era o modelo de Escola Rural, pensamento rural. De indígena mesmo, Educação Escolar Indígena não tinha nada¹⁷.

De fato era essa a realidade, já que a Secretaria Municipal de Educação do município de Dourados, até o ano de 2000, não possuía nenhuma política específica de Educação para os povos indígenas sob sua jurisdição, como veremos adiante. Mas havia sim um setor voltado para atender as demandas advindas da população do campo, denominada “*Educação do Campo*”, o que também eram incluídas as escolas da reserva indígena e aldeia.

Voltando a ideia anterior, com a extinção do SPI e sua restauração com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, tal política indigenista foi mantida. No campo da educação, a nova sigla admitiu a presença nas áreas indígenas dos pesquisadores missionários do Summer Institute of Linguistics (o SIL), que introduziram um sistema de ensino que ficou conhecido como bilinguismo de transição.

Utilizando-se das análises e experiências de FERNANDES (1975), sobre a educação dos Tupinambá, MELIÁ (1979) aponta os contrastes entre Educação Indígena e Educação para o Indígena. Segundo ele, tais características também se aplicam geralmente a muitas sociedades indígenas:

Figura 2 – Características da Educação Indígena e Educação para o Indígena

EDUCAÇÃO INDÍGENA	EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA
Processos de meios de transmissão	
• Educação Informal e Assistemática	• Instrução formal e sistemática
• Transmissão oral	• Alfabetização e uso de livros
• Rotina da vida diária	• Provocação de situações de ensino artificiais
• Inserção na família	• Deslocamento para a aula

¹⁷ Entrevista realizada com o professor Izaque de Souza, por Reginaldo Candado em 27/02/2015.

• Sem escola	• Com escola
• Comunidade Educativa	• Especialistas de Educação
• Valor da Ação	• Valor da memorização
• “Aprender fazendo”	• “Aprender memorizando”
• Valor do exemplo	• Valor da coisa aprendida
• Sacralização do saber	• Secularização do conhecimento
• Persuasão	• Imposição
• Formação da “pessoa”	• Adestramento para “fazer coisas”
Condições de transmissão	
• Processo permanente durante toda vida	• Instrução intensiva durante alguns anos
• Harmonia com o ciclo de vida	• Successão de matérias que têm que ser estudadas e saltos de uma para outra
• Gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo	• Passagem obrigada por um currículo determinado de antemão para todos
Natureza dos conhecimentos transmitidos	
• Habilidade para a produção total dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho	• Manipulação de tecnologia importada
• Integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural	• Segmentação dos conhecimentos adquiridos
• Integração correta na organização tribal	• Adaptação dentro de um estrato ou classe da sociedade nacional
• Aprofundamento nos conhecimentos das tradições religiosas	• Conversão e catequese para uma nova religião
Funções sociais da educação	
• Ajustamento das gerações	• Afastamento e mudança com respeito à vida dos velhos
• Preservação e valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente	• Adaptação contínua às novidades, mesmo ainda não compreendida
• Seleção e formação de personalidades livres	• Massificação no genérico

Fonte: MELIÁ (1997, p. 52) - Quadro reproduzido pelo autor

Percebe-se que os processos e meios de transmissão, as condições e a natureza dos conhecimentos transmitidos e as funções sociais da educação entre os dois sistemas são antagônicos. Segundo MELIÁ (1979, p. 53), há uma diferença entre os dois sistemas: *“enquanto a educação indígena se processa sempre em termos de continuidade, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e a ruptura com tempo anterior. A*

criança é tomada como tábula rasa”. Ambos possuem seus próprios valores. O problema é quando uma se sobrepõe a outra, impossibilitando sua existência e crescimento, sendo utilizada como instrumento de dominação. Neste caso, a sobreposição da educação escolar sobre a educação indígena.

O que de fato podemos perceber é que as características apontadas acima por MELIÁ a respeito da Educação Escolar ou Educação para o Índio, ainda são bastante atuais e ainda são muito praticadas nas escolas indígenas do nosso município e da nossa região. Por outro lado, as características apontadas do que possa ser uma educação indígena, tem sido historicamente resistente frente á todas as tentativas de seu ocultamento e/ou desaparecimento.

1.3 - NOVA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Diferentemente da Educação Indígena e da Educação Escolar, o termo Educação Escolar Indígena possui implicações diferentes das anteriores, apesar de ser bastante próxima do segundo conceito. Com a entronização do ensino escolar nas aldeias e a presença cada vez mais intensa dos não índios no entorno dos territórios indígenas, segundo D' ANGELIS (2007), após muito tempo,

Professores e lideranças indígenas preocupadas com o futuro de suas culturas e de suas línguas passaram a refletir e a buscar, coletivamente, formas de tornar o ensino escolar efetivamente útil para o interesse das comunidades, sobretudo buscando fortalecer suas culturas e línguas. (D'ANGELIS, 2007, p. 4)

É neste contexto que as discussões começaram a florescer, a partir da década de 1970, com o surgimento de diversas organizações indigenistas, que ficaram conhecidos como “indigenismo alternativo”. Conforme Manuela Carneiro da Cunha (2012),

No fim da década de 70 multiplicaram-se as organizações não governamentais de apoio aos índios, e no início da década de 1980, pela primeira vez, se organiza um movimento indígena de âmbito nacional. Essa mobilização explica as grandes novidades obtidas na Constituição de 1988, que abandona as metas e o jargão assimilacionista e reconhece os direitos originários dos índios, seus direitos históricos, à posse da terra de que foram os primeiros senhores. (CUNHA, 2012, pg. 22).

A partir daí foram criadas programas educacionais que marcaram mudanças significativas neste campo, principalmente após a Constituição de 1988 em conjunto com o

Ministério da Educação (MEC), criando um conjunto de diretrizes para a Educação Escolar Indígena.

Os anos seguintes, em especial a década de 90, segundo D' ANGELIS (2012, p. 24), “*marcaram a aceleração das discussões e proposições para regulamentação da educação escolar nas comunidades indígenas*”, assegurando a implementação de uma política de educação voltada para a autonomia e trajetória livre para uma literatura indígena, de um ensino diferenciado, valorizando a identidade étnica, a cultura e línguas indígenas, com programas de alfabetização em língua indígena e também para a formação de professores indígenas.

1.3.1 - Características da Nova Educação Escolar Indígena

A Nova Educação Escolar Indígena, dentro de uma escola indígena, deve assegurar e fortalecer a tradição e o “modo de ser” de cada grupo étnico, o pleno domínio da sua realidade e compreensão do processo histórico em que está envolvida. Sendo assim, ela deverá:

1. apresentar característica própria e diferenciada que respeite a cultura, a língua, os costumes, as tradições e processos próprios de aprendizagem;
2. ter ensino bilíngüe com material adequado, construído, sempre que possível, com a participação dos professores índios, considerando a realidade de cada grupo;
3. pautar-se no regime escolar diferenciado elaborado por professores e corpo administrativo, comunidade e lideranças indígenas, respeitando as normas da Educação Brasileira;
4. respeitar os padrões arquitetônicos característicos de cada grupo, na construção de prédios escolares, ouvida a comunidade a que se destina;
5. buscar a participação da comunidade no processo escolar, para conservação da história, dos mitos, da língua e do patrimônio cultural, quando estiverem sendo abandonados;
6. considerar como elemento integrante do currículo o período dos ciclos agrícolas, plantio e colheita; festas cerimoniais e comunitárias, bem como o desenvolvimento do patrimônio cultural (cestarias, cerâmicas, tecelagem, etc). (SED/MS, 1992, p. 14)

O que caracteriza também a especificidade de uma educação escolar indígena é seus componentes curriculares, na qual se deve levar em conta a realidade histórica, sociolingüística e cultural do grupo étnico na qual a escola está inserida: “*cada aldeia deve ter o currículo escolar específico de acordo com o contexto cultural, que assegure ao mesmo tempo, ao aluno, ao indígena, acesso à cultura da sociedade envolvente*”. (SED/MS, 1992, p. 15).

Essa construção de uma proposta curricular diferenciada também implica em construir propostas diferenciadas de avaliação, que irão permear todo o trabalho escolar.

O processo de avaliação não poderá restringir-se a apenas uma nota dirigida ao aluno. Precisa-se considerar a totalidade da proposta: as ações do professor, a qualidade do currículo, os materiais didáticos, as condições que influenciam o ensino/aprendizagem da criança, objetivos claros contribuirão para definir a avaliação. (SED/MS, 1992, p. 17)

Tais questões são indicativos contínuos para o aperfeiçoamento de uma educação escolar indígena efetivamente indígena, diferenciada e de qualidade. Desta maneira, o calendário escolar também é um fator importante nesse processo:

O calendário terá por base a cultura do grupo e será definido pela comunidade adaptando-se às diferentes culturas e localidades, garantindo-se também o mínimo de horas-aula e dias letivos exigidos pela lei para o ensino-aprendizagem daqueles conteúdos estabelecidos pelo currículo. Contará com períodos adequados às condições climáticas e rituais da comunidade e com expressões do tempo e ritmo das atividades produtivas (plantio e colheita), adequado à realidade sócio-cultural de cada grupo étnico. (SED/MS, 1992, p. 17)

Portanto, diferentemente da educação indígena e da educação escolar, a noção de educação escolar indígena traz consigo uma gama de comportamentos e conceitos diferenciados, específicos de educação que, de certa forma, ainda está em processo de construção, mas sempre convergentes com os projetos de autodeterminação dos povos indígenas. A legislação nacional que regia a educação escolar indígena no período em análise, que embasa essa Nova Educação Escolar Indígena, será trabalhada no próximo capítulo.

SEGUNDO CAPÍTULO

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA EDUCAÇÃO INDIFERENCIADA À EDUCAÇÃO ESPECÍFICA

“Assim, não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação”. (MELIÁ, 1988)

Pretendemos que o capítulo contemple discussões do campo educacional, das políticas públicas do momento da implementação da Constituinte Escolar e da luta pelo reconhecimento da diversidade, da diferença, o direito à Educação Escolar Indígena, *específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural*, que respeite o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O processo de estruturação de uma política de valorização deste tipo de ensino nas escolas das áreas indígenas no município de Dourados, aos poucos foi sendo pensada e organizada a partir de um discurso que privilegiava uma Educação Escolar Indígena conforme tais preceitos.

No Brasil, como vimos no Capítulo I, a política indigenista apresentada aos povos indígenas pelo governo esteve pautada, por séculos, numa perspectiva de integração e assimilação. No século XX, para tanto, foram criados diversos órgãos federais para a implantação desta ideologia, como a criação em 1910 do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que vigora até os dias atuais.

A fundação do SPI se deu em um período altamente crítico para os povos indígenas. Naquele contexto, havia diversas frentes de expansão para o interior, ao longo de todo o país e faziam-se guerras contra os nativos, defendendo-se o extermínio dos que resistissem ao avanço da civilização ocidental, promovendo-se grande revolta em diversos setores da sociedade civil. É nesse sentido que, em 1908, “*o Brasil fora publicamente acusado de massacre aos índios no XVI Congresso dos Americanistas ocorrido em Viena*¹⁸”. Foi neste contexto que se deu origem, a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) o qual,

¹⁸ Texto disponível no site Povos indígenas no Brasil: [http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-\(spi\)](http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-(spi)). Acesso em 22 de agosto de 2014.

Visava tanto a proteção e integração dos índios, quanto a fundação de colônias agrícolas que se utilizariam da mão-de-obra encontrada pelas expedições oficiais (Decreto nº. 8.072, de 20 de junho de 1910). Na base da unificação destas funções estava a ideia de que o 'Índio' era um ser em estado transitório. Seu destino seria tornar-se trabalhador rural ou proletário urbano. Em 1918 o SPI foi separado da Localização de Trabalhadores Nacionais (Decreto-Lei nº. 3.454, de 6 de janeiro de 1918). Entretanto, mesmo com a separação, a premissa da integração pacífica dos índios continuou a basear a atuação do órgão¹⁹.

A política de administração dos índios pela União foi formalizada no Código Civil de 1916 e na lei nº 5.484 de 27 de junho de 1928, os quais estabeleceram sua relativa incapacidade jurídica e o poder de tutela ao SPI. Como tais dispositivos partiam de uma noção genérica de Índio, não foram formulados critérios objetivos que pudessem dar conta da diversidade de situações vividas pelos povos indígenas no Brasil. Por um lado, visava-se proteger as terras e as culturas indígenas, mas na realidade o que houve foi a transferência dos territórios tradicionais dos nativos para liberar áreas destinadas à colonização e a imposição de alterações em seus modos de vida.

Portanto, as contradições no tratamento da questão indígena se revelavam também no próprio arranjo institucional do SPI no âmbito mais abrangente do Estado. Em 1940, o SPI voltou a ser integrado ao Ministério da Agricultura. Na estrutura interna do órgão ainda refletia-se a proposta de integração dos povos e seus territórios: “*as divisões administrativas foram organizadas conforme as diversas fases de passagem do isolamento à civilização: atração, pacificação, sedentarização e nacionalização (integração)*”²⁰, semelhantes aos aldeamentos missionários formados desde o século XVI. Dessa forma, é possível dizer que,

O SPI foi formado em continuidade com premissas coloniais. Seu modo de atuação, formado a partir de doutrinas positivistas, incorporou técnicas missionárias tais como: distribuir presentes, vestir os índios e ensinar-lhes a tocar instrumentos musicais ocidentais. Os valores de bravura, coragem, calma e disciplina militar nas expedições pelos sertões, ressoam as clássicas imagens do explorador e do bandeirante²¹.

Um dos principais personagens deste processo foi o sertanista Marechal Cândido Rondon (1865-1958), que foi o primeiro presidente do órgão e exerceu grande influência na condução de suas políticas ao longo de praticamente toda sua história. Rondon não apenas concebeu como também levou à risca tais posturas. Sua prática indigenista se originou de sua atuação à frente da CLTEMTA - Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato

¹⁹ Povos indígenas no Brasil: [http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-\(spi\)](http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-(spi)) - Acesso em 22 de agosto de 2014)

²⁰ Idem.

²¹ Idem.

Grosso ao Amazonas (1907-1915), na qual experimentou diversas das técnicas de relacionamento com os índios que posteriormente os transferiu ao SPI.

Outros personagens, como o alemão Curt Nimuendajú (1883-1945), também se destacaram. Nimunendajú, ao longo de diversas expedições, produziu uma vasta obra fundamental aos estudos das populações indígenas de diversas regiões do país. Também entre as décadas de 1940 e 1960 destacaram-se os irmãos Villas Boas, famosos por suas expedições no Brasil Central, estando à frente do processo de pacificação dos *Xavante* (MT) e da concepção, implantação e gestão do Parque Indígena do Xingu.

A partir da década de 1940, após a instituição do Conselho Nacional de Proteção aos Índios - CNPI (Decreto nº. 1.794, de 22 de novembro de 1939), antropólogos renomados passaram a atuar na formulação das políticas indigenistas brasileiras. Personagens como Heloísa Alberto Torres, Darcy Ribeiro, Roberto Cardoso de Oliveira, Eduardo Galvão, entre outros, tentaram levar ao SPI as premissas antropológicas da época, questionando os cânones e práticas sertanistas. De forma geral, acreditavam que,

Embora considerassem inevitável a integração dos índios à sociedade nacional, defendiam que o órgão indigenista não se comprometesse a estimular este processo. As discussões que propunham estavam em consonância com os debates latino-americanos e internacionais mais amplos realizados no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), que, em 1957, promulgou, através da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Convenção nº 107 “Sobre a Proteção e Integração das Populações Indígenas e outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes”, que apenas foi ratificada pelo Brasil em 1966 (Decreto nº 58.824/66)²².

Desde então, embora a história do SPI tenha sido marcada pela influência de figuras proeminentes e comprometidas com o destino dos povos indígenas, sua atuação não era a regra. Permanentemente carente de recursos, o órgão acabou por envolver de militares a trabalhadores rurais que não possuíam qualquer preparação ou interesse pela proteção aos índios: *“suas atuações à frente dos Postos Indígenas de todo o país acabaram por gerar resultados diametralmente opostos a esta proposta. Casos de fome, doenças, depopulação e escravização eram permanentemente denunciados”*.

No início da década de 1960, sob acusações de genocídio, corrupção e ineficiência, o SPI foi investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). *“O processo levou à demissão ou suspensão de mais de cem funcionários de todos os escalões. Em 1967, em meio*

²² Povos Indígenas no Brasil: [http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-\(spi\)](http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-(spi)). Acesso em 22/08/2014)

à crise institucional e ao início da ditadura, o SPI e o CNPI foram extintos e substituídos pela Fundação Nacional do Índio (Funai)''²³.

Portanto, no período em que vigorou a atuação do SPI frente à política indigenista, apresentada aos povos indígenas pelo governo brasileiro, o estado pautou-se numa visão integracionista, submetendo os indígenas a um processo de extermínio gradativo de suas culturas, suas línguas, seus territórios, seus saberes e processos próprios de aprendizagem. Essa prática também esteve presente nas experiências de educação escolar ofertada aos indígenas do MS.

2.1 - O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas, muito se tem discutido e debatido sobre a temática que envolve a educação e os povos indígenas. Isso ocorreu graças a um conjunto de fatores que contribuíram para que a questão indígena encontrasse uma posição de destaque no cenário nacional, durante os longos anos do século passado.

Segmentos da sociedade nacional em conjunto com diversos grupos indígenas que, aproveitando o momento histórico em que se encontravam, buscaram fazer valer seus direitos na prática. Desde então, o conjunto da legislação nacional a respeito do direito dos povos indígenas iniciaram um longo processo de luta para transformar os avanços da legislação em avanços e ganhos políticos e ideológicos, principalmente no que tange no campo da educação, foco de nossa investigação. Conforme SECCHI²⁴ (s/d),

Nos últimos anos, porém, verificaram-se significativas mudanças no tratamento da temática educacional indígena. Os próprios índios entraram em cena para debater a política de escolarização e para exigir uma educação escolar voltada ao atendimento dos seus interesses. A educação escolar passou a ser vista como uma política pública, como um direito de cidadania. (SECCHI, s/d, p. 137)

O grande sonho, o grande projeto político de educação das atuais escolas indígenas, traçou um longo processo histórico na qual teve sua origem associada à Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT/1957). A partir da década de 1950, segundo SECHI (s/d, p. 137), há mais de cinquenta anos se “*redefiniu as relações internacionais do*

²³ Povos Indígenas no Brasil: [http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-\(spi\)](http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-(spi)). Acesso em 22/08/2014)

²⁴ Legislação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em 21/03/2014)

trabalho e ensejou incorporar as populações do Terceiro Mundo ao projeto de desenvolvimento liberal". Desde então, passaram a ser incorporados novos instrumentos jurídicos e novos objetivos para a educação escolar das populações tribais e semitribais que, entre outras coisas preconizava:

A garantia de educação em todos os níveis (art. 21); a realização de estudos antropológicos prévios à elaboração de programas escolares (art. 22); a alfabetização em língua materna seguida de educação bilíngüe (art.23) e uma campanha de combate ao preconceito (art. 25). (SECCHI, s/d, p. 137)

Por suas tendências integracionistas e paternalistas a legislação foi considerada pelo próprio Comitê de Peritos da Convenção, em 1986, como obsoleta e sua aplicação inconveniente no mundo moderno, pois, ainda segundo SECCHI, neste mesmo documento, dois destes artigos não esconderam o antigo paradigma integracionista:

Art. 24: O ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrar na comunidade nacional. [...] Art. 26 -1. Os governos deverão tomar medidas [...] com o objetivo de lhes fazer conhecer seus direitos e obrigações especialmente no que diz respeito ao trabalho e os serviços sociais. (SECCHI, s/d, p. 138)

Portanto, percebe-se que a política global de extermínio da cultura das minorias, obteve na OIT sua maior parceira, já que tal organização possuía autonomia e competência para propor políticas de cunho social e econômico em nível mundial. A concepção ideológica disseminada exerceu desde então, um processo longo, silencioso, mas eficaz, de uma política integracionista que logrou os interesses das populações denominadas de tribais e semitribais, em recuperar a tão sonhada autonomia.

Ainda segundo SECCHI a década de 1970 foi marcada pela *“emergência do chamado “indigenismo alternativo”*, quando surgiram as primeiras tentativas de se criar movimentos indígenas, como estratégias de oposição e superação do paradigma integracionista. Nesse período, *“as escolas oficiais foram vistas com cautela, quando não com desconfiança. Propunha-se, em seu lugar, a criação de escolas alternativas, mormente de acepção freireana, desatreladas do espaço do Estado e das instituições que o representavam”*. (SECCHI, s/d, p. 138).

Foi nesse período que a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, por meio da portaria nº 75/72, conferiu aos missionários linguístas do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), uma

agência norte-americana, o status, o privilégio e o foro “oficial” no que se tratasse de assuntos lingüísticos. Estes missionários introduziram, ainda nos anos 70, um tipo de ensino bilíngüe em algumas sociedades indígenas como os *Kaigang* (sul do Brasil), os *Terena* do Mato Grosso do Sul e os *Karajá* do Tocantins. Tais povos apresentavam certa expressão numérica que, conforme D’ANGELIS (2007),

O trabalho do SIL foi pela implantação de um sistema de ensino de língua indígena calcado nos princípios e metodologia do chamado “*bilingüismo de substituição*” ou “*de transição*”. [...] Sob a cortina de fumaça de ‘colocar a língua indígena no ensino escolar’, o modelo efetivamente contribuiu (e, de fato historicamente contribuiu) para a desvalorização da língua indígena, à qual se designa apenas o papel de ponte para levar à introdução e domínio da língua nacional. (D’ANGELIS, 2007, p. 23)

Citando o antropólogo Márcio Silva, SECCHI, afirma que a parceria entre o Estado e o SIL foi tamanha, “*que até mesmo as ferramentas analíticas desenvolvidas pelos lingüistas do SIL passaram a figurar nos documentos oficiais*”. E acrescentou ainda que,

As críticas ao “bilingüismo de transição” – e não a utilização regular de ambas as línguas – não tardaram, afinal tratava-se da mais “repulsiva forma de etnocídio”. Mesmo assim, esse modelo perdurou por três décadas até que foi substituído por sua abordagem antagonista, aqui denominada de “bilingüismo compulsório”. (SECCHI, s/d, p. 139)

A mudança considerável na política de Educação para os indígenas aconteceu na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal, em outubro de 1988. Os artigos 210, 231 e 232 da Constituição Federal reconhecem aos indígenas o direito à diferença, às culturas próprias, ao território e à organização. A partir de então, os indígenas podem utilizar suas línguas maternas e processos de aprendizagem na educação escolar, abrindo a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural dos povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração. Nesse período,

A escola indígena ancorou-se no tripé organização indígena, reflexão acadêmica e militância indigenista, parceria que produziu uma vasta documentação, participou do processo constitucional e ostentou a chancela de ver as suas bandeiras contempladas na nova Carta. (...) Os direitos conquistados nesse período recolocaram em novas bases o antigo conflito entre o oficial e o paralelo, e as “relações perigosas” entre escola e Estado passaram a ser vistas como “relações possíveis”. (SECCHI, s/d, p.138)

No capítulo intitulado “*Da Educação*”, o texto constitucional assegurou explicitamente às comunidades indígenas a utilização, no ensino fundamental regular, de suas

línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem (artigo 210), na qual José Ribamar Bessa Freire (2004, p. 26) destaca que *“pela primeira vez em cinco séculos, o Estado assumiu, em seu discurso, o caráter pluricultural da sociedade brasileira, renunciando à política destinada a eliminar as diferenças culturais e admitindo que elas devem ser não apenas toleradas, mas até estimuladas”*, e acrescenta ainda que,

Eles deixaram de ser considerados como categorias transitórias, em vias de extinção. Agora, cabe ao Estado, constitucionalmente, proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. As diretrizes para a política nacional de educação indígena estabelecem que a escola indígena deverá ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Os professores e professoras têm a missão de alfabetizar, quando possível, em língua materna e desenvolver um currículo intercultural, combinando conhecimentos tradicionais com a moderna ciência. (Freire, 2004, p. 25)

A partir da década de 1990, as pesquisas envolvendo a história indígena cresceu em quantidade e qualidade em todo o território nacional, caracterizando-se como um período de implementação do ideário gestado na década anterior. As novas palavras de ordem: *“educação bilíngüe e intercultural”*, *“currículos específicos e diferenciados”*, *“processos próprios de aprendizagem”*, precisavam ser materializadas no cotidiano das escolas, processo que ainda não foi superado até os dias atuais, em virtude de uma série de entraves que dificultam sua práxis, sobretudo de caráter político e, principalmente, pedagógico.

Foi neste contexto que, em virtude do grande movimento nacional dos grupos indígenas, o Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura – MEC, passou a coordenar uma série de iniciativas que resultaram na atual arquitetura jurídica e administrativa para as escolas indígenas. Dentre as principais medidas legais destacamos, abaixo, as principais.

2.2 - DECRETOS e PORTARIAS

Visando fugir de anacronismos, abaixo daremos destaque apenas para a legislação atinente à Educação Escolar Indígena que vigorava no momento do Movimento Constituinte Escolar, mesmo sabendo que vários outros Decretos e Portarias foram publicados posteriormente.

2.2.1 - Decreto Presidencial nº 26/1991

A Publicação do Decreto da Presidência da República nº 26/91 retirou da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, órgão subordinado ao ministério da Justiça, as funções relativas à educação formal transferindo para o Ministério da Educação e Cultura – MEC, a responsabilidade pela coordenação das iniciativas educacionais e aos estados e municípios a responsabilidade pela execução das ações de Educação Escolar Indígena.

Conforme destaca FREIRE (2004, p. 27), “o MEC ficou responsável pela integração da educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular e pela coordenação das políticas referentes àquelas escolas em todos os graus e modalidades de ensino”. Desde então, as secretarias estaduais e municipais de Educação ficaram encarregadas pela execução dessas políticas. De acordo com Luis Donizete Grupioni,

Essa transferência abriu a possibilidade, ainda não efetivada, de que as escolas indígenas fossem incorporadas aos sistemas de ensino do país, de que os então “monitores bilíngües” fossem formados e respeitados como profissionais da educação e de que o atendimento das necessidades educacionais indígenas fossem tratadas enquanto política pública, responsabilidade do Estado²⁵.

Embora já se tenham passado duas décadas, essa mudança ainda é um processo em curso. A transferência de responsabilidades que ensejou o envolvimento de outras esferas do poder público, abrindo novos canais de interlocução para os índios, é um dos aspectos positivos deste documento. E é possível, também, demonstrar as inúmeras resistências dessas mesmas esferas de poder em absorver as escolas indígenas, respeitando o direito dos índios a uma educação diferenciada, tarefa que requer novos aportes teóricos, metodológicos e administrativos.

Diferentemente do MEC, que sofre os constrangimentos da mudança de orientação no governo federal, alguns setores da FUNAI parecem passar por essas alterações de gestão sem sofrer maiores discontinuidades. Mantiveram até a primeira década do ano 2000 um orçamento estável, contribuindo com programas de formação de professores indígenas em várias regiões do país, priorizando inclusive as iniciativas de Licenciaturas Interculturais pelas Universidades Públicas (federais e estaduais), e apoiando o movimento de comunidades e professores indígenas em suas reivindicações junto aos sistemas de ensino. Atualmente, a FUNAI se distanciou da Educação Escolar Indígena. No entanto, apesar de não ser mais

²⁵ Povos Indígenas no Brasil: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/referencial-curricular-nacional-para-escola-indigenas>. Acesso em 22 de agosto de 2014.

responsável diretamente pela educação formal, a tradição assistencialista do órgão permanece por meio de tímidas ações e investimentos para o acesso e permanência de estudantes indígenas nos centros urbanos, através da parceria com outras entidades educacionais.

2.2.2 - Portaria Interministerial nº 559/91 e Portarias/MEC nº 60/92 e nº 490/93

A publicação Portaria Interministerial nº 559/91 estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena.

Foi estruturada, também em 1991, a Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental – SEF, para “*coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação escolar indígena no país*”. Tinha a função de mobilizar a atuação do Comitê e promover a realização de encontros regionais e seminários nacionais para discussão e sensibilização dos sistemas de ensino, com a participação de representantes indígenas, de ONGs e de universidades.

Define ainda como prioridade a formação permanente de professores indígenas e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores indígenas devem receber a mesma remuneração dos demais profissionais da Educação. Além disso, ainda são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao Calendário Escolar, à Metodologia e à Avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena.

No intuito de contar com assessoria, possibilitar a participação dos envolvidos com a questão indígena e orientar os sistemas de ensino, o MEC publicou em julho de 1992, a Portaria/MEC nº 60/92 e em 1993 a Portaria/MEC nº 490/93, instituindo e normatizando o Comitê Nacional de Educação Indígena. O Comitê tinha a função de subsidiar a elaboração dos planos operacionais e as ações educacionais nos estados e municípios, composto por representantes de organizações não-governamentais, universidades e representantes indígenas.

Porém, em 2002, este comitê foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas. Dois anos depois, em atendimento às propostas e reivindicações do movimento indígena, essa Comissão foi transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, passando a ser composta por professores e lideranças indígenas, por entender o movimento que ela não deveria ser formada apenas por professores.

2.3 - Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena

A elaboração das “*Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*”, pelo Comitê Assessor e a publicação pelo MEC, lançado em 1994, estabelece os princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, sendo eles: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem, a partir do qual se definiram os principais contornos do atendimento escolar indígena, não deixando dúvidas de que, nas palavras de SECCHI,

A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, na qual, ao mesmo tempo em que assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fortalecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades [...]. Como decorrência da visão exposta, a Educação Escolar Indígena tem que ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe. (SECCHI, s/d, p. 140)

No bojo desta discussão, SECCHI nos chama a atenção para uma questão importante, dizendo que “*a escola verdadeiramente indígena não é necessariamente bilíngüe, embora o bilingüismo possa ser atualmente recorrente em muitas escolas*”, e acrescenta ainda que,

O ensino bilíngüe deveria constituir-se numa opção das comunidades e, como tal, poderia compor ou não o currículo e o cotidiano de suas escolas. Essa opção, porém, é mais uma vez subtraída das comunidades e impingida como um “direito obrigatório”. Mais uma vez, admite-se a diversidade e domestica-se a diferença, sem, contudo, abrir mão do direito de conceder direitos. (SECCHI, s/d, p. 140)

2.4 - O Conselho Nacional de Educação

Ainda na década de 1990, voltada à legislação escolar indígena, foi instalado em 26 de fevereiro de 1996, o Conselho Nacional de Educação - CNE, composto por duas câmaras: a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica, cada qual com 12 membros nomeados pelo Presidente da República. Entre as principais competências do CNE, está a de emitir pareceres sobre assuntos da área educacional e sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional.

Após a promulgação da LDB, ambas as câmaras do CNE trataram de preparar as normas necessárias à implantação da nova estrutura da Educação Nacional instituída por aquela lei. A Câmara de Educação Básica preparou diretrizes curriculares para os diferentes

níveis e modalidades de ensino, entre as quais as de Educação Indígena. Segundo GRUPIONI,

Estabelecido o regime de colaboração entre União, estados e municípios, o CNE definiu que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos estados, caberá a responsabilidade “pela oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”, integrando as escolas indígenas como “unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual” e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena²⁶. (GRUPIONI, s/d, p. 134)

Desta forma, essas disposições decorrem, entre outras coisas, a necessidade de cada Secretaria de Estado da Educação criar uma instância interinstitucional, com a participação dos professores e das comunidades indígenas, para planejar e executar a educação escolar diferenciada nas escolas indígenas. Conforme destaca GRUPIONI (s/d, p. 134), *“é no âmbito estadual que os princípios federais precisam ganhar efetividade, gerando normas e procedimentos que lhes possam dar vazão”*. Portanto, é neste campo que se deve consolidar o direito a uma educação diferenciada, na medida em que se assume a responsabilidade desta implementação, de se efetivar o direito a uma escola própria e diferenciada.

2.4.1 - Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação

Em 14 de setembro de 1999, por meio do Parecer nº 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, na qual apresenta a fundamentação da Educação Indígena, determinando a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ainda ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena. Segundo GRUPIONI (s/d, p. 134), *“merecem destaque, no parecer que institui as diretrizes, a proposição da categoria “escola indígena”, a definição de competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização”*.

O autor acrescenta ainda que algumas dessas definições merecem ser destacadas: *“a primeira é relativa à criação da categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe “a condição*

²⁶ Legislação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em 21 de março de 2014.

de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios” e garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular” (GRUPIONI, s/d, p. 134). Daí a necessidade de regulamentação dessas escolas nos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, bem como a necessidade de instituir mecanismos de consulta e envolvimento da comunidade indígena na discussão sobre a escola indígena.

Outro ponto importante desta mesma Resolução destacada pelo autor *“é a garantia de uma formação específica para os professores indígenas, podendo essa ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização”*. Tais direitos estes que, até os dias atuais, são ainda negados para grande parte destes profissionais, uns por desconhecimento da referida lei, outros por descasos e/ou por questões meramente políticas.

2.4.2 - Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, vão encontrar normatização na Resolução nº 3/99, publicada no Diário Oficial da União em 17/11/1999. Gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram o Parecer nº 14/99, foi preparada pela Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação.

Essa resolução fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Importantes definições foram aí inscritas e regulamentadas, no sentido de serem criados mecanismos efetivos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade.

Esta resolução define a escola indígena como estabelecimento localizado em terras habitadas por comunidades indígenas e que dê exclusividade de atendimento às mesmas. Além disso, também prevê que o ensino deve ser preferencialmente ministrado nas línguas próprias das comunidades atendidas e ter uma organização escolar autônoma. Estabelece ainda que as escolas indígenas devam ser regularizadas administrativamente *“como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual”*.

Tal resolução foi de suma importância para o conjunto da legislação escolar indígena, pois responsabiliza os estados confederados que deveriam, entre outras coisas, instituir programas diferenciados de formação inicial até o ensino superior aos professores indígenas de sua jurisdição. Além disso, também garantir formação continuada, bem como regularizar a situação profissional desses professores, criando uma carreira própria para o magistério

indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira. Acredita-se ainda que, de acordo com GRUPIONI (2004),

Com o crescente aumento dos programas de formação, espera-se que ocorra um aumento da oferta da educação escolar para comunidades indígenas. Formação profissional mais ampla, materiais didáticos próprios, ensino nas línguas maternas, calendários adaptados às atividades econômicas e rituais das comunidades deverão contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem. (GRUPIONI, 2004, p. 72)

Prevê também que as escolas indígenas de Ensino Fundamental deveriam estar preferencialmente subordinadas ao sistema estadual de ensino, ou seja, às Secretarias Estaduais de Educação. Essa medida vai resultar em conflitos de interesses e de interpretações por parte das autoridades municipais e estaduais ligadas a pasta, ocorrendo à revelia das comunidades indígenas, ou seja, nem um nem outro vai querer assumir a responsabilidade pela educação destes povos, havendo uma eterna “quebra de braço” institucional. Nos dizeres de GRUPIONI (2004),

O Estado terá que investir muito em pesquisas lingüísticas e de registro dos conhecimentos tradicionais, pesquisas onde esses conhecimentos dialogam com aqueles tradicionais das escolas, ditos ocidentais. Portanto, tal investimento terá que ser diferenciado também, isto é, não só as escolas se estruturam de forma específica, mas o Estado também deverá atender às escolas de maneira específica e diferenciada (GRUPIONI, 2004, p.70)

Por conseguinte, na perspectiva de educação indígena e diferenciada pode-se imaginar que a subordinação administrativa seria mais que uma questão de ordem técnica e gerencial, pois ainda, conforme explica GRUPIONI (2004), iria carregar conseqüências diversas, como por exemplo:

A organização das escolas do ponto de vista dos ajustes curriculares, origem dos salários do corpo docente, viabilização do controle social e da participação indígena nos conselhos municipais ou estaduais, e assim por diante. Esses aspectos superam os obstáculos administrativos e esbarram nos obstáculos políticos. (GRUPIONI, 2004, p. 66)

Outro ponto importante desta legislação é que buscaria garantir a participação dos grupos indígenas no processo e que toda e qualquer decisão em relação à característica da escola devem partir das necessidades e reivindicações dos mesmos, inclusive os conteúdos que iriam ser ensinados nesta escola: *“a participação das comunidades na escola deve se dar em todos os momentos: desde sua criação, discussão dos conteúdos curriculares, formas de*

organização, calendário escolar e metodologias de ensino e aprendizagem” (GRUPIONI, 2004, p. 68).

Ao interpretar a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio dessa resolução, definiu as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas. Apesar de alguns avanços em relação à legislação em termos do direito a uma educação intercultural, muito ainda precisa ser construído em termos de prática de sala de aula, de formação de professores, de produção de materiais para que as escolas em terras indígenas ofereçam uma educação diferenciada de qualidade e que valorize a língua e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

2.5 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem ensejou mudanças na sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), em que se estabeleceram as normas específicas para a oferta de educação escolar para os povos indígenas.

A nova LDB menciona, de forma explícita, a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Segundo GRUPIONI (s/d, p. 132), um deles aparece na parte do Ensino Fundamental, no artigo 32, *“estabelecendo que seu ensino será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”*, reproduzindo o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal de 1988. A outra menção à Educação Escolar Indígena está nos artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988. Ainda conforme o autor, tais atos preconizam:

Dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico científicos da sociedade nacional. (GRUPIONI, s/d, p. 132);

Portanto, com estas determinações, a LDB deixa claro que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado se comparada às demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade. GRUPIONI

(2002 a, p. 27) destaca que *“a lei garante ainda a liberdade para que cada escola indígena defina seu próprio projeto político-pedagógico”*.

Isso implica em investimento e apoio técnico e financeiro da União, na formação diferenciada de docentes, na elaboração de currículos e de material didático específicos, diferenciados, para que se possa garantir a alfabetização em língua materna e ensino do português como segunda língua.

2.6 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Pluralidade Cultural

Em 1997 o MEC, através da Secretaria de Educação Fundamental – MEC/SEF, lança o último volume dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, referenciais para a Formação de Professores, intitulado “PCNs: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”. Tinha como propósito *“apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”*. Dentre os vários objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental contido no documento, destaco a que se refere que os alunos sejam capazes de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (PCNs, 1997, p. 06)

A temática da Pluralidade Cultural apresentada buscou contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural. Tendo esse objetivo maior em vista, o texto propõe o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças. (PCNs, 2007, p. 43)

As discussões referentes à Pluralidade Cultural, de interesse direto dos povos indígenas, envolveu debates ligados à questão da multiculturalidade, identidade e diversidade que foi desenvolvido, conforme KNAPP (2011, p. 63), na “*perspectiva da interculturalidade e tenta quebrar com estereótipos e superar as visões ‘exóticas’ e ‘folclóricas’ acerca da cultura*”.

Apesar dos esforços para que tais parâmetros fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais, respeitando concepções pedagógicas e a pluralidade cultural brasileira, o referido documento parece não ter dado conta de todo debate construído. Segundo KNAPP (2011, p. 65), “*o tratamento dado à pluralidade cultural aparece na perspectiva do ‘macro’, não se reconhecendo valores identitários locais: a pluralidade é vista como estando lá, mas não aqui*”. E acrescenta dizendo ainda que o volume dez dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

Não consegue dar resposta à educação multicultural qual se propõe. Faz-se necessário aceitá-lo na perspectiva de que, a partir dele, com um olhar crítico, seja possível pensar uma Educação Multicultural que problematize o engessamento de uma identidade nacional, buscando entender a dinamicidade e o hibridismo cultural, e dessa forma lançar um olhar crítico e desafiador a preconceitos e estereótipos, para através das práticas curriculares, alcançarmos uma reflexão que valorize a cidadania plural. (KNAPP, 2011, p. 65)

Dessa forma é preciso ressaltar da necessidade de compreender a complexidade do país em relação a sua diversidade cultural. A desatenção à questão da diferença cultural tem sido, historicamente, instrumento que reforça e mantém a desigualdade social, levando a escola a atuar, freqüentemente, como mera reprodutora de ideologias.

No bojo da discussão/reflexão em torno do “mito da democracia racial”, o documento busca reforçar o papel da escola que deve posicionar-se criticamente em relação a esses fatos, mediante informações corretas, cooperando no esforço histórico de superação do racismo e da discriminação.

No que tange à temática da Pluralidade Cultural, os PCNs cumpriram seu papel no sentido de ter dado maior visibilidade, a nível nacional, às questões emergentes naquele contexto, como valorização de culturas, identidades, a discriminação de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais. Ter dado a oportunidade de conhecimento através da Educação, a existência de outros grupos culturais e reconhecer seus direitos à existência e respeitar seus modos de vida e suas expressões culturais. Saber da existência de diferentes formas de bilingüismos e multilingüismos, presentes em diferentes regiões.

É fato de que o processo de reconhecimento da pluralidade cultural e étnica, no Brasil, ainda é muito recente e devemos considerar que não está completo. Mas, assim como toda legislação ligada direta ou indiretamente aos direitos dos povos indígenas, é sempre bastante complexa, sendo preciso “destrinchá-los” na sua essência e fazer acontecer na prática. Assim como em outras leis já mencionadas até aqui.

2.7 - Convenção 169 da OIT

Um fato importante ocorrida no início da década de 2000 foi a aprovação, na Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal do Brasil, em 6 de dezembro de 2000, após oito anos de tramitação, da *Disposição 169 da Organização Internacional do Trabalho*, estabelecendo os direitos dos Povos Indígenas e Tribais (PIT), entre eles o da Educação Escolar Indígena em todos os níveis e nas mesmas condições que o restante da comunidade nacional. Entre as diversas garantias de direito alocadas no documento, destaco a parte IV - *Da Educação e Meios de Comunicação* – na qual a Convenção 169 da OIT (2005) estabelece:

Art. 26 - §1º - medidas a serem adotadas para garantir aos membros dos povos indígenas e tribais a possibilidade de adquirir educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional; **Art. 27 – §1º** - programas de serviços de educação destinados a esses povos deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, a fim de atender as suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e, mais ainda, suas aspirações sociais, econômicas e culturais; **§2º** - a autoridade competente deverá assegurar a formação de membros desses povos e sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas, quando for o caso, a transferir progressivamente a esses povos a responsabilidade de realização desses programas; **§3º** - os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que estas instituições observem as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Recursos apropriados para essa finalidade lhes deverão ser facilitados; **Art. 28 - §1º** - sempre que viável, possível, ensinar as crianças desses povos a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertencerem. Quando isso não for possível, as autoridades competentes deverão consultar esses povos com vistas à adoção de medidas que permitam alcançar esse objetivo; **§2º** - deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país; **§3º** - disposições deverão ser adotadas para preservar as línguas nativas dos povos nativos e tribais e promover seu desenvolvimento e sua prática. (Convenção 169 da OIT, p. 44 – 46)

Mas, foi somente em julho de 2012 que o Brasil, como estado-membro da OIT, ratificou esta convenção aderindo ao instrumento de direito internacional, tratando de garantir aos povos indígenas e tribais seus mínimos direitos em salvaguardar suas culturas e sua identidade no contexto das sociedades que integram.

2.8 - O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas

Em 1998, um novo documento começou a chegar às escolas indígenas de todo o país: o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI, documento indutor e orientador de novas práticas, que contou com a participação de especialistas, técnicos e professores índios em sua formulação. Nas palavras de Luís Donisete Benzi Grupioni:

Trata-se de um longo e detalhado documento em que se apresentam considerações gerais sobre a Educação Escolar Indígena, quer através da fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngüe e diferenciada, quer através de sugestões de trabalho, por áreas do conhecimento, que permitam a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida por cada comunidade indígena, na perspectiva da integração de seus etno-conhecimentos com conhecimentos universais selecionados²⁷.

Num campo que se caracteriza por um conjunto de concepções e práticas diferentes, o documento conhecido pela sigla RCNEI conseguiu reunir e sistematizar um mínimo de “consenso”, capaz de subsidiar diversas interpretações e propostas de construções pedagógicas e curriculares autônomas. Mas, conforme acrescenta GRUPIONI, para que isto de fato ocorra,

Será preciso qualificação profissional dos agentes educacionais e abertura nos rígidos esquemas administrativos das Secretarias de Educação, de modo que se possa construir novos canais de interlocução em que as comunidades indígenas tenham papel ativo na definição do projeto político pedagógico de suas escolas²⁸.

Portanto, o RCNEI vem subsidiar a elaboração de propostas curriculares para as escolas indígenas, cujo princípio está pautado na interculturalidade, porque deve *“reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística (...), não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes”* (Brasil, RCNEI, 2008, pág. 24).

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI, ao se utilizar da interculturalidade para garantir o respeito à diversidade cultural, segundo KNAPP (2011, p. 63), o documento *“reconhece que os diversos modelos de educação propostos até então, ao*

²⁷ Disponível no site Povos Indígena no Brasil: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/referencial-curricular-nacional-para-escola-indigenas>. Acesso em 22 de agosto de 2014.

²⁸ Idem.

longo da história, foram de caráter integracionista e autoritário, nocivos às sociedades indígenas". O autor acrescenta ainda que,

O RCNEI enfatiza que as formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa devem dar norte às ações da escola, reconhecendo e dando importância à interioridade indígena. No que se refere à exterioridade, reconhece a auto-determinação. Contudo, limita-se a relatar as experiências de autonomia indígena, sem sugerir uma análise de que o tema necessita. (KNAPP, 2011, p. 62/63)

De qualquer forma, o referido documento traz subsídios para que a escola indígena e seus atores possam construir um currículo específico e o mais próximo possível da realidade vivida por sua comunidade, no sentido de garantir que este currículo seja *específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural*.

2.9 - O Plano Nacional de Educação

Em seguida, em 9 de janeiro de 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172, que cria o Plano Nacional de Educação (PNE), que, mais detalhado, apresenta um capítulo inteiro sobre a Educação Escolar Indígena, dividido em três partes. Na análise de GRUPIONI²⁹,

Na primeira parte, faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda, apresentam-se as diretrizes para a Educação Escolar Indígena. E na terceira, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos a curto e a longo prazos. (GRUPIONI, s/d, p. 133).

Entre os objetivos e as metas previstos no Plano Nacional de Educação destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação dos povos indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. GRUPIONI destaca ainda que:

O Plano Nacional de Educação prevê, ainda, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se que a União, em colaboração com os estados, deve equipar as escolas indígenas com recursos didático-pedagógicos básicos, incluindo bibliotecas, videotecas e outros

²⁹ Disponível no site Povos Indígena no Brasil: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/referencial-curricular-nacional-para-escola-indigenas>. Acesso em 22 de agosto de 2014.

materiais de apoio, bem como adaptar os programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação. (GRUPIONI, s/d, p. 133)

Ao ser promulgado, o PNE estabeleceu que a União, em articulação com os demais sistemas de ensino e com a sociedade civil, deve proceder a avaliações periódicas da implementação do plano e que tanto os estados quanto os municípios deverão, com base no plano, elaborar seus planos decenais correspondentes. Nas palavras de FREIRE (2004) o Plano Nacional de Educação,

Reafirma a responsabilidade legal dos sistemas estaduais de ensino pela educação indígena, que pode ser delegada aos municípios, e assume como uma das metas a ser atingida nessa esfera a implementação de programas contínuos de formação de professores e professoras, a profissionalização do magistério indígena, com a criação da categoria de professor(a) indígena como carreira específica do magistério. Estabelece ainda a ampliação de linhas de financiamento para que a União, em colaboração com os estados, possa equipar as escolas indígenas com recursos didático-pedagógicos básicos. (FREIRE, 2004, p. 27)

Depois da Constituição de 1988, segundo FREIRE (2004, p. 27), ocorreram dois momentos importantes no que diz respeito à legislação: “o primeiro em 1996, com a aprovação da nova LDB pelo Congresso Nacional, e o segundo, em 2001, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE)”. O autor continua afirmando que,

Essa nova escola, cujo objetivo é o reconhecimento da diversidade cultural e lingüística, pretende valorizar os saberes indígenas, com seus complexos sistemas de pensamento, recuperando suas memórias históricas e reafirmando suas identidades, para construir, a partir dessa base, uma ponte que ligue os povos indígenas a outras experiências históricas diferentes e facilite o seu acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. (FREIRE, 2004, p. 27)

Desta forma, esses documentos redesenharam uma nova função social para a escola indígena, detalhando o direito de suas comunidades aos mesmos princípios já mencionados: uma educação bilíngüe, intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

2.10 - No Estado de Mato Grosso do Sul

Os dados populacionais com relação aos povos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul apresentam um número significativo, pois o estado concentra a segunda maior

população indígena do Brasil. Em referência a dados fornecidos pela FUNASA³⁰, NASCIMENTO & VIEIRA (2011), destacam as principais etnias indígenas que habitam atualmente o estado, com os respectivos números de habitantes, sendo eles:

Os *Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva*: população estimada de 54 mil pessoas, em aldeias concentradas na região sul do estado, boa parte na fronteira Brasil/Paraguai; os *Guató*, na região do Pantanal, tendo cerca de 400 pessoas cuja população encontra-se vivendo majoritariamente na periferia de Corumbá, fronteira Brasil/Bolívia; os *Kadiwéu*, cerca de 1.400 pessoas na maior área indígena fora da Amazônia Legal (538.536 hectares), localizada na Serra da Bodoquena; os *Ofaié*, com uma população por volta de 58 pessoas, alocados em uma reserva na região de fronteira entre Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná; os *Terena*, com mais de 22.000 pessoas, concentrados na região do Pantanal e central do Estado; os *Kinikinau*, em torno de 200 pessoas que vivem na área do povo Kadiwéu e lutam pelo reconhecimento de sua identidade étnica e, finalmente, os *Atikum*, em torno de 80 pessoas que migraram de Pernambuco na primeira metade do século passado. (NASCIMENTO & VIEIRA, 2011, p. 01)

A partir da década de 1970, ocorreram importantes experiências no campo da Educação, como resultado dos movimentos sociais, sobretudo do movimento dos professores indígenas que buscaram construir desde então um projeto emancipatório de educação para os povos indígenas do Estado.

Assim que a Educação Escolar Indígena passa a ser responsabilidade do Ministério da Educação, a partir de 1991, e sua oferta e execução fica sob a responsabilidade dos estados em parceria com os municípios, iniciou-se, oficialmente, em Mato Grosso do Sul, a discussão em torno do direito à Educação Escolar Indígena diferenciada. Mas, na região do Cone Sul do estado, essa discussão já vinha sendo feita desde meados de 1985:

A luta dos índios para assumirem os postos de magistério nas áreas kaiowá/guarani do Mato Grosso do Sul também é de recente história. Até 1985 eram raros os professores kaiowá/guarani nas escolas. Geralmente, quando não havia professor “branco” para dar aula na aldeia, simplesmente não havia escola. (ROSSATO, 2002, p. 86)

Foi nesse período que, por iniciativa de Organizações Não-Governamentais (ONGs), indigenistas³¹, lideranças e professores indígenas, iniciaram algumas experiências de “*escolas alternativas*” e/ou “*escolas comunitárias*”:

³⁰ Os dados populacionais com relação aos povos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul foram retirados pelos autores, do site da FUNASA (2011): www.funasa.gov.br.

³¹ Segundo ROSSATO (2002, p. 86), naquele tempo atuavam com estas etnias o Projeto Kaiowá/Nandéva (PKN), formada por Antropólogos, a Operação Anchieta (OPAN), também conhecida como Operação Amazônica e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão anexo à Conferência Episcopal dos Bispos do Brasil.

Eram experiências escolares não-oficiais que se propunham a alfabetizar na língua materna, de acordo com a proposta pedagógica de Paulo Freire, valorizar a própria cultura, trabalhar a partir da própria realidade, com professores indígenas, seguindo um ritmo próprio, com turmas não divididas por faixas etárias e em espaço fornecido pela própria comunidade. (ROSSATO, 2002, p. 82)

Enquanto política pública, logo após as determinações em nível nacional, considerando as repercussões das inúmeras iniciativas em caráter alternativo, o estado articula diversos eventos para discussão e implementação de uma política específica de educação escolar junto às comunidades indígenas.

Vários encontros foram realizados neste período contando com diversos segmentos sociais, entre eles lideranças e professores indígenas, que tinham em comum a elaboração conjunta de “*Uma proposta de Educação para Mato Grosso do Sul*”³². Tais encontros resultaram, em 1992, na elaboração, pela Secretaria de Estado de Educação/MS, das Diretrizes Gerais da Educação Escolar Indígena, aprovadas através da Deliberação CEE nº 4324/1995, pelo Conselho Estadual de Educação, em 03 de agosto de 1995, acompanhado do Parecer CEE/MS nº 201/95.

Art. 1º - Fica aprovado o documento Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação/MS, ano 1992, como documento normativo para elaboração de propostas curriculares para o ensino escolar das populações indígenas. (DO nº 4112 (01/09/1995, p. 07)

Tal documento explicitava a proposta política de Educação Escolar Indígena para o Estado de Mato Grosso do Sul. Conforme exposto no documento, para sua elaboração tomaram-se por base duas fontes:

a) o preceito constitucional que assegura às populações indígenas sua organização social, costumes, crenças e tradições, bem como processos próprios de aprendizagem, de escolarização e a utilização de suas línguas maternas; b) os documentos finais de encontros, seminários e reuniões sobre Educação Indígena no Estado de MS. (DO nº 4112 (01/09/1995, p. 07)

O documento se reportava, por exemplo, a partir do Seminário Estadual de Alfabetização realizado durante o Ano Internacional de Alfabetização (AIA), que havia ocorrido na capital do estado, Campo Grande, no período 21 a 24 de agosto de 1990. Neste evento foram debatidos temas referentes à alfabetização no Estado, buscando aprofundar, inclusive, questões de alfabetização e da escolarização das comunidades indígenas.

³² Slogan do programa de governo que norteava a ação educacional, segundo o documento.

Essa tendência se aplicava a outros momentos de debates por todo o estado neste período. Conforme NASCIMENTO & VIEIRA (2011, p. 6), “*é possível afirmar, que os anos de 1990 a 1992 foram anos promissores no Estado com relação a colocar em cena a Educação Escolar Indígena, adiantando-se, inclusive, neste sentido, ao cenário nacional*”. Desta forma, procurava-se, assim,

Criar condições necessárias que assegurem às comunidades indígenas a elaboração, operacionalização e avaliação de propostas curriculares que preservem e fortaleçam seus costumes, sua cultura, seus processos próprios de aprendizagem e, ao mesmo tempo, proporcionem o domínio dos códigos nacionais como elemento de interação com a sociedade envolvente. (DO nº 4112 (01/09/1995, p. 08)

Após muitas reuniões, encontros, embate político em audiências públicas entre o Conselho Estadual e Secretaria da Educação, com participação dos professores indígenas do Estado e do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, os resultados começaram a aparecer.

Conforme TROQUEZ (2006, p. 77), “*em 2002, o Estado de MS, através do Decreto Estadual nº 10.734, de 18/04/02, criou a categoria de Escola Indígena, no âmbito da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino*”. Tal decreto foi ratificado através da aprovação da Deliberação CEE/MS Nº 6767 de 25 de outubro de 2002 que, nas palavras de NASCIMENTO & VIEIRA (2011), teria como atribuição maior,

Criar no âmbito do Estado, as categorias escola indígena e professor indígena, mas acaba por se limitar a fixar normas para organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta da Educação Escolar Indígena. (NASCIMENTO & VIEIRA, 2011, p. 07)

Tal documento embora com intenções de regularizar em nível estadual o ordenamento diferenciado e específico previsto na Resolução nº 03/99, acaba por caracterizar a escola indígena com o mesmo espírito de engessamento e padronização posto para todas as outras escolas do sistema de ensino.

Outra conquista importante no estado foi o início do curso de Magistério Diferenciado, em julho de 1999, conhecido como Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores *Guarani/Kaiowá* – Projeto *Ára Verá* (Espaço, Tempo Iluminado). Nas palavras de ROSSATO (2002),

O projeto trata-se de um curso de magistério específico e diferenciado com objetivo de habilitar professores kaiowá/guarani para educação infantil, educação no ensino fundamental e educação nas comunidades indígenas. O curso se propõe a contribuir

para que esses professores possam participar da construção da Escola Indígena no seu contexto cultural, propiciando uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, valorizando as contribuições desta sociedade indígena nas diversas áreas do conhecimento e garantindo, ao mesmo tempo, os conhecimentos universalmente construídos pela humanidade. (ROSSATO, 2002, p. 29)

Tal Projeto é uma parceria da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, com diversos municípios do Cone Sul do estado e apoio da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Enfim, à medida que o projeto de Ensino Diferenciado foi se ampliando, os professores cursistas iam assumindo a sala de aula em suas respectivas aldeias ou Terras indígenas. Nas palavras de NASCIMENTO & VIEIRA,

O Curso de Magistério para Professores Guarani e Kaiowá, sempre foi tido pelos professores – índios como o canal por onde iria se dar a grande experiência do ensino intercultural, através da possibilidade de reconhecimento e sistematização dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos já ressignificados de suas culturas e o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, em suas diferentes culturas. (NASCIMENTO & VIEIRA, 2011, p. 07)

Para atender a demanda de professores egressos do curso, foram realizados muitos estudos e articulações interinstitucionais para que, em 2006, iniciasse o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena³³ - *Teko Arandu* (Viver com Sabedoria). Curso de formação superior sob a responsabilidade da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e da UCDB e em parceria com o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá.

2.10.1 - A Educação Escolar Indígena em Dourados/MS

Na Reserva Indígena de Dourados, historicamente, a educação escolar existe desde meados do século XX com apenas uma escola para atender toda a demanda, localizada próximo ao Posto Indígena. Conforme ROSSATO (2002, p. 74), “*o processo escolar entre os Kaiowá/Guarani do Mato Grosso do Sul deu-se a partir de 1930, na reserva de Dourados, através da Missão Evangélica Caiuá*”. As primeiras atividades escolares realizadas pelo Posto do SPI foram desenvolvidas por missionários da MECA³⁴. De acordo com TROQUEZ (2006, p. 60), “*em 1931, o missionário e médico da Missão, Dr. Nelson de Araújo, iniciou as*

³³ Atualmente o curso é oferecido somente pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, através da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND.

³⁴ Missão Evangélica Caiuá. Para saber mais sobre o histórico desta instituição, ler a Dissertação de Mestrado de TROQUEZ (2006, p. 63 a 71).

atividades de alfabetização, na RID, na sala destinada à escola construída pelo SPI³⁵ no prédio do posto". Ainda de acordo com esta autora,

Desde o surgimento das primeiras escolas, no final dos anos 20, até o início dos anos noventa, a educação escolar na RID - assim como no restante do país -, serviu às políticas assimilacionistas e integracionistas do órgão indigenista oficial. Inicialmente, esteve oficialmente a cargo do SPI, passando posteriormente, a partir de 1967, às orientações da FUNAI. (TROQUEZ, 2006, p. 60)

Somente a partir de 1938, a Missão Evangélica Caiuá construiu na sede da instituição sua própria escola, mas sem deixar de realizar atividades escolares no interior desta área de acomodação. A escola é conhecida atualmente como Escola Municipal Francisco Meireles, situada próximo à Reserva de Dourados e oferece os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, para alunos indígenas das três etnias, assim como de alguns alunos não índios.

Algumas pesquisas ainda revelam que os missionários da MECA passaram a atuar em outras escolas dentro da reserva de Dourados neste período. Em meados da década de 1950, por exemplo, TROQUEZ (2006, p. 61) relata que *“a primeira professora a atuar na escola de ensino primário (1ª a 4ª séries) Escola Rural Mista Farinha Seca, também chamada de “Escola do Raul”, foi uma missionária da Missão que teria ido ao Paraguai aprender Guarani para alfabetizar os indígenas”*.

A escola localizava-se na aldeia Bororó, no pátio da casa do indígena Raul (índio Guarani), onde atualmente existe um campo de futebol, construído para a escola na época e até os dias atuais é utilizado pela comunidade local para realização de jogos e outras atividades esportivas. Após a construção do novo prédio da FUNAI na área Jaguapiru, em 1976, TROQUEZ (2006), afirma que

A “Escola do Raul” foi transferida para perto do posto se tornando na escola de Ensino Primário da FUNAI “Francisco Ibiapina (início em 1977)”. [...] Na ocasião da construção da escola Francisco Ibiapina, a FUNAI construiu também a escola Ara Porã de ensino primário, na aldeia Bororó, onde trabalharam os professores Leni de Souza (Guarani) e João Machado (Kaiowá), em 1984, como funcionários da FUNAI. (TROQUEZ, 2006, p. 62)

Outra escola em que os missionários da MECA atuavam era na Escola Municipal “Pedro Palhano”, situada à beira da rodovia Dourados/Itaporã, próxima à reserva de Dourados, *“onde funciona desde 1947 oferecendo as primeiras séries do Ensino Fundamental - (1ª a 4ª)”*, atendendo desde o início alunos indígenas que moravam nas suas proximidades.

³⁵ Havia um tipo de relacionamento estreito entre o SPI, e, posteriormente, a FUNAI com a MECA, ao ponto da instituição oficial depositar sua responsabilidade na área da educação escolar “nas mãos” desta instituição. (TROQUEZ, 2006, p. 60)

Esta escola, embora considerada municipal, é oficialmente uma extensão da Escola Rural Dr. Camilo Hermelindo da Silva – Pólo. Marta Troquez (2006, p. 63) afirma também que, no ano de 1990, “a FUNAI possuía 03 “escolas” funcionando na RID: Agustinho (01 sala), Ara Porã (02 salas) e Francisco Hibiapina (04 salas). Atuavam nestas escolas 08 professores indígenas⁶¹ e alguns não-índios”.

Na Terra Indígena do Panambizinho, segundo LOURENÇO (2008, p. 177), “até fins da década de 50 não encontramos qualquer menção à educação escolar nos documentos manuseados junto aos índios Kaiowá do Panambi/Panambizinho”. O contato desta comunidade com a cultura escrita se deu a partir de pesquisas realizadas na área de lingüística por uma missionária do S.I.L., Loraine Bridgeman, na qual “sua presença junto àqueles índios aconteceu a partir do ano de 1957, continuando durante toda a década de 1960”. Ainda conforme a autora,

Segundo Lorena ela nunca ensinou os índios do Panambizinho a ler e a escrever. Ela se reunia diariamente com vários integrantes da comunidade para conversar, num permanente exercício da lingüística, para identificar os sons e processar um registro da língua Kaiowá. (LOURENÇO, 2008, p. 178)

O fato de esta lingüista dominar a língua indígena kaiowá, isso lhe rendeu muito prestígio junto à comunidade, despertando interesse dos indígenas, inclusive da liderança que, ainda conforme esta autora (p. 180), “os líderes já se apercebiam da necessidade de dominar os códigos da sociedade não-indígena, e por isso estimulavam o contato com a escrita”. E acrescenta ainda que “buscavam manter essa relação amistosa, uma vez que tinham interesse no domínio dessas habilidades – da leitura e da escrita, para, minimamente, se defenderem”³⁶.

Portanto, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, manteve escolas na reserva em parceria com a MECA e a Prefeitura Municipal de Dourados até o momento da publicação do Decreto da Presidência da República nº 26/91, como já mencionamos, que retirou da FUNAI as funções relativas à educação formal transferindo, para o Ministério da Educação e Cultura – MEC, a responsabilidade pela coordenação das iniciativas educacionais e aos estados e municípios a responsabilidade pela execução das ações de Educação Escolar junto às comunidades indígenas.

³⁶ Para saber mais sobre o assunto, ver LOURENÇO, 2008.

TERCEIRO CAPÍTULO

A CONSTITUINTE ESCOLAR

“A educação é um ato político, independentemente de o educador saber disso ou não.” (Paulo Freire)

Neste capítulo pretendemos demonstrar o que é e o que foi a Constituinte Escolar, a proposta política e ideológica presente no município de Dourados naquele contexto e o modelo de Educação Escolar Indígena implícito no processo. Também trabalharemos sobre as implicações da participação do movimento indígena e da SEMED no planejamento e execução das atividades, o suporte teórico metodológico utilizado para o desenvolvimento desta discussão.

Para tanto, tomaremos como base as contribuições de LOURENÇO (2008), BARBOZA (2007), SOUZA (2013), ARANDA (2004), entre outros, as entrevistas realizadas e também as documentações oficiais e não oficiais como materiais de arquivos pessoais de alguns dos coordenadores do movimento Constituinte Escolar, cedidas espontaneamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

No período em que ocorreu esse processo, um dos objetivos do movimento era identificar como se davam as relações entre os diversos segmentos no interior das escolas, os problemas enfrentados no cotidiano, sobretudo no processo ensino e aprendizagem. Como resultado, nas palavras de SOUZA (2013, p. 108), *“o trabalho revelou a necessidade e ansiedade que as comunidades escolares indígenas e não indígenas tinham de falar, criticar, elogiar ou refletir sobre educação”*.

Nesse contexto, as escolas das áreas indígenas do município também se tornaram um espaço de diálogo sobre os problemas que atingiam as comunidades locais, constituindo-se num espaço político importante para a conquista da autonomia.

3.1 - Constituinte, Assembleia e Congresso Constituinte

A proposta em analisar a recepção da Constituinte Escolar pelas escolas indígenas do município de Dourados nos levou a necessidade de aprofundar o significado destas palavras,

por se tratarem de termos não tão simples de entendimento, principalmente pela comunidade escolar indígena.

De acordo com Ferreira (2010, p. 192), em seu dicionário de Língua Portuguesa, a palavra Constituinte vem de “*Constituir: 1. Que constitui, que faz parte de um todo; 2. Quem faz de outrem seu procurador ou representante; 3. Membro de Assembleia Constituinte; 4. Assembleia Constituinte*”. Ou ainda conforme dicionário de português online Léxico, o termo *Constituinte* possui as seguintes denominações:

1. Diz-se do que constitui alguma coisa; 2. Referente à Constituição; 3. Diz-se do deputado, parlamento ou assembleia que possui a soberania e poder para conceber, votar ou modificar a constituição pertencente a um país; 4. Indivíduo que faz de outro sujeito o seu representante legal (procurador); pessoa que outorga - que é outorgante; 5. (História) Denominação atribuída ao indivíduo pertencente às cortes constituintes; 6. (Política) Indivíduo que participa no parlamento ou assembleia que possui a soberania e poder para conceber, votar ou modificar a constituição pertencente a um país; 7. (Linguística) Designação do elemento que tem a função de unir outros elementos, no caso de formações de maior dimensão³⁷.

O termo ainda nos remete ao conceito jurídico denominado “*Poder Constituinte*”, que é o poder permanente que o povo tem de criar, modificar ou implementar normas de força constitucional. É a manifestação soberana da suprema vontade política de um povo, social e juridicamente organizado.

De forma geral, o termo *Constituinte* está ligado diretamente ao movimento político da Assembleia Constituinte ocorrido em 1987 no Brasil que, após o fim da Ditadura Militar em 1985, regime pelo qual o país viveu durante 21 anos, levaram grupos políticos a pedirem uma nova Constituição Federal. Neste mesmo ano, diversas forças políticas e sociais tidas como progressistas, pressionaram pela convocação de uma *Assembleia Constituinte*, com a eleição de representantes específicos e com plenos poderes de formular uma nova Constituição para o país.

Mesmo com muita pressão, não foi possível formar uma Assembleia Constituinte como se desejava. Grupos ligados ao antigo regime ditatorial, representado pelos grandes empresários, banqueiros, além de latifundiários e os próprios militares, foram contrários a essa ideia. Foi quando, durante as negociações políticas, foi possível a realização somente de um *Congresso Constituinte*³⁸, na qual os deputados e senadores eleitos para o Congresso Nacional, em novembro de 1986, ficariam responsáveis pela elaboração da Carta Magna – a

³⁷ Site: <http://www.lexico.pt/constituente/> - acesso em 29/09/2014.

³⁸ A diferença entre *Assembleia Constituinte* e *Congresso Constituinte*, decorre de que os eleitos para o segundo teriam o compromisso de manter inalteradas algumas estruturas do Estado brasileiro para o qual foram eleitos, ao contrário dos eleitos para o primeiro, que poderiam, além de ser qualquer cidadão brasileiro, alterar essas estruturas.

Constituição. Estes puderam cumprir o restante dos mandatos depois de terem terminado de escrever a Carta Magna, a lei maior de um país e que rege todas as outras leis vigentes.

Finalmente, os debates e votações se prolongaram por cerca de 18 meses, com a elaboração do texto sofrendo uma série de emendas destinadas a concretizar as diversas negociações realizadas. Assim, em 05 de outubro de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada, e mesmo com alguns pontos ratificados e outros alterados ao longo dos anos, continua a reger em termos gerais a organização social e do Estado brasileiro. Nas palavras de ARANDA (2004),

O vocábulo Constituinte [...] tem um sentido dinâmico, significando aquele ou aquilo que faz, que cria, que organiza, que estabelece alguma coisa. Portanto, remete a um poder que apresenta diferentes significados, tais como: possibilidade, capacidade de fazer uma coisa, império, soberania, autoridade, jurisdição, posse, atribuição. Nesse sentido, entende-se por poder constituinte, a “expressão da soberania nas relações interna do Estado”. E mais, “representa a autodeterminação de um povo”, ou a capacidade de um coletivo de sujeitos “elaborar ou fazer cumprir o ordenamento jurídico fundamental do Estado, sem a submissão a qualquer outro ordenamento ou decisão externa”. É o poder de constituir, e, num sentido também dinâmico, criar, fazer, organizar, estabelecer alguma coisa. (ARANDA, 2004, p. 20)

Nesse sentido, efetuando uma transposição para a área da educação, tem-se o caráter constituinte da Constituinte Escolar. Sendo assim, o conceito Constituinte Escolar é um movimento que visa à definição de princípios e diretrizes específicos no âmbito da Educação, geralmente aplicada em uma determinada rede pública de ensino, envolvendo toda a *comunidade escolar*³⁹ para a construção de uma educação ideal almejada pelos cidadãos. De maneira geral, esse público não é convidado a pensar a escola. Como bem lembrou a professora Edir⁴⁰,

A proposta era exatamente essa, de que todos pudessem contribuir na forma de pensar a educação para o município, e quem é que era, quem é que está na escola se não também os pais, os alunos, a merendeira, o vigia, a pessoa que cuida do pátio; a direção, a coordenação e os professores. Então são esses os sujeitos que estão na escola e por isso mesmo que tem que pensar a escola. [...] você não pode democratizar a educação se você não vai tratar com todos os que estão na escola, porque todos que estão na escola pensam a educação. E se não pensam é porque não são convidados a pensar a educação.

De acordo com (PARO, 1992, p. 256), o termo comunidade “*é o conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais de seus serviços*”.

³⁹ No caso específico das áreas indígenas, a comunidade escolar é composta pelos professores indígenas e não indígenas, pais, alunos, os administrativos, lideranças administrativas (capitães) e as lideranças tradicionais (os caciques).

⁴⁰ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

Todos são convidados e/ou convocados a serem *Constituintes*, atuando através da participação de reuniões, debates, plenárias, seminários, painéis, encontros e conferências. Desta forma, buscam encontrar alternativas que garantam a qualidade social na educação, que assegurem a gestão democrática e o controle público dos investimentos, através da participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Naquele contexto, assim como na maior parte do território nacional, a política brasileira via a Educação como instrumento para a domesticação, de elaboração e reprodução da ideologia da classe dominante, reduzindo a participação popular na política.

Durante décadas as camadas populares tiveram sua participação reduzida à eleição de representantes políticos que, em seu nome, tomariam as decisões que conduziram suas vidas. Consolidou-se assim a *Democracia Representativa*⁴¹, cujo exercício do poder é delegado a algumas pessoas eleitas, que decidem, legislam e/ou executam em nome da maioria. Entretanto, [...] a ampliação e o aprofundamento da democracia exigem que todos participem efetivamente das decisões tomadas para o conjunto da sociedade. (Estado/RS, 2000, p. 04).

Mesmo com uma significativa participação popular em várias esferas da política nacional na atualidade, a democracia representativa ainda é “soberana” em vários momentos. Isso traz como consequência o fato de haver poucas pessoas decidindo tudo em nome de todos, facilitando para quem possui poder econômico e político em decidir de acordo com seus interesses. Portanto,

Ampliar e qualificar a participação popular são condições para praticar e consolidar a *Democracia Participativa*⁴², na qual, ser sujeito não é apenas votar e delegar poder, mas, principalmente, participar, interferir nas decisões políticas, econômicas e sociais. Isto significa conceber como Democracia não apenas um meio para se tomar o poder; é necessário que a Democracia, em nível político e social, seja muito mais do que isso, ela deve ser um regime político em que há condições efetivas de socialização do poder. (Estado/RS, 2000, p. 04).

Por democracia participativa podemos entender ainda como um conjunto de experiências e mecanismos que tem como finalidade estimular a participação direta dos cidadãos na vida política através de canais de discussão e decisão. Nas palavras de SELL (2006, p. 93), “*a democracia participativa preserva a realidade do Estado (e a democracia*

⁴¹ É o sistema político em que os eleitores delegam a representantes (vereadores, deputados e senadores), por alguns anos, o poder de decidir em seu nome as leis que deveremos todos obedecer.

⁴² É uma forma de exercício do poder, baseada na participação dos cidadãos nas tomadas de decisão política. Uma das formas de exercício da democracia participativa é a chamada Democracia Deliberativa, para enfatizar os diferentes processos de participação pública na tomada de decisões, durante a fase de deliberação. Neste cenário da deliberação participativa, a sociedade civil organizada representa um papel central como interlocutor das autoridades públicas. <http://www.portalconscienciapolitica.com.br/ciber-democracia/democracia-participativa/> - acesso em 30/09/2014.

representativa). Todavia, ela busca superar a dicotomia entre representantes e representados recuperando o velho ideal da democracia grega: a participação ativa e efetiva dos cidadãos na vida pública”.

Portanto, o almejado no processo de discussão da Constituinte Escolar era a democracia participativa e não a democracia representativa, pois somente ela poderia garantir que as manifestações de anseios, necessidades, interesses, interferências, elaborações e tomadas de decisões contribuíssem na construção do sujeito histórico.

A preocupação em esclarecer o vocábulo Constituinte não é por acaso. O fato é que o próprio termo em si não é de fácil entendimento, além de trazer consigo uma carga histórica de significados. E como pudemos perceber através das entrevistas, a equipe pedagógica não deu conta de fazer com que todos os segmentos da comunidade escolar entendessem de fato o que isso queria dizer. Ao perguntar se os professores indígenas conseguiam entender o que estava ocorrendo naquele momento, Izaque de Souza⁴³, respondeu de que:

Os próprios professores, eu acho que não entenderam, vamos dizer, totalmente o que seria ou que foi a Constituinte Escolar. [...] a própria palavra Constituinte então é uma coisa assim que meio difícil de entender ela, o significado dela. [...] Então soava assim ... bem estranho.

É compreensivo o fato de que boa parte da comunidade escolar não deva ter entendido o referido termo, pois, além de ser um termo complexo, não há uma tradução possível na língua indígena local. Isso prejudicou, mas não comprometeu, de certa forma a introdução das discussões acerca do que estava sendo proposto. Isso nos remete a pensar o tamanho do desafio posto para a equipe da Constituinte Escolar, no trato da temática com as etnias indígenas do município.

3.2 - A Constituinte Escolar pelo Brasil

A Constituinte Escolar não foi um movimento de iniciativa unicamente do município de Dourados/MS. Este movimento de discussão e instituição das Constituintes ocorreram em alguns estados brasileiros, no final da década de 1990 e início de 2000, de iniciativas de governos tidos como populares, que se propunha a realizar uma gestão de caráter popular, entre os quais os estados de Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro. Nas palavras de ARANDA

⁴³ Entrevista realizada por Reginaldo Candado no dia 27 de fevereiro de 2015.

(2004, p. 54), “*esse movimento foi gestado em Porto Alegre e estendido para todo o Estado do Rio Grande do Sul e já presente em outros Estados*” naquele momento.

No estado do Rio Grande do Sul, o movimento de discussão sobre a Constituinte Escolar iniciou em 1999, durante o governo petista de Olívio Dutra (01/1999-12/2002). Houve uma importante iniciativa no diálogo e na participação da comunidade no interior das escolas, trazendo a discussão sobre os objetivos das avaliações institucionais na Educação Básica do estado embasada na concepção de cidadania. De acordo com BEZERRA (2013),

É possível verificar aproximações entre os projetos de educação dos governos de José Orcírio (MS) e Olívio Dutra (RS), pois ambos desenvolveram projetos educacionais pautados na participação e na escola democrática, sendo divulgados e discutidos com a participação da sociedade. (BEZERRA, 2013, p. 113)

Mas alguns dos elementos do processo irão se diferenciar do que ocorreu em âmbito estadual. Para tanto, a equipe da Constituinte liderada pela Secretaria Municipal de Educação optou por utilizar a experiência do município de Chapecó/SC. Nas palavras de BARBOZA (2007),

As experiências do município de Porto Alegre, do Estado do Rio Grande do Sul e da cidade de Chapecó-SC serviram como referência para Dourados. Essas referências se deram devido algumas semelhanças em relação à condução do processo. A experiência de democratização da educação do município de Chapecó foi a que mais se assemelharam as condições econômicas, políticas e sociais daquilo que almejava os dirigentes do processo em Dourados, principalmente no que diz respeito à condução política desse processo e da opção pela implementação de uma escola pautada pelos princípios da educação popular. (Barboza, 2007, p. 64).

Da mesma forma, percebemos aproximações do movimento Constituinte Escolar do município de Dourados, com os projetos realizados por outros governos dirigidos pelo PT neste período, confirmado pelos coordenadores do movimento durante as conversações. Isso levou a equipe local a realizar várias viagens à Chapecó com o objetivo de conhecer mais de perto o projeto desenvolvido por este município.

Assim, o tema foi sendo pensado em âmbito municipal em virtude da vitória da coligação de partidos de esquerda em Dourado para o pleito. Estes, liderados pelo prefeito, também traziam em seu bojo uma proposta de democratização da gestão escolar enquanto projeto estruturante, conforme anunciado no Plano de Governo⁴⁴ apresentado durante a campanha política, as quais propunham as seguintes diretrizes para a Gestão da Educação:

⁴⁴ O Plano de Governo do Movimento Vida Nova Dourados foi retirado dos anexos do trabalho da Prof.^a Edir Neves Barboza.

Gestão democrática, descentralizada e participativa da escola; Autonomia escolar na elaboração e execução das diretrizes pedagógicas diante de princípios democráticos estabelecidos coletivamente pelos sistemas de ensino; Valorização dos profissionais da Educação; Reestruturação administrativa, recuperação e manutenção da rede física das escolas; Apoio financeiro as famílias de baixa renda de forma a garantir a permanência do aluno na escola; Educação como princípio para o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e participativos. (Plano de Governo, 2000, p. 24)

Tais diretrizes resumiam o compromisso do modo de governar dos ditos governos democráticos e populares, especialmente os governos liderados pelos partidos de esquerda, que acabavam de assumir a gestão do município de Dourados naquela ocasião.

3.3 - O Movimento Constituinte Escolar em Dourados

A partir das experiências coletadas e vivenciadas por outros municípios na área da Educação, a Secretaria Municipal de Educação do município de Dourados também vai implantar o Movimento Constituinte Escolar, com a mesma proposta de elaborar seu Plano Municipal de Educação, com diretrizes e metas para a nova gestão.

O lançamento Oficial do Projeto Constituinte Escolar ocorreu no dia 14 de novembro do ano de 2001, no Ginásio Municipal de Dourados, após um período prévio de estudos e reflexões, no interior da SEMED, para a organização da equipe e para a formação teórica metodológica dos responsáveis pela implantação do projeto no sistema municipal de ensino.

Figura III - Folder de Lançamento Oficial da Constituinte Escolar



Democratização do Conhecimento

Busca garantir aprendizagem para todos, reduzindo a evasão e a reprovação, pensando o processo pedagógico como uma experiência democrática e participativa, reorganizando os tempos e espaços da escola, o currículo, de forma a superar o conhecimento fragmentado e a avaliação seletiva



Etapas da Constituinte Escolar

Lançamento Oficial, dia 14 de Novembro, as 8h no Ginásio Municipal de Dourados.

A partir do dia 20/11, a equipe da Constituinte estará desenvolvendo atividades em todas as Escolas Municipais e Centro de Educação Infantil, com a apresentação do movimento Constituinte à comunidade escolar e debates sobre a realidade de nossa escola.

Nesta atividade, será escolhido um coordenador(a) que será mediador(a) entre a escola e a coordenação da Constituinte.

No primeiro semestre de 2002, teremos vários momentos de reflexão, estudo e aprofundamento dos temas levantados nos debates com a comunidade escolar, culminando na realização do Congresso Constituinte em julho, com a votação do Plano Municipal de Educação.



Democratização da Gestão

Amplio processo de participação e deliberação através de estudos e avaliações para organizar, estruturar e definir em novas bases a gestão escolar, a eleição de diretores e conselhos escolares. Ultrapassa os muros da escola, envolvendo toda a comunidade e criando mecanismos que institucionalizem a participação popular, de forma que a escola seja pensada e construída a partir da realidade e demandas locais



Fonte: Arquivo pessoal da Prof.^a Edir Neves Barboza

Conforme anunciado no projeto, a nova gestão tida como popular, buscando contrapor-se a uma política de exaltação do mercado e a consolidação do Estado mínimo, princípios estes do neoliberalismo, propunha:

A elaboração do Plano Municipal de Educação, um documento que pretende resgatar a democracia e promover a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Para que essa proposta alcance o seu objetivo, elegemos a Constituinte Escolar como instrumento estratégico para promover, de forma coletiva, a transformação social da educação. (SEMED, 2001, p. 01)

De acordo com BARBOZA (2007, p. 49), “na SEMED, a elaboração do Plano Municipal de Educação era a prioridade, e para os dirigentes municipais somente através de amplo debate com os usuários da escola e com a sociedade civil organizada ele poderia ser construído”. A partir daí, com a Constituinte Escolar “estava lançado o grande desafio de transformação do modelo educacional, até então vigente no município”, segundo a professora.

A sistematização e socialização do trabalho desenvolvido no período de 2001 a 2003, pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED, a partir do lançamento em nível municipal do Movimento Constituinte Escolar, buscaram envolver a participação de toda comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais, lideranças locais) e de todos os

estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino – REME, desde os Centros de Educação Infantil – CEIMS, passando pelas escolas municipais urbanas e Rurais⁴⁵.

Os primeiros levantamentos realizados através das entrevistas ficam evidentes a importância que foi o movimento da Constituinte Escolar, destacados pelos próprios agentes, coordenadores deste movimento. Nas palavras do professor Aroldo Careaga, que liderava a coordenação da Constituinte pela Secretaria Municipal de Educação naquele momento, “*a Constituinte prá nós era o processo, o ponto de partida de um processo de diálogo que permitisse criar situações dialógicas no ambiente escolar e na Rede, que fosse aprofundando uma reflexão crítica sobre a escola*”⁴⁶.

Ao lhe perguntar sobre como foi o processo da Constituinte Escolar, iniciado no ano de 2001, que se deu durante a gestão de um governo popular naquele momento, dentro das escolas das áreas indígenas, professora Teodora de Souza foi enfática ao dizer que “*foi um momento importante, um momento diferente, um momento histórico, [...] Porque, nesse momento foi assim proporcionada várias mudanças, não só no município mas principalmente no campo da Educação e também na Educação Escolar Indígena*”⁴⁷. A professora acrescentou ainda que esse movimento da Constituinte Escolar,

Foi um momento fundamental para os povos indígenas que ali habitam. Porque foi um momento em que, na minha concepção, os povos indígenas foram, passaram a ser considerados como cidadãos deste país, que até então, os povos indígenas de Dourados não falavam, não tinham direito a voto e voz na participação da gestão pública. [...] Foi um momento fundamental por isso, porque possibilitou [...] a participação ativa do povo Guarani, Kaiowá, Terena, que moram nessas aldeias, de falar, de dar opinião, de sugerir e de construir, pelo menos não só no campo da Educação, mas em outras áreas também, um dos aspectos de necessidade da comunidade⁴⁸.

De acordo com as palavras da professora Edir Neves Barboza, “*a Constituinte, ela representou um movimento mesmo no sentido de mexer com as escolas, conversar com as escolas, dialogar com as escolas. Então nesse sentido essa proposta de ser um movimento*”⁴⁹. Até então o município de Dourados não tinha vivido no campo da educação um processo desta natureza, aberto, que buscava privilegiar a participação da comunidade escolar.

⁴⁵ As escolas municipais das áreas indígenas do município, ainda eram relacionadas como sendo Rurais, pois não havia uma política específica de Educação voltada para essas comunidades até então.

⁴⁶ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

⁴⁷ Entrevista com a Prof.^a Teodora de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 13/08/2014.

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

Em seus relatos, professora Maria Dilnéia Espíndola Fernandes destacou que o movimento foi muito importante, que “*construiu um envolvimento bastante intenso com as escolas, com os pais, com os alunos, mas o movimento também cheio de contradições*”⁵⁰. Nesse sentido, para lidar com essas contradições, em um momento mesmo que esse processo está sendo implantado, ainda em construção, “*tem que ter é sabedoria prá lidar com isso, construir consenso, construir alternativas*”, segundo a professora.

De forma geral, conforme as afirmações recolhidas nas entrevistas, a Constituinte Escolar foi um movimento que oportunizava o debate, estudos através dos encontros de formação da equipe, a socialização de experiências, reflexão e a participação ativa dos agentes de diversos seguimentos da comunidade escolar. Também havia representantes de instituições públicas de ensino, como a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

3.3.1 - A Proposta da Constituinte Escolar

Após o lançamento do projeto à sociedade douradense pela Administração Municipal, através da SEMED, o projeto “*Constituinte Escolar - Reinventando a Educação: por uma escola participativa*”⁵¹, buscava então contribuir para o avanço da democratização da gestão do ensino público no município. Conforme consta na apresentação do projeto (2001, p. 01), “*o processo Constituinte Escolar, pautada pelos princípios da democracia, da participação da construção coletiva, tem como norte a Qualidade Social da Educação*”. Ainda de acordo com este documento,

A Constituinte Escolar é uma proposta com a função de fomentar uma discussão ampla sobre a escola que temos e a escola possível, pensando a mesma como formadora de cidadãos que promovam a transformação social. É um movimento político-pedagógico, de apropriação pelos setores populares da escola pública, através do resgate da democracia como possibilidades de fato, de participação. Sendo ela não vista apenas para delegar poder, mas para tomar decisões compartilhadas pelas instâncias da escola. (SEMED, 2001, p. 04)

Portanto, o que podemos perceber de antemão é que o projeto visava privilegiar a participação dos cidadãos no processo. Parafraseando Azevedo (2000), as orientações do

⁵⁰ Entrevista com a Prof.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, produzida por Reginaldo Candado em 23/09/2014.

⁵¹ O Slogan do projeto foi modificado posteriormente para: “*Constituinte Escolar: Construindo uma escola participativa*”.

próprio documento afirmam que, para percorrer este caminho, era de fundamental importância entender que:

Participação é processo: constrói-se através de inúmeras ações, não se faz por decreto. É objetivo: requer a participação plena de todos os agentes do processo. É meio: constrói-se a participação, participando-se. É práxis política: a participação reverte às relações autoritárias e verticais, construindo relações democráticas e horizontais. (SEMED, 2001, p. 04)

Desta maneira, BARBOZA (2007, p. 69), destaca que a Constituinte Escolar ainda buscava propor “*uma educação que seja capaz de rever os conteúdos e a práxis educacional, orientadas por uma reflexão sobre o mundo, pois se coloca como problematizadora diferenciando-se do modelo até então estabelecido no ensino da rede pública municipal de Dourados*”.

A saber, o modelo de ensino predominante no município naquele contexto, não se diferenciava ao restante dos demais, em virtude da própria história econômica e política que se encontrava a sociedade brasileira. Havia (e ainda há) uma cultura conservadora instalada nas escolas, de cunho clientelista, excludente e conteudista. Nesse sentido, o movimento Constituinte Escolar se apresentava como possibilidade de inversão desta realidade social nas escolas, inclusive nas áreas indígenas.

3.3.2 - Os Momentos Previstos do Processo

Uma vez formada e orientada pela SEMED, a equipe pedagógica da Constituinte Escolar passou a organizar os momentos onde iriam ocorrer a discussão e elaboração das propostas, desencadeando um amplo processo de participação da comunidade escolar e sociedade civil organizada.

De acordo com o planejamento desta equipe, a metodologia de trabalho da Constituinte teve duas fases importantes. A *primeira fase* foi dividida em cinco (05) momentos⁵², a saber:

O **1º momento**, será de trabalho interno, onde ocorrerá a elaboração da proposta pela Secretaria Municipal de Educação, em momentos de estudos da conjuntura política, econômica e social. Esse é também o momento de sensibilização de todo o corpo das Secretarias de Governo do município, de setores da sociedade civil organizada, envolvidos com a educação; O **2º momento**, será o da sensibilização e apresentação da proposta para as escolas, no entanto, estas já terão seus professores participando das várias formações que apontam a necessidade de elaboração do Plano Municipal de Educação de forma participativa. Nessa etapa, estaremos realizando o I

⁵² Os momentos vividos neste processo também foram aplicados igualmente nas escolas das áreas indígenas.

Seminário Municipal de Educação, discutindo os 4 temas (Alfabetização, Currículo, Avaliação e Gestão Democrática) que nortearão a proposta da constituinte Escolar; **O 3º momento**, será de avaliação dos estudos feitos, e que a partir daí, saiam as propostas que foram discutidas com a efetiva participação de todos os segmentos envolvidos neste processo; **O 4º momento**, terá como prioridade a construção e confecção das cartilhas subsidiadas pelo que foi estudado, debatido e elaborado pela escola; **O 5º momento**, será o do *I Congresso Constituinte*, onde ocorrerá o processo de votação das propostas encaminhadas pelas escolas e também pela comunidade externa envolvida, resultando num projeto de lei que será encaminhado à Câmara Municipal para apreciação e aprovação do mesmo, concluindo-se assim a 1ª fase desse processo. (SEMED, 2001, p. 07)

A primeira atividade realizada na escola tinha por objetivo a apresentação do movimento Constituinte Escolar à comunidade escolar e o início do processo de investigação das práticas e conflitos vivenciados pela escola. Para tanto, a equipe passou a ouvir a comunidade escolar, apresentando questões para orientação das discussões: “*Como se dão as relações entre os diversos segmentos que compõe a comunidade escolar? Quais as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem? Quais os principais problemas que a escola enfrenta no seu dia a dia?*”⁵³. Conforme lembrou a professora Edir,

Me lembro que o primeiro momento que a gente teve foi de discutir com as escolas o que a gente chamou de: “*a escola que temos e a escola que queremos*”; que era mesmo para a escola pensar esse modelo educacional que estava vigente e o que a gente poderia projetar para uma educação em longo prazo aqui no município⁵⁴.

Tal proposta também foi comentada por Souza, ao afirmar que “*o objetivo mesmo da Constituinte Escolar, na época, era discutir a escola que nós tínhamos, não só nós [os indígenas], mas a sociedade douradense tinha e a escola que nós pensávamos, que nós gostaríamos, que nós idealizamos*”⁵⁵ (grifos nossos). Nesta mesma direção, a professora Francelina também afirmou:

Lembro das questões que era a escola que temos e a escola que queremos. Então primeiro refletia sobre a escola que temos: como que era essa escola, como que era o ensino. Então havia várias questões assim referentes aquele momento atual da escola. E aí também era um momento de quando eles refletiam, a gente refletia a escola que temos, a gente já pensava na escola que queremos⁵⁶.

No plano pedagógico, o processo de Constituinte escolar desencadeado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados, proporcionou um amplo movimento de discussão no interior de todas as Escolas da REME. Nas palavras de LOURENÇO,

⁵³ Fonte pesquisada em arquivo pessoal da Prof.^a Edir Neves Barboza, material de formação fornecido pela assessoria do prof. Antonio Fernando Gouvêa da Silva.

⁵⁴ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

⁵⁵ Entrevista com a Prof.^a Teodora de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 13/08/2014.

⁵⁶ Entrevista com a Prof.^a Francelina Silva Souza, produzida por Reginaldo Candado em 08/09/2014.

A Constituinte caracterizou-se por um longo processo de reflexão coletiva, problematizando a escola que se tinha e a escola que se queria, gerando oportunidade para um grande momento de avaliação das práticas pedagógicas, evidenciando situações de conflito e problemas existentes na escola. Cada escola apresentou uma visão própria de sua realidade particular. (LOURENÇO, 2006, p. 17)

Após o encerramento das atividades nas escolas, procedia-se à organização e sistematização das falas coletadas durante as discussões. Tratava-se de identificar, a partir das falas significativas, os principais conflitos vivenciados pelos sujeitos envolvidos na prática pedagógica da escola. Estes conflitos serviriam de referência para a elaboração das pautas que orientariam a problematização e reflexão dos próximos momentos das discussões.

De modo geral, as orientações que eram passadas pelo assessor para a seleção das “*falas significativas*”, apresentavam muitos critérios. Destacarei somente as que penso serem mais relevantes:

1. Devem ser selecionadas falas que expressem visões de mundo;
2. Falas que possibilite perceber o conflito, a contradição social e, sobretudo, sejam situações significativas do ponto de vista da(s) comunidade(s) investigadas;
3. As falas devem representar uma situação-limite, ou seja, um limite explicativo na visão da comunidade escolar a ser superado (senso comum), caracterizando-se como um contraponto à visão do educador;
4. Devem ser falas explicativas, abrangentes, que extrapolem a simples constatação ou situações restritas a uma pessoa ou família, mas que opinem sobre dada realidade e que envolva de algum modo a coletividade;
5. Dentro do possível devem ser resgatadas falas como originalmente aparecem, ou seja, sem o filtro do pesquisador, com gírias e dialetos;
6. As observações, inferências e interpretações do grupo pesquisador são imprescindíveis, todavia na seleção é desejável que sejam contempladas as falas da(s) comunidade(s) e do(as) aluno(as);
7. Abordam questões recorrentes da realidade local e apresentam algum grau de dissociação entre as diferentes dimensões e planos da realidade;
8. Contextualizar sempre as falas selecionadas (compreensão dos processos de construção dos paradigmas explicativos da realidade);
9. A seleção se dá por contradições, por diferenças nas visões de mundo e concepções da realidade concreta entre educadores e a comunidade escolar;
10. Toda fala significativa é significativa porque demanda um patamar analítico (epistemológico) desconhecido para o “*outro*”⁵⁷.

A partir das falas selecionadas, o próximo passo era fazer uma reflexão e problematização sobre estes conflitos existentes no interior da escola e em suas relações com a comunidade escolar. O objetivo era explicitar as contradições e limites explicativos presentes nas práticas e nas vozes da escola.

Portanto, era fundamental apreender os conceitos cotidianos e as obviedades nas explicações e proposições presentes na leitura de mundo da comunidade escolar. Era

⁵⁷ Fonte pesquisada em arquivo pessoal da Prof.^a Edir Neves Barboza, material de formação fornecido pela assessoria do prof. Antonio Fernando Gouvêa da Silva.

imprescindível perceber ainda que as diferenças entre as concepções de realidade (de educadores e educandos) baseiam-se em referenciais epistemológicos distintos, que vão além das informações sobre o real para uma fundamentação conceitual analítica e relacional. Para LOURENÇO, a proposta da Constituinte,

Caracterizava-se por uma metodologia que previa garantir no currículo a realidade do aluno, a fusão da visão do educador e a da comunidade, de conhecimentos da educação formal, sistematizados historicamente e conhecimentos populares. A proposta previa atingir a dimensão social do currículo, o que pressupunha garantir a interdisciplinaridade como estratégia fundamental para o êxito da metodologia, pois só assim se poderia enfrentar o problema da fragmentação do conhecimento. Esse elemento tem sido o que mais desperta interesse nos professores indígenas que têm seu universo simbólico construído na totalidade da realidade envolvente. (LOURENÇO, 2006, p. 93)

Neste sentido, ao selecionar uma fala significativa já se estava, implícita ou explicitamente, relacionando informações e conceitos epistemológicos analíticos a serem trabalhados por diferentes áreas de conhecimento e/ou disciplinas. Esta era mais um dos objetivos da Constituinte, na medida em que se buscava uma solução de como fazer uma intervenção pedagógica de forma que a escola garantisse posteriormente no seu currículo a articulação entre o conhecimento e a realidade cotidiana.

Após o aprofundamento teórico, no Plano de Ação, havia a indicação dos vários temas presentes nestes conflitos e que serviram para subsidiar a reflexão dos próximos momentos da discussão, que era a sistematização dos relatórios, sendo os temas agrupados em pautas para posterior reflexão e estudo.

Nestas pautas, a partir das falas selecionadas, buscamos refletir e problematizar os conflitos e as práticas existentes com o objetivo de explicar as contradições e limites presentes, tanto nas práticas, quanto nas vozes da escola. Neste sentido, os conflitos são vistos como fundamentais, não apenas para compreendermos as contradições que permeiam as nossas práticas pedagógicas, mas para que, compreendendo-nas, possamos transformá-las. (SEMED, 2002, p. 2)

Após a reflexão e problematização dos temas, a comunidade escolar passava a indicar novos temas que serviram para subsidiar as discussões dos momentos seguintes, e que deveriam ser aprofundados nos chamados Cadernos Temáticos. Neste momento,

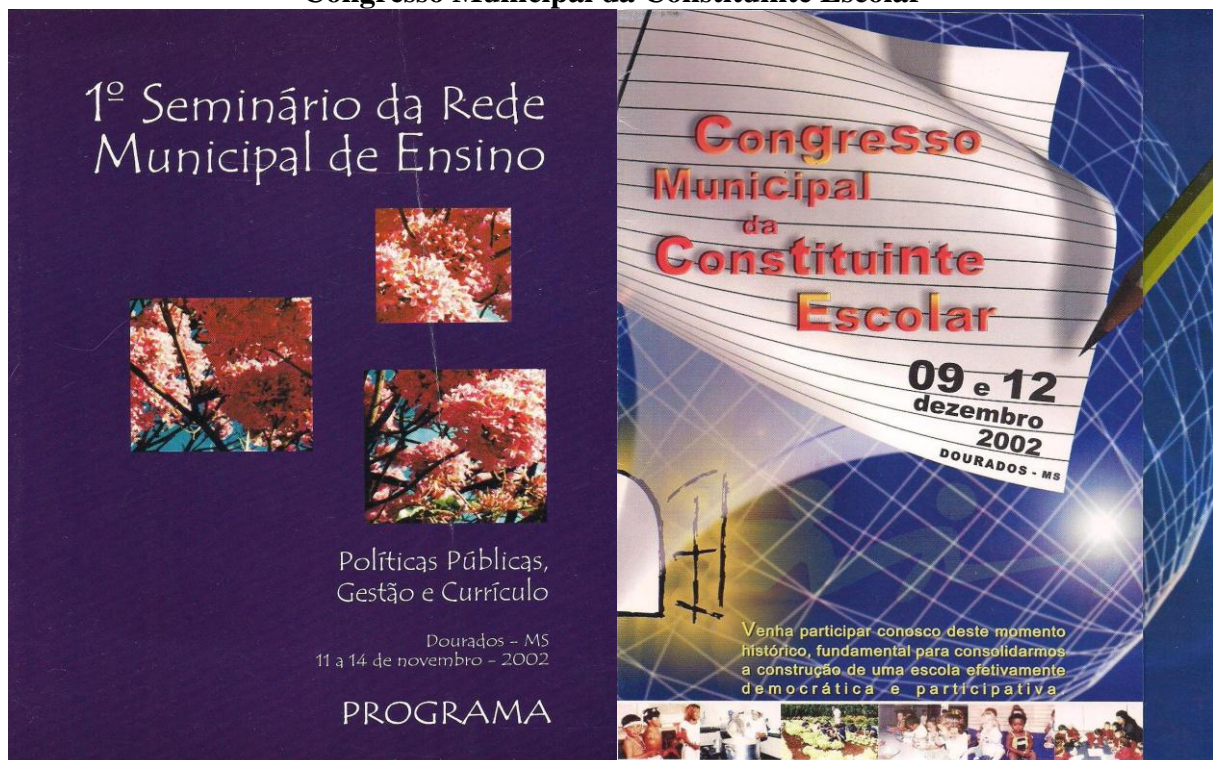
Buscamos compreender os conflitos/temas em suas articulações com os contextos, pois, assim que fomos aprofundando nossas discussões sobre os problemas, percebemos que estes não são culpa deste ou daquele segmento, mas que estão relacionados ao contexto sócio-econômico e cultural em que estamos inseridos. (SEMED, 2002, p. 3)

Na medida em que esses conflitos/temas mantêm relações com temáticas mais amplas, mais complexas, foram sendo indicadas novas temáticas que serviriam de elementos para a elaboração dos cadernos, que deveriam ser estudados e discutidos no interior das escolas. Estes Cadernos Temáticos foram agrupados em 8 (oito) grandes temáticas, a saber:

1. Educação para a Transformação Social; 2. Educação: respeito às diferenças; 3. Políticas Públicas: valorização e financiamento da Educação; 4. Educação e Relações Humanas e Sociais; 5. Formação Continuada; 6. Currículo e Avaliação Participativa; 7. Infra-estrutura e organização do Espaço Escolar e 8. Gestão e Autonomia. (SEMED, 2002, p. 4-15)

A *segunda fase* referia-se a execução e avaliação desse Plano Municipal, em momentos de efetiva participação da comunidade escolar (interna e externa), através de ações realizadas no âmbito escolar tendo fechamento em forma de Congressos. Em todos os momentos, teriam Seminários, grupos de discussões, fóruns, palestras e debates.

Figura IV - Folder do 1º Seminário da REME e do Congresso Municipal da Constituinte Escolar



Fonte: Arquivo pessoal da Prof.^a Edir Neves Barboza

Essa metodologia possibilitava, de acordo com BARBOZA (2007, p. 79), “o levantamento de temáticas que eram explicitadas pelos conflitos vividos nos espaços das unidades escolares. A síntese das falas permitiria a elaboração de princípios e diretrizes do

documento final, que seria o Plano Municipal de Educação”. Este método não era diferenciado quando trabalhada com as escolas das áreas indígenas.

O documento previa ainda de que a efetivação deste planejamento deveria estar pautada nos seguintes princípios:

Respeito às diferenças (étnicas, raciais, credo); Qualificação das relações através do diálogo aberto, crítico, transparente e horizontal; Respeito aos Direitos Humanos baseados na justiça, igualdade e cooperação; garantia da democracia, através da participação. (SEMED, 2001, p. 03)

Portanto, a equipe desta Constituinte tinha pela frente um planejamento específico a executar a curto e médio prazo, considerando a complexidade do processo e o desafio em construir coletivamente a democratização da educação e ainda concluí-lo até o fim do mandato da nova gestão (quatro anos) que acabara de conquistar o pleito. Aliada a essas questões, havia ainda o grande desafio em implementá-las nas áreas indígenas do município.

Para tanto, o Movimento Constituinte Escolar, através da Secretaria Municipal de Educação, elencou três grandes *eixos norteadores*⁵⁸, a saber, conforme o Projeto Constituinte Escolar (2001, p.2): a “*Democratização do Conhecimento*”, a “*Democratização do Acesso*” e a “*Democratização da Gestão*”. Tais eixos irão dar norte a todos os trabalhos realizados pela equipe durante todo o processo.

3.3.3 - Os Aportes Teóricos e Metodológicos do Movimento

É importante salientar que a nova administração municipal tinha novas prioridades, novas ações a realizar dentro do princípio de uma gestão democrática e popular que almejaram alcançar. Tais princípios deveriam ser exercidos em todos os âmbitos da administração, inclusive a Educação.

Em virtude destes princípios, a SEMED passou a adotar uma nova postura política no campo da educação, para dar conta de executar seus projetos. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, logo no início dos anos de 2001, a nova gestão juntamente com sua nova equipe, passa a desencadear as primeiras ações no sentido de efetivar seus projetos. Foi quando as coordenações foram se organizando para dar início ao movimento Constituinte Escolar. Nas palavras de Barboza (2007),

⁵⁸ Conforme Figura III da p. 78. Para saber mais sobre esses três eixos, ler Projeto Constituinte Escolar (SEMED, 2001, p. 2) e/ou Dissertação de Mestrado de BARBOZA (2007, p. 69 a 76) e de SOUZA (2013, p. 113 a 115).

O primeiro passo interno da SEMED foi buscar orientações com aqueles que já tinham experiências semelhantes nos Estados e municípios no que diz respeito ao processo do Movimento Constituinte Escolar. Dessa forma, a elaboração da proposta deste movimento contou com a participação de algumas assessorias. Dentre elas podemos salientar a do professor Antonio Gouvêa que colaborou na sistematização e organização da proposta. (Barboza, 2007, p. 94)

Foto I: Prof.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes e Prof. Antonio Fernando Gouvêa da Silva



Fonte: Foto de arquivo pessoal da Prof.^a Edir Neves Barboza, cedido para a pesquisa.

A opção pela assessoria do professor Gouvêa⁵⁹, naquele momento, se justificava pelo fato de possuir em seu currículo, larga experiência no processo da Educação Popular e por contribuir para a formação política e articulação dos movimentos populares em várias regiões do país. Nas palavras da professora Maria Dilnéia,

O professor Gouvêa vinha de uma experiência construída já há bastante tempo. Ele havia trabalhado com o professor Paulo Freire na Secretaria de Educação do município de São Paulo, no governo da Luiza Erundina. Então, tanto é que na

⁵⁹ O professor *Antonio Fernando Gouvêa da Silva* possui Bacharelado e Licenciatura em Biologia pela Universidade de São Paulo. É Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuou como professor no Ensino Fundamental e Médio e no Ensino Superior em universidades públicas e privadas. Presta serviços de assessoria às Secretarias de Educação na implementação de movimentos de Reorientação Curricular. É professor de Ensino Superior em nível de Graduação e Pós-Graduação, na Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba e atua como pesquisador nas áreas de Currículo Crítico, Políticas Curriculares e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Biologia.

metodologia de trabalho do planejamento da Constituinte, a metodologia trabalhada ela era sustentada pelos princípios teóricos, metodológicos de Paulo Freire⁶⁰.

Nesse sentido tornou-se fundamental sua contribuição para construir, junto aos gestores da SEMED, os passos a serem desencadeados nas escolas, através da Constituinte Escolar. Ainda segundo a professora Maria Dilnéia,

Num planejamento, o senso comum sempre aponta como problema aquilo que é consequência do problema e não o problema em si. Então a metodologia a partir dos princípios teóricos, metodológicos de Paulo Freire, ela buscava elucidar essa questão, de levar mesmo a percepção da situação limite prá mostrar que nem sempre aquilo que a gente vê como problema, de fato é o problema. Na maioria das vezes é consequência. E quando a gente ataca somente a consequência a gente não consegue resolver⁶¹.

Em relação à assessoria da equipe, professora Edir também destacou de que:

No decorrer do processo [...] a gente conseguiu definir um assessor. E aí veio o professor Antonio Gouvêa, que já tinha bastante experiência com esse processo de democratização da educação numa proposta freireana mesmo, de pensar a educação, e ele já tinha experiência por ter trabalho com Paulo Freire no estado de São Paulo, e em outros estados. No Rio Grande do Sul ele trabalhou no município de Chapecó [SC] e sempre com essa proposta de democratização da Educação⁶².

Tais informações foram acrescentadas e confirmadas pelo professor Aroldo ao relatar: *“a gente contratou um assessor, que era o Gouvêa. Ele tinha assessorado outras experiências bem sucedidas, em Angla dos Reis [RJ] e Chapecó [SC]. No Brasil ele tinha algumas prefeituras do PT que ele tinha assessorado. [...] Ele trabalhou com a equipe de Paulo Freire em São Paulo⁶³”*.

Portanto, o Referencial teórico-metodológico que orientava esse processo fundamentava-se nas concepções, nos valores e nas práticas da Educação Popular do educador Paulo Freire. A partir disso, ficou evidente nas entrevistas a opção por uma orientação mais epistemológica, de caráter freireana, gramsciana. Conforme afirma o professor Aroldo,

O Tetila [**Prefeito Municipal**] tinha o entendimento que era prá gente colocar uma perspectiva freireana na educação. [...] o Gouvêa era que na verdade, ele que deu a linha mestra. Porque pegou um monte de coisa: pegou eu da História, pegou a Edir da História, pegou gente da Pedagogia, gente da geografia, gente que veio da

⁶⁰ Entrevista com a Prof.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, produzida por Reginaldo Candado em 23/09/2014.

⁶¹ Idem.

⁶² Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

⁶³ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

filosofia. [...] ele trouxe uma unidade. Fez uma reflexão e permitiu trabalhar. Então a gente trabalhou bastante⁶⁴.

O que fica em nosso entendimento, é que o professor Gouvêa (assessor) tinha uma preocupação em formar uma equipe heterogênea, no sentido de privilegiar todas as áreas de conhecimentos, para iniciar as atividades de formação.

Entretanto, o conjunto desta equipe precisava de alguma forma ser “*lapidada*” (preparada), em virtude das divergências de pensamento que ali existia, sobretudo política, para que todo o trabalho não fosse prejudicado e/ou comprometido. Dessa forma, nas palavras de Careaga, “*a gente fez um trabalho interno, que era a ideia de você ter uma unidade, um mínimo de unidade entre a nossa equipe, porque daí tinha gente que era liberal, outro era progressista, mas de um outra linha. Então, do ponto de vista pedagógico a gente precisava amarrar isso*”⁶⁵.

Como era de se esperar, a equipe encontrava algumas dificuldades internas e também apresentava algumas limitações, por isso havia muitos conflitos. Isso ficou evidente quando, em dado momento, o professor Careaga indagou que: “[...] *nossa equipe não era toda de esquerda. [...] Aí você tinha o que, você tinha que ir construindo. Era tenso, tinha os questionamentos, mas isso resolvia muito com nosso assessor pedagógico e entre a gente, que aí elencava as leituras, os textos*”⁶⁶, para contribuir nas discussões e reflexões do grupo. Durante a formação pedagógica da equipe, ainda segundo Careaga,

Ele (**Gouvêa**) fez uma reflexão com a gente interna, foi fazendo uma crítica ao modelo educacional vigente, a estrutura educacional, as políticas vigentes eram todas políticas que vinham de fora prá dentro das escolas e do MEC. Então a gente começou a partir da nossa experiência ali, fazer uma crítica às escolas e ao modo como às políticas chegavam às escolas, prá que pudesse ter ciência do que ia fazer⁶⁷.
(grifos nosso)

Na mesma perspectiva, professora Edir destacou que “*a forma também de como Gouvêa vai conduzindo a formação da equipe, quando ele vai assessorando a equipe nos estudos de formação, esse pensar a educação com outros conceitos, não com esse conceito mercadológico, mas de pensar a educação mesmo como emancipadora*”⁶⁸, foram importantes durante a formação político-pedagógica da equipe.

⁶⁴ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

⁶⁵ Idem.

⁶⁶ Idem.

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

Foto II - Parte da Equipe Pedagógica da Contituinte Escolar da SEMED



Fonte: Foto de arquivo pessoal da Prof.^a Edir Neves Barboza, cedido para a pesquisa.

Uma vez que a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o assessor, conseguiu definir a equipe e ter realizado o início da formação pedagógica para a mesma, também se definiu a metodologia de trabalho a ser executada. Neste caso, ficou explícita a opção pela metodologia do educador Paulo Freire⁶⁹, pois todos os professores entrevistados que faziam parte da equipe da Constituinte Escolar destacaram e defenderam tal opção. Conforme as palavras da professora Teodora,

Todo trabalho realizado foi pautado na metodologia, na concepção de Paulo Freire. Assim, eu particularmente achei o máximo, porque, todas as ações, ela é pautada em alguma concepção, em alguma ideologia. No campo da educação, na minha visão, nada melhor que a metodologia de ensino de Paulo Freire. Porque ele trabalha justamente com o processo da alfabetização popular. E traz prá essa metodologia a questão da realidade do sujeito. Não só a realidade, mas o próprio conhecimento daquele grupo o qual se trabalha. Então, discutir a concepção de Paulo Freire foi fundamental. [...] Nesse sentido, Paulo Freire trouxe para essa reflexão e esclarecimento, do quanto que é importante usar essa metodologia no ensino de um modo geral. Partir da realidade, partir das palavras ou da problemática que envolve aquela comunidade. Então acho que nesse sentido assim, foi um avanço muito grande⁷⁰.

⁶⁹ *Paulo Régis Neves Freire*. Educador pernambucano nasceu em 19/9/1921 na cidade do Recife. Sua metodologia consistia numa proposta para a [alfabetização](#) de adultos, desenvolvida pelo [educador](#) na década de 60, onde criticava o sistema tradicional de alfabetização, o qual utilizava a [cartilha](#) como ferramenta central da [didática](#) para o ensino da leitura e da escrita. Paulo Freire considerou mais correto dizer que criou uma metodologia de alfabetização, pois a palavra metodologia comportava a escolha de diferentes caminhos para se chegar ao conhecimento, diferentemente dos métodos.

⁷⁰ Entrevista com a Prof.^a Teodora de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 13/08/2014.

Para o professor Aroldo, que liderou a equipe pedagógica durante o movimento da Constituinte Escolar,

O que uniformizava prá nós era a concepção maior que se tinha de Educação. Que era o entendimento assim: se a gente quisesse construir uma educação emancipatória, libertadora ou uma educação problematizadora, que era a ideia, no sentido de uma educação que seja freireana, que tome a realidade do sujeito como objeto de análise crítica⁷¹

Ao se referir sobre a opção metodológica da SEMED em Paulo Freire, professora Edir destacou que isso foi uma escolha vantajosa, pois

Se é pensar um currículo voltado prá realidade, aí Paulo Freire é fantástico nesse sentido. Porque a Educação Popular é uma educação emancipadora, é uma educação que pensa os sujeitos na sua realidade, partem dessa realidade prá pensar essa emancipação. [...] é fazer ele se perceber como um sujeito histórico. Por isso a gente optou por utilizar das teorias freireana prá desenvolver a proposta, porque a gente pensava numa educação popular, numa educação prá classe trabalhadora, já que os alunos das escolas da Rede Municipal são oriundos da classe trabalhadora. Então a gente pensava uma educação emancipadora prá essa classe, prá esses sujeitos, que são filhos de trabalhadores que, portanto, tem contextos específicos. Não são alunos das grandes empresas, mas são pessoas que acabam sendo muito mais vítimas de um sistema do que de fato emancipados por esse sistema.[...] era pensar nesse contexto de crítica mesmo da educação que a gente tem. [...] aí pensarmos a escola libertadora, emancipadora, naquilo que Paulo Freire deixa como legado das suas teorias⁷².

Nesse sentido, um dos objetivos do movimento da Constituinte Escolar e, posteriormente, da Reorientação Curricular era em “*proporcionar uma situação de reflexão sobre a situação da escola*”. [...] “*Que você não constrói uma política sem um processo de reflexão*”⁷³. No bojo deste processo, vai se definindo a opção política do movimento. Isso fica claro quando Careaga, um dos coordenadores do movimento, afirma de que havia a seguinte orientação no movimento:

Vamos construir uma política aqui [**na escola**] que, ao se discutir a educação vamos pegar esses personagens que estão aqui, construir uma reflexão a partir da realidade deles e um aprofundamento teórico. Daí era o objetivo político, se tinha um objetivo político por traz disso, que era construir uma visão crítica da escola e apontar a escola prá uma perspectiva emancipatória e libertadora⁷⁴. (grifos meus)

Portanto, a equipe pedagógica como um todo tinha esse entendimento de que a metodologia deveria estar pautada na perspectiva freireana. Dessa maneira, fica evidente

⁷¹ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

⁷² Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

⁷³ Idem.

⁷⁴ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

também a opção política da Constituinte Escolar, liderada pela SEMED, mas não necessariamente a opção política de toda a administração municipal como veremos adiante.

3.4 - Educação Popular e a Pesquisa Participante

Durante os encontros de formação de capacitação da equipe da Constituinte Escolar, a assessoria buscava fazer um estudo histórico das concepções e paradigmas que caracterizavam a Educação naquele contexto. Dentre os princípios da educação estudada estavam à importância em compreender, na sua essência, os conceitos de Educação Popular e a Pesquisa Participante.

Tais noções estavam ligadas diretamente, tanto às influências de Gramsci quanto à do educador Paulo Freire, na fundamentação dos princípios e na práxis dessa tendência educacional na América Latina. Freire era o principal divulgador de tais conceitos na área da Educação no Brasil, amplamente disseminadas pelos seus sucessores pelo país até os dias atuais.

Tais conceitos foram utilizados como instrumentos efetivos no sentido de buscar superar as práticas acadêmicas tradicionais de educação, buscando dar respostas às necessidades reais da comunidade escolar através de outras práticas alternativas, tidas como mais eficazes para as realidades populares. Nesse sentido, a investigação vai ser empregada também como um instrumento para suscitar a reflexão da comunidade sobre sua situação e seus problemas. Vai tomar parte em todo o processo educativo, do qual a população deve participar plena e ativamente.

Por *Educação Popular*⁷⁵, entende-se como sendo aquela que se situa entre as práticas que buscam resgatar o papel da educação na construção de uma alternativa contra hegemônica ao neoliberalismo. Tem como idéia a ampliação dos direitos econômicos, sociais e ambientais, marcadas pela necessidade da construção de uma educação sustentável e democrática. Parafraseando Paulo Freire (1993, 1995, p. 103), a concepção de Educação Popular a que a assessoria se refere, destacadas pelo próprio Gouvêa (2004), é aquela que

Reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. Neste aspecto, mais uma vez, centralmente se contradiz antagonicamente com as concepções ideológico-autoritárias de direita e

⁷⁵ Retirado de material pessoal disponibilizado por um dos coordenadores da Constituinte Escolar. Texto: “A Educação Popular na Escola Formal – limites, possibilidades e perspectivas”, de Pedro Pontual (2003).

de esquerda que, por motivos diferentes, recusam aquela participação. (SILVA, 2004, p 323-324).

Figura V - Princípios Gerais da Educação Popular

PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO POPULAR

(Morrow e Torres, 1997)

1. Intencionalidade política dirigida a favor dos socialmente desfavorecidos
2. Conjuga pesquisa em educação com processos educativos de participação popular
3. Privilegia conhecimentos populares e científicos comprometidos com a transformação social, criticando a separação entre teoria e prática
4. Assume a prática educativa como uma totalidade concreta, questionando as especializações que impedem a integração das práticas sociais e simbólicas de um sistema social, suas bases epistemológicas, sociais e político-econômicas
5. Busca a consciência crítica, a organização e mobilização (participação) dos desfavorecidos no sentido de superarem as condições de pobreza
6. Práticas educativas comprometidas com movimentos sociais, combatendo a discriminação sociocultural e econômica.



A PRÁTICA DA INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO POPULAR

(Gianotten, 1987, p. 160)

- Abandona as colocações acadêmicas tradicionais e concentra-se na tarefa de dar respostas às necessidades (sentidas e reais) da comunidade.
- A investigação não é um instrumento empregado para averiguar se estes estão corretos na identificação *a priori* das necessidades, mas um fazer crítico que suscita a reflexão da comunidade sobre sua situação e seus problemas.
- A investigação não é uma atividade anterior à atividade educativa, mas sim parte de todo o processo educativo, do qual a população participa ativamente.

Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Fonte: Arquivo pessoal da Prof.^a Edir Neves Barboza. Material utilizado para a formação, elaborado pelo Assessor.

É importante afirmar que os escritos de Freire, e mais especificamente a *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968, 1988), é a referência recorrente para a prática da Educação Popular

crítica, principalmente quando se trata da educação de adultos. Para corresponder a essa missão histórica da Educação Popular, a *Pedagogia da Esperança*, retrata a necessidade de uma recusa intransigente a qualquer raciocínio fatalista, que caracteriza a tentativa de impor um pensamento único. Já a *Pedagogia da Indignação* reflete muito bem a idéia de que diante dessa tentativa de imposição do pensamento único, é preciso incentivar a indignação dos indivíduos contra qualquer raciocínio que busca justificar a ordem social excludente.

Portanto, a Educação Popular é aquela que estimula a organização das classes sociais populares, na luta em favor das transformações democráticas da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais e de todas as formas de discriminação e de intolerância. A prática da Educação Popular nesse contexto é democrática.

Outro conceito empregado que vai ganhar destaque, nesse entendimento, é a noção que se tem da palavra “*participação*”, que deveria ser utilizada pela comunidade escolar no sentido de influir direta ou indiretamente na transformação da realidade social, em seus aspectos econômicos, políticos e sociais.

Nesse sentido, a *Pesquisa Participante*⁷⁶ é um enfoque de investigação social por meio do qual se busca a plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação conscientizando, mobilizando e organizando os grupos envolvidos. É preciso conhecer a realidade. Mas o conhecimento da realidade também requer conhecimento teórico e conhecimento prático.

De acordo com VIANA (2013), as características que devem estar presentes no desenho metodológico de uma investigação que busca alcançar processos participativos é:

- Participação da comunidade em todo o processo da pesquisa, sem o estabelecimento da distância tradicional sujeito/objeto; - comunidade como sujeito principal da investigação; - o processo de investigação não é isolado da ação, que por sua vez é caminho para a transformação; - processo de pesquisa como parte de uma experiência educativa. (VIANA, 2013, p. 36, Apud Gianotten & Wit, 2010),

O saber popular deve servir de base para qualquer atividade de investigação buscando a participação ativa da comunidade em todo o processo de investigação, análise e aplicação da pesquisa. Sendo a pesquisa a busca do objeto de trabalho em sala de aula, esta desafia o

⁷⁶ Também denominada pela assessoria como “*Pesquisa Sócio-Antropológica Participante*”, na qual se busca evidenciar a visão da comunidade como: resgate dos problemas que a comunidade vivenciar e as explicações e propostas que ela apresenta para a superação desses problemas; visitas e entrevistas com moradores e lideranças da comunidade; dinâmica na escola envolvendo pais, alunos e funcionários. (Arquivo pessoal da Prof.^a Edir Neves Barboza)

educador a construir o diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico. O sujeito é um agente que influi e é influenciado no processo de investigação.

Em relação ao pesquisador, seu objetivo é contribuir para a problematização. Deve assumir plenamente uma vontade e uma intencionalidade política colocada a serviço da superação da estrutura que mantém ou reforçam o autoritarismo e a desigualdade.

Nesse sentido, a pesquisa envolve um processo de investigação, de educação e ação. Está voltada para as necessidades básicas do indivíduo e leva em conta as aspirações e potencialidades de conhecer e agir.

Portanto, a pesquisa participante é uma experiência educativa que serve para determinar as necessidades da comunidade e para aumentar a consciência. As populações devem saber para poder transformar a realidade. A pesquisa exige que o pesquisador se coloque no lugar do outro para melhor compreendê-lo e as anotações sobre a realidade devem ser as mais completas.

Como proposta de desenvolvimento deste capítulo, pudemos perceber a importância dada pelos agentes coordenadores do/no processo de discussão do Movimento Constituinte Escolar, tendo a democracia participativa como princípio primordial, pautado na perspectiva freireana de educação. Como já adiantamos, o projeto visava privilegiar a participação dos cidadãos no processo. Dessa maneira, fica evidente também a opção política utilizada pelo movimento, que buscava oportunizar o debate nas esferas escolares, constituindo-se num espaço importante para a conquista da autonomia, sobretudo das populações indígenas.

QUARTO CAPÍTULO

O ENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DAS ÁREAS INDÍGENAS NO MOVIMENTO CONSTITUINTE ESCOLAR

“Você não pode democratizar a educação se você não vai tratar com todos os que estão na escola, porque todos que estão na escola pensam a educação. E se não pensam é porque não são convidados a pensar a educação.” (Prof.^a Edir Neves Barboza)

Neste capítulo, pretendemos, através do trabalho de campo (relatos dos personagens entrevistados como fontes orais), das fontes oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Dourados e não oficiais, analisar a reação da comunidade escolar indígena ao Movimento Constituinte Escolar desenvolvido nas Escolas Municipais das áreas indígenas do município de Dourados/MS, o diálogo entre a comunidade escolar indígena e o órgão público durante o processo de discussões e debates em torno de uma política de participação democrática da sociedade na discussão de políticas públicas para o setor.

Para o desenvolvimento desta temática, passamos a realizar as entrevistas com algumas personagens que participaram diretamente do processo de implantação do movimento da Constituinte, contribuindo na formação, discussão e execução do referido projeto, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e também nas escolas da Rede Municipal de Ensino – REME, inclusive nas escolas das áreas indígenas de Dourados, foco da nossa investigação.

Naquela ocasião, a professora Teodora de Souza foi convidada pela nova gestão da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, para assumir a pasta de Educação Escolar Indígena, e desempenhou esta função entre os anos de 2001 e 2008. Ao lhe perguntar sobre como havia recebido o convite naquele momento, a professora respondeu:

Prá mim também foi uma surpresa. Porque eu sempre estive envolvida na discussão no movimento de professores sobre Educação Escolar Indígena diferenciada, essa lei que traz até hoje, e acho pertinente, e sempre estudei muito a legislação, e eu sabia que meu povo tinha direito de ser melhor atendido, de acordo com sua realidade cultural, lingüística e tudo mais. Mas, eu não via isso nas escolas, não via discussão, não via elaboração, não via construção em torno desse direito específico, diferenciado dos povos indígenas. Mas eu já vinha, desde 1997, fazendo essa discussão no grupo de estudo que a gente tem com professores guarani. Aí quando

recebi o convite, prá mim foi uma surpresa, porque eu nunca tinha trabalhado em órgão público. Mas, foi muito importante⁷⁷.

Naquele contexto, a professora Teodora também fez parte da equipe formalizada pela Secretaria Municipal de Educação, que coordenava os trabalhos de implantação, discussão e execução do movimento Constituinte Escolar. Neste caso, coube a ela a tarefa de fazer a ponte entre o Estado (SEMED) e os povos indígenas do município, sobretudo a comunidade escolar no interior da Reserva Indígena Francisco Horta Barboza e aldeia do Panambizinho.

A professora Edir Neves Barboza, que era uma das coordenadoras da Constituinte naquele momento, destacou a participação da professora Teodora na equipe que coordenava a Constituinte Escolar nos seguintes termos:

A professora Teodora na equipe, também traz um grande diferencial. Então, quando a gente tinha dúvidas de como lidar com a questão indígena, quando a gente ficava apreensiva com relação a isso, a gente conversava muito com a professora Teodora [...] todas as pautas pra pensar a Educação Indígena, ela contribuiu bastante. E todas as reuniões na escola Tengatui, nas escolas indígenas, a professora Teodora sempre esteve acompanhando⁷⁸.

Uma questão que ficou bastante evidente durante as entrevistas, foi a preocupação com a formação da equipe pela SEMED para organizar, planejar, discutir e executar o movimento Constituinte Escolar. Assim que assume a pasta da Secretaria Municipal de Educação do município, a professora *Maria Dilnéia Espíndola Fernandes*⁷⁹ faz algumas mudanças no quadro de servidores da secretaria, principalmente na equipe pedagógica, atitude natural em toda mudança de gestão. Porém, parte da equipe da gestão anterior foi mantida.

O que também foi possível perceber é que, uma vez formada a equipe pedagógica, a secretária passou a administrar alguns conflitos de cunho ideológico da equipe, pois nem todos estavam “alinhados” com a filosofia adotada para gerir as novas políticas de educação da nova gestão. Apresentavam certa resistência, sendo necessária uma estratégia de convencimento destes, em detrimento da unidade de toda a equipe. Conforme destacou a professora Edir:

Num primeiro momento, precisava convencer aqueles que estavam como gestores na Secretaria de Educação, [...] mas tínhamos também a necessidade de convencimento de toda a equipe interna da Secretaria, até por que quando a [professora] Dilnéia assume a secretaria, há algumas mudanças no quadro dos funcionários, mas não todos. Então, vários dos que já estavam na Secretaria da

⁷⁷ Entrevista com a Prof.^a Teodora de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 13/08/2014.

⁷⁸ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

⁷⁹ Foi Secretária Municipal de Educação de Dourados, entre os anos de 2001 e 2003.

Educação permaneceram. E aí era necessário fazer esse convencimento primeiramente dessa equipe⁸⁰.

Estas personagens que acabaram por permanecer na nova gestão eram servidores(as) do quadro, ou que ocupavam algum cargo de confiança de políticos ligados a partidos que compunham o arco de alianças da nova gestão. Esse trabalho de convencimento desta equipe também foi destacado pela professora Maria Dilnéia, ao afirmar que:

Teve que ter todo um convencimento por parte da Secretaria Municipal de Educação, para que as escolas aderissem mesmo ao processo da Constituinte, que culminou com um grande Congresso, com cerca de mais de duas mil pessoas, votando todas as propostas que haviam sido sistematizados, para que isso fosse condensado num Plano Municipal de Educação⁸¹.

Percebe-se que havia uma preocupação quanto ao convencimento da equipe pedagógica em relação à proposta da Constituinte Escolar, e ela foi se dando durante o processo do movimento, conforme destaca Barboza:

Quando a gente chega na escola e essa equipe que já estava anteriormente na Secretaria de Educação e percebe que a gente começa a valorizar a fala desses sujeitos que até então eles eram invisibilizados, essa equipe começa a perceber a importância dessas pessoas no processo da educação e no processo da democratização. [...] Então, foi assim que a gente também consegue convencer a própria equipe do que é o Projeto Constituinte Escolar, o que é pensar uma democratização, conversar com a escola sobre a Educação. Acho que isso foi o grande ponto positivo da proposta⁸².

Nesta mesma direção, ao ser questionado se a equipe pedagógica formada pela Secretaria havia conseguido entender a proposta da política educacional que estava sendo pensada, o professor Careaga respondeu:

Na época tinha esse entendimento. [...] a parte pedagógica tinha. Que na verdade o foco na formação era na equipe pedagógica. A gente não dava formação para o pessoal técnico. [...] Então a gente trabalhava muito. Sempre estava discutindo, lendo os textos. Porque se o cara (**a pessoa**) não entendia o assunto, a gente fazia um aprofundamento teórico. [...] **Nesse entendimento**, se a gente quisesse construir uma política que desse resultado, que fosse abraçada pelos agentes, pela família, pelos alunos e pelos professores, a gente precisava construir um processo de reflexão crítica com eles acerca da escola, da educação, que fosse amadurecendo, que permitisse um salto, no sentido epistemológico do entendimento, que vai lá na frente, e chegar num processo onde as pessoas tomariam ciência do que é esse processo e seriam partícipes desse processo⁸³. (grifos meus)

⁸⁰ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

⁸¹ Entrevista com a Prof.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, produzida por Reginaldo Candado em 23/09/2014.

⁸² Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

⁸³ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

Ao comentar sobre a mesma questão, a professora Francelina respondeu: “*acho que sim porque vi assim que a equipe levava muito a sério esse trabalho. Queria assim que a escola atendesse realmente as necessidades da comunidade. Nós estudamos muito os textos de Paulo Freire, que foi muito interessante pra gente*⁸⁴”. Isso nos leva a pensar que a equipe possuía um comprometimento com a proposta que se estava levando às escolas, e que sabia da responsabilidade que tinha em suas mãos.

Outra questão que também fica bastante evidente nas entrevistas é o objetivo político daquela gestão municipal. Como já afirmado anteriormente, a gestão tinha uma proposta política de participação democrática da sociedade na discussão de políticas públicas que melhor atendessem a população.

Sendo assim, havia o desafio de inverter a ordem das prioridades das ações do governo vigente em administrações anteriores, do ponto de vista econômico, político, social e cultural. Tal ação era necessária como forma de garantir essa gestão democrática e popular. Nesse sentido, no campo da Educação, o Movimento Constituinte Escolar, segundo afirmações do professor Careaga,

Foi um processo que tinha um objetivo político claro, delineado. Pelo menos a gente tinha essa clareza. Tinha um objetivo político claro. [...] que era construir uma visão crítica da escola e apontar a escola para uma perspectiva, vamos dizer assim, emancipatória e libertadora⁸⁵”.

Daí a necessidade, a preocupação da gestão da Secretaria Municipal de Educação, em realizar todo um trabalho de convencimento da nova equipe pedagógica, para alavancar a possibilidade de implantação e posterior implementação do Plano Municipal de Educação, que deveria passar necessariamente pelo processo de discussão em torno do movimento da Constituinte Escolar, num primeiro momento, e da Reorientação Curricular, num segundo momento, para se chegar ao objetivo final.

Nas palavras da professora Maria Dilnéia, “*a Constituinte Escolar era um projeto estruturante, porque tinha como objetivo final construir o Plano Municipal de Educação, com a participação de todas as escolas municipais, inclusive as escolas indígenas*⁸⁶”. Assim também destacou a professora Edir, ao dizer que

O objetivo principal desse movimento era da elaboração do Plano Municipal de Educação. E aí, a proposta era construir então esse plano em conjunto com a comunidade escolar aqui do município. [...] assim os momentos que foram pensados,

⁸⁴ Entrevista com a Prof.^a Francelina Silva Souza, produzida por Reginaldo Candado em 08/09/2014.

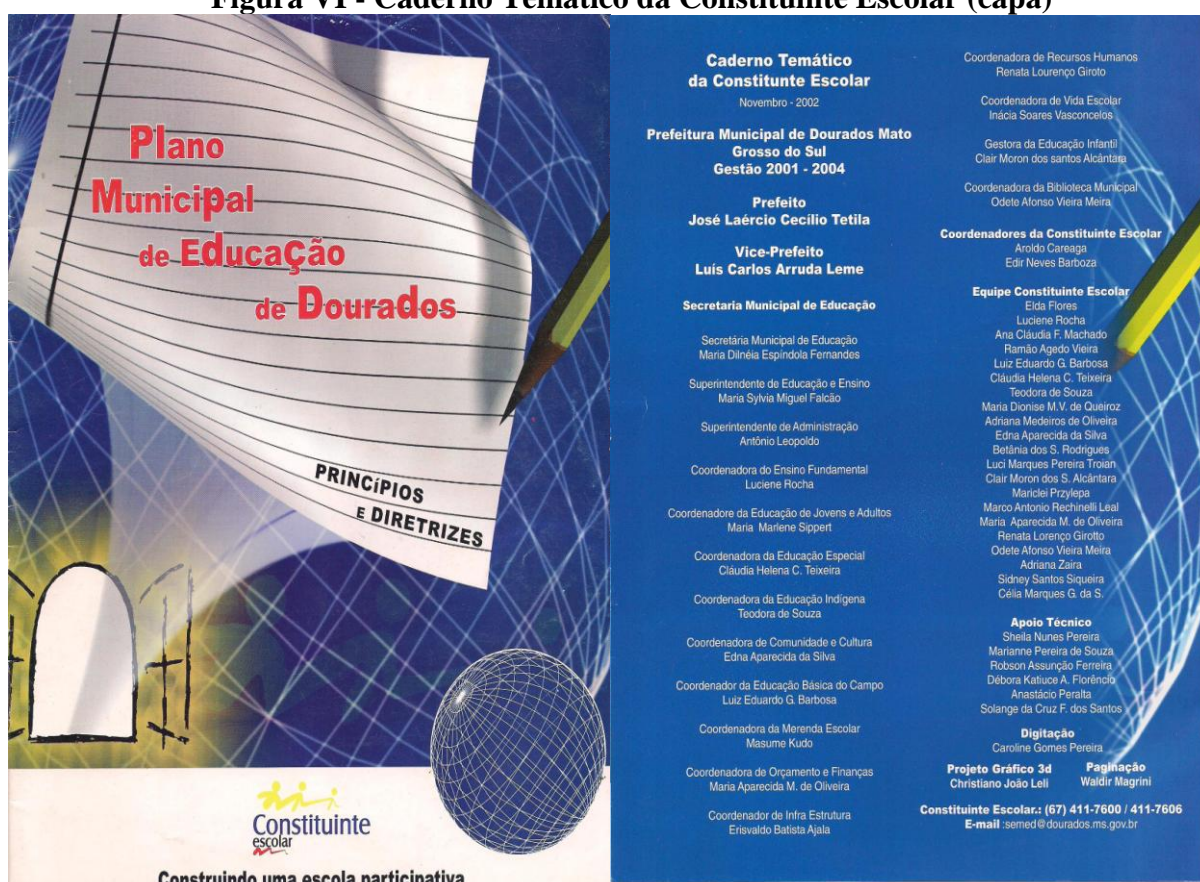
⁸⁵ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

⁸⁶ Entrevista com a Prof.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, produzida por Reginaldo Candado em 23/09/2014.

eles foram pensados primeiramente internamente. E aí, quando grande parte da equipe da secretaria já estava convencida, de fato foi deflagrado o projeto para a Rede Municipal como um todo⁸⁷.

Após a efetivação desse processo, no final foi produzido um material específico que, segundo Careaga, “*era pra servir como pilar da proposta política da Secretaria. Então o que se entendia por educação, as linhas gerais, é que era pra amarrar com o Plano Municipal de Educação*”⁸⁸. Neste caso, o material a que o professor se refere, era o Caderno Temático da Constituinte Escolar, conforme abaixo.

Figura VI - Caderno Temático da Constituinte Escolar (capa)



Fonte: Arquivo pessoal do Prof. Aroldo Careaga.

Portanto, fica evidente que o principal objetivo do movimento Constituinte Escolar, era a elaboração do Plano Municipal de Educação para o município de Dourados, mas que se pretendia fazê-lo na forma democrática, de participação efetiva de toda a comunidade escolar. E pela primeira vez se buscava garantir a participação dos indígenas no processo, para pensar a Educação Escolar Indígena no âmbito das escolas da RID e aldeia Panambizinho.

⁸⁷ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

⁸⁸ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

4.1 - Os Primeiros Contatos com as Escolas

Como já mencionamos anteriormente, uma vez formada e orientada pela SEMED, a equipe pedagógica da Constituinte Escolar passou a organizar os momentos nos quais iriam ocorrer a discussão e elaboração das propostas, desencadeando um amplo processo de participação da comunidade escolar.

Após todo o processo de planejamento e organização da SEMED, chegou o momento de oficializar o projeto e entrar em contato com as escolas da Rede Municipal de Ensino, dando início ao Movimento Constituinte Escolar. Como já foi mencionado, no final de novembro de 2001 foi realizado oficialmente o lançamento do Movimento Constituinte Escolar no município de Dourados, no Ginásio Municipal. Para participar do evento, foram convidadas todas as escolas municipais e os Centros de Educação Infantil.

Naquele momento a gente também não levou só professores, só direção e coordenação da escola, mas foram todos os funcionários da escola, foram convidados pais, foram convidados os alunos de forma geral. [...] quando deflagrou o movimento, quando foi feito o lançamento do Movimento Constituinte Escolar, então iniciam logo em seguida, na mesma semana, as discussões nas escolas⁸⁹.

Conforme os relatos, quando a equipe pedagógica da Constituinte chegava às escolas, utilizavam desta metodologia de maneira geral, formando equipes conforme os segmentos, ou seja, parte da equipe se responsabilizava para ouvir as crianças, outra parte para ouvir os jovens e adolescentes, outra parte se reunia com os pais, outra com os professores e outra com o corpo administrativo da escola. De acordo com as palavras da professora Francelina,

Para facilitar que todos falassem, a gente dividia por algumas equipes. Uma sala de pais, porque achávamos que se juntassem os pais com os professores, só os professores iriam falar e os pais não. Então, pensando nisso dividimos: um grupo de alunos, grupo de pais, grupo de professores. [...] dessa forma, eles se sentiram mais a vontade e aí houve participação⁹⁰.

De acordo com a professora Teodora, “*quando a gente ia para as escolas indígenas, ia também a equipe da Constituinte, a equipe da Educação Escolar Indígena e outras pessoas da Secretaria, principalmente o pessoal da parte administrativa também*”⁹¹. Ainda segundo a professora, para trabalhar o processo da Constituinte, ao chegar nestas escolas,

⁸⁹ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

⁹⁰ Entrevista com a Prof.^a Francelina Silva Souza, produzida por Reginaldo Candado em 08/09/2014.

⁹¹ Entrevista com a Prof.^a Teodora de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 13/08/2014.

A equipe era montada da seguinte forma: tinha um grupo que ficava com os pais, outro com os alunos, outra com as lideranças, professores, outro com os administrativos. E a gente tomava o cuidado assim, de que em cada equipe tivesse uma pessoa indígena que pudesse ajudar na discussão, nos esclarecimentos e também nas anotações da demanda que vinham a partir das discussões⁹².

Esta metodologia de trabalho buscava abranger uma quantidade máxima possível de participantes da comunidade escolar nas discussões. Conforme o professor Careaga, *“a ideia era ouvir a escola, era dar voz a todos os personagens que compõe a escola, família e pessoas que estão fora também, da escola, da sociedade, funcionários, professores e crianças. [...] a ideia não era só ouvir, coletar, sistematizar e acabou”*⁹³.

Neste sentido, a professora Edir destacou a importância do envolvimento destes personagens que compõem a escola afirmando: *“você não pode democratizar a educação se você não vai tratar com todos os que estão na escola, porque todos que estão na escola pensam a educação. E se não pensam é porque não são convidados a pensar a educação”*. Neste entendimento, todos os participantes eram convidados a fazer parte da discussão: *“nós estávamos muito convencidos de que não se poderia pensar uma educação emancipadora se não fosse uma proposta coletiva”*⁹⁴, acrescentou a professora.

Nesta mesma direção, a professora Teodora também afirma que *“no momento de ir para as escolas da Rede, tanto urbano quanto das áreas indígenas, toda a equipe era envolvida. O pessoal do pedagógico, pessoal do administrativo, todos foram envolvidos nesse processo”*⁹⁵. Para iniciar os trabalhos do movimento, a equipe pedagógica da SEMED, conforme o professor Careaga,

Tinha como ponto de partida a própria Constituinte e, concomitante a isso, o primeiro passo da Constituinte era ir à escola e ouvir a escola. Então, [...] a gente não estabeleceu diferenças entre indígenas, rural (que a gente foi nas rurais também), dos distritos, do município, periferia ou escola no centro: não fez a diferença do local. O que a gente pensou: vamos à escola e ouvir todos os segmentos!⁹⁶

De acordo com as palavras da professora Francelina, *“as questões, mesmo que fossem divididos por etnia, ou por segmentos da comunidade escolar, seriam as mesmas para todos e cada etnia iria colocar de acordo com seu ponto de vista”*. Em outro momento também

⁹² Idem.

⁹³ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

⁹⁴ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

⁹⁵ Entrevista com a Prof.^a Teodora de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 13/08/2014.

⁹⁶ Idem nota 90.

destacou de que “*na equipe tinha pessoas que falavam na língua também. Então era passado também na língua para que eles entendessem*”⁹⁷. (grifos meus)

O fato da equipe da Constituinte Escolar ter utilizado o mesmo método de trabalho em todos os ambientes escolares nos chamou a atenção, em virtude das especificidades que existiam (e ainda existem) em cada comunidade e/ou grupos indígenas.

Tal postura da equipe pedagógica frente às escolas indígenas também é confirmada pela professora Maria Dilnéia. Segundo ela “*a Constituinte Escolar chegou nas escolas indígenas como chegou pra todas as escolas, [...] no mesmo momento, no mesmo tempo, com a mesma proposta de discussão, com a mesma metodologia*”. Ainda segundo a professora,

Dentro da metodologia do planejamento nacional, em primeiro lugar ouvir a população: qual que era a demanda da população, que desafios essa população enfrentava, como é que ela conseguia lidar com seus problemas, como é que ela conseguia trabalhar com suas contradições para, a partir daí, a gente pensar o processo educacional, naquela unidade escolar numa relação estreita com as ações da Secretaria Municipal de Educação⁹⁸.

Como podemos perceber, **não** houve diferenciação pela equipe pedagógica na condução dos trabalhos do movimento para todas as escolas municipais, inclusive para as escolas das áreas indígenas. Como veremos adiante, esta opção metodológica vai refletir de forma significativa na recepção da Constituinte Escolar pela comunidade escolar das áreas indígenas, em virtude de suas dificuldades no trato com os saberes não indígenas. Sem contar a complexidade que existe nas relações internas e externas destas comunidades, isto é, entre as diferentes etnias que habitam o mesmo espaço das aldeias Jaguapiru e Bororó, no caso da reserva, os conflitos entre núcleos familiares, no caso da aldeia do Panambizinho, e as relações complexas destes com a sociedade nacional.

O convite para reunir os diversos personagens para a discussão era realizado, sobretudo, pelos representantes indígenas da equipe pedagógica e direcionado para todos os segmentos da comunidade escolar indígena local. Ainda segundo a professora Teodora,

Nesse momento vieram para dentro da escola todos os segmentos como: caciques que é liderança tradicional, o capitão ou os capitães, que são até hoje, daquela época, são lideranças administrativas da aldeia, vieram pais, alunos, vieram o pessoal da Saúde, os funcionários administrativos, os professores, os coordenadores, diretores. Todos esses segmentos fizeram parte desse momento histórico da Constituinte Escolar⁹⁹.

⁹⁷ Entrevista com a Prof.^a Francelina Silva Souza, produzida por Reginaldo Candado em 08/09/2014.

⁹⁸ Entrevista com a Prof.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, produzida por Reginaldo Candado em 23/09/2014.

⁹⁹ Entrevista com a Prof.^a Teodora de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 13/08/2014.

Uma vez atendido o convite, o que pudemos perceber é que os componentes da comunidade escolar não estavam ali somente pela escola, mas muito mais pelo conjunto das necessidades que passavam naquele contexto, que não eram poucas.

No âmbito da educação essas demandas também são importantes, pois acabam por influenciar diretamente no cotidiano da escola, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Conforme destacou o professor Aroldo, *“problemas com a questão da violência, a violência sexual que é muito forte ali, a questão do alcoolismo, das drogas. A questão dos meninos que saem muito cedo para trabalhar, das meninas que engravidavam. Então, os problemas que eles tinham, vinham pra escola¹⁰⁰”*.

As necessidades de recursos para própria sobrevivência que apareciam nas falas eram muitas, como a questão da saúde, questão de falta de alimentos, questão de Terra, questão de água ou da falta dela. A professora Edir destacou que, *“se a proposta da Constituinte era trabalhar a emancipação e o sujeito a partir de sua realidade, então essa realidade apareceu, essa realidade foi evidenciada¹⁰¹”*. Segundo o professor Izaque de Souza, *“no geral, assim ... ainda que não totalmente, foi entendido. [...] tanto é que surgiram as falas, surgiram as necessidades, a visão de como que eles queriam o funcionamento da escola¹⁰²”*.

Isso desencadeou um processo de discussões contínuas junto às comunidades escolares, com os pais e todos os segmentos que compunham as escolas, tendo necessidade de ir além das atividades pedagógicas. Como bem relatou professora Edina Silva de Souza: *“no fim ... como a educação é um todo né, ai vinha tudo no bojo da educação. Vinha tudo, os problemas familiares, questão da droga, prostituição, vinha tudo na discussão¹⁰³”*.

Assim também nos disse o professor João Machado, ao relatar que a comunidade levava *“questões políticas, questões da própria escola e às vezes questões religiosas. Às vezes até conflitos étnicos entre famílias, também isso aconteceu, e houve também, às vezes, revanchismo entre famílias, de como aconteceu”*. Era comum alguns participantes criarem situações de constrangimento: *“aí alguns que quando foi, teve assim impacto, e se sentiu ofendido ou não ouvido, acabou desistindo”*, segundo o professor¹⁰⁴.

Os diversos relatos indicam que havia uma participação significativa da comunidade escolar indígena nas discussões do movimento da Constituinte Escolar, principalmente no início das discussões. Conforme o professor Careaga, *“eles tinham um eles eram muito*

¹⁰⁰ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

¹⁰¹ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

¹⁰² Entrevista com o Prof. Izaque de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 27/02/2015.

¹⁰³ Entrevista com a Prof.^a Edina Silva de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 21/02/2015.

¹⁰⁴ Entrevista com o Prof. João Machado, produzida por Reginaldo Candado em 04/03/2015.

bons. Eles tem uma cultura de participação. Se você abrir o espaço ele vão, falam, eles interpelam, eles te criticam. [...] se o governo se propõe a ouvir, eles vão pro debate, eles vão pra briga”. E acrescentou ainda:

No meu entendimento eles acolheram a **Constituinte Escolar**, porque eles foram pras escolas. As escolas eram abarrotadas, às vezes não dava tempo, a gente não conseguia ... era muita gente, você não conseguia ... até pra dinamizar a reflexão. Aquele pátio da **Escola Municipal** Tengatui era enorme. Um monte de pais, eles falavam e aí a gente tinha que ficar horas escutando eles falar¹⁰⁵. (grifos meus)

Segundo professor Izaque de Souza, no caso da aldeia do Panambizinho por ser uma aldeia pequena, toda a comunidade participava, *“era praticamente ali uns 80 ou 90% de participação da comunidade. Inclusive os alunos participavam também e participavam bem. Pelo menos de mim lá participavam com o pessoal”*¹⁰⁶. Da mesma maneira a professora Edina Silva de Souza também destacou que a participação dos demais seguimentos *“era bastante. Eu digo assim, 98% de participação. Todo mundo participava. Só que a maioria só escuta, quase não fala. Eram poucos que falavam”*¹⁰⁷.

Para o professor Aguilera de Souza, durante os encontros houve *“grande participação na comunidade com todos os professores. Porque era algo totalmente novo pra nós. Quando se discutia a educação diferenciada, também se discutia a Constituinte Escolar”*¹⁰⁸. Assim também destacou o professor Izaque de Souza, que durante os encontros a comunidade conversava sobre

Como que estava sendo o papel da escola ali na comunidade. O que é que a comunidade entendia também enquanto escola. Qual que era a atuação da comunidade, vamos dizer assim, o papel da comunidade na escola e ao mesmo tempo a escola o que ela representava pra comunidade; se de fato estava atendendo mesmo a expectativa; o que é que eles esperavam da escola. [...] a questão do próprio ensino, como que se trabalhava, se os professores estavam respeitando a cultura¹⁰⁹.

Durante as discussões surgiam questões acerca da problemática da Educação Escolar e reivindicações importantes como construção de prédios escolares, tendo em vista a demanda reprimida de grande número de crianças fora da escola, ficando evidente também de que o modelo de educação aplicada até então não se adequava às necessidades das crianças

¹⁰⁵ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

¹⁰⁶ Entrevista com o Prof. Izaque de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 27/02/2015.

¹⁰⁷ Entrevista com a Prof.^a Edina Silva de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 21/02/2015.

¹⁰⁸ Entrevista com o Prof. Aguilera de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 18/03/2015.

¹⁰⁹ Idem.

indígenas. Era comum, por exemplo, a comunidade escolar fazer duras críticas e cobravam da equipe da SEMED soluções em curto prazo, já que representava o estado naquela ocasião.

Naquele momento apareciam questionamentos sobre a própria atuação da SEMED em relação à escola e à comunidade, pois até então não havia diálogo. Conforme destacou o professor Aroldo, *“tinha que ser um malabarista, porque ... você vai para uma discussão dessa, sempre vem a primeira crítica ao governo, ao estado, ao salário, às condições de trabalho. Se você não abstrai isso, não consegue discutir nada”*¹¹⁰.

Conforme bem lembrou o professor Izaque, a equipe *“era questionada que não havia formação específica para os professores e os funcionários”*¹¹¹, pois as formações, quando haviam, era de forma geral para servidores indígenas e não indígenas. Estes estavam presentes nestas formações, mas não conseguiam participar ativamente da discussão, pois não tinham voz ativa.

Por outro lado, entre os professores guarani e kaiowá que já freqüentavam o Projeto de Ensino Diferenciado na língua, sempre havia mais discussão, pois se discutia na língua. Havia a necessidade de discussão constante em torno desta temática. Conforme as palavras da professora Edina Silva de Souza, isso porque,

Como a gente tava naquela questão da educação do ensino na língua e já tinha esse princípio de discutir no coletivo, então a proposta da Constituinte Escolar era bem aceita. Um ou outro professor não acreditava muito. Mas a maioria via aquilo lá como uma coisa positiva e se discutia mesmo, era discutido. [...] Nessa época era muito bom. Que os professores falava um com outro. Hoje os professores não sentam mais pra conversar. Isso é grave¹¹².

Entretanto, os que conseguiam participar contribuía, na medida do possível, na discussão, mas encontravam muitas dificuldades em virtude da questão da língua. Professor Izaque lembrou que, *“aqueles que gostariam de falar, talvez não tivessem conseguido se expressar bem pelo fato de eles não saberem se expressar bem em português”*. Isso causava algumas dúvidas na equipe pedagógica, segundo o professor, *“eles também tinham muita dúvida, muita ... desconfiança de que às vezes não fosse dar ... dar o resultado esperado”*¹¹³. Em certos momentos a equipe deixava entender isso. Isso nos remete à ideia de que tinha consciência da dificuldade em lidar com a complexidade das questões indígenas e talvez não estivesse assim tão segura acerca de onde gostariam de chegar.

¹¹⁰ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

¹¹¹ Entrevista com o Prof. Izaque de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 27/02/2015.

¹¹² Entrevista com a Prof.^a Edina Silva de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 21/02/2015.

¹¹³ Entrevista com o Prof. Izaque de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 27/02/2015.

Foto III – Professores Indígenas Durante as Discussões da Constituinte Escolar



Fonte: Foto de arquivo pessoal da Prof.^a Edir Neves Barboza.

Naquele contexto, como ainda havia muitos professores não indígenas atuando nas escolas indígenas da RID e aldeia do Panambizinho, estes também participaram do processo de discussão da Constituinte Escolar. Conforme a professora Francelina,

Todos participaram. Porque eu acho que é interessante a participação dos professores não indígenas, que eles estão num momento em que eles estão na escola também e devem saber tudo que está acontecendo na escola, participar das reuniões, dos cursos, tudo que é referente ao trabalho deles também na escola¹¹⁴.

Foto IV – Professores Indígenas e Não Indígenas Durante a Formação da Constituinte Escolar

¹¹⁴ Entrevista com a Prof.^a Francelina Silva Souza, produzida por Reginaldo Candado em 08/09/2014.



Fonte: Foto do arquivo pessoal da Prof.^a Edir Neves Barboza.

No início do movimento da Constituinte nas escolas ocorreram alguns imprevistos, no sentido de que houve resistência na participação de algumas escolas, num primeiro momento, principalmente nas escolas municipais urbanas. Um dos motivos seria o fato de que a comunidade escolar nunca havia vivido uma experiência desta natureza no interior da escola, onde se privilegiava a discussão, o debate, ou ainda, o simples fato dela ser ouvida. Tais atitudes também eram desconhecidas pela população indígena local.

Naquele contexto, de forma geral, as relações entre a escola e a comunidade escolar eram de forma hierarquizada, centralizada, baseada no autoritarismo. Esta realidade era percebida tanto nas escolas das áreas urbana e rural, quanto também nas áreas indígenas. Conforme afirma Careaga,

A comunidade que tinha que se encaixar na escola no que a escola traz e não o contrário. Não a escola ser, vamos dizer assim, participar da vida das pessoas. Era o contrário: as pessoas que tinham que vir participar da escola, do jeito que a escola estava organizada, com sua rotina, com sua estrutura hierárquica, com sua estrutura disciplinar¹¹⁵.

¹¹⁵ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

Estas práticas também eram bastante comuns nas escolas da RID. Um dos exemplos que apareceu em nossas investigações foi sobre a Escola Municipal Francisco Meireles, denominada pelo professor Aroldo como Missão Caiuá. Segundo ele,

Desde o início dos debates a gente teve um enfrentamento ali, político, porque a direção da escola estava na mão da missão, que selecionava os professores que ela tinha interesse. E a gente vinha com uma reflexão, problematizadora, crítica da realidade, confrontada com uma escola que não queria mudar. Eles não queriam mudar. Para eles, eram eles quem estava certo. Quem estava errado eram as crianças, os pais¹¹⁶.

De outra sorte, as relações também eram (e ainda o são) conflituosas entre lideranças e seus liderados, nas áreas indígenas locais, pois não era comum a reunião em assembleias para discutir os problemas da comunidade indígena. Geralmente as decisões eram tomadas pela própria liderança local e/ou por um grupo fechado, em detrimento da vontade da maioria.

Isto fica evidente quando, ao questionar na língua indígena, o professor João Machado, com a seguinte pergunta: *“Pe onhepyru pe nhemongueta, heta oho enterovea escola pe aje. Ha mba’e, mba’ere há’e kuera oho? Que SEMED ko o reko akwue petein, petein equipe aje, icatu hagua o ... o raha pe nhemongueta umi escola pe. Ha, umi oho pe escola pe rendu haguã, há’e kuera pico oho o hendu haguã somente pe educação peguá tapa narrane. Será pa há’e kuera upeicha o hecha.*¹¹⁷” O professor respondeu:

Narrane. Upea ko petein problema com a comunidade. Ko’anga piorve aje. Mbo’ero, upepe ko petein ... mba’eicha ko e hera, petein rendape de nhemongueta guassu, que o pyta upeicha porque liderança, comunidade, sistema tradicionais, umi capitão kuera, ndo talha veima comunidade, ndo nhemongueta veima comunidade. Entonce upea causa ko umi, ansiedade de nhe’ê, upepe hae’kuera o gueraha ha o nhe’ê, porque único lugar ko ãi rendape ko oi po o nhe’ê umi nharandu ko há’ekuera o juhu porã, o sapyante o nhe’e sea rapichape, o monguetasse’a, umia aje¹¹⁸.

O que podemos perceber é que as relações sociais no interior da RID, não possibilitavam uma discussão democrática dos problemas comuns que os indígenas enfrentavam no cotidiano. Serem convidados para participar de uma discussão na escola de

¹¹⁶ Idem.

¹¹⁷ “Quando começou essa discussão, muitos foram para a escola. Para que eles iam? A SEMED tinha uma equipe para poder levar essa conversa nas escolas. E esses que iam para a escola para ouvir, eles foram para escutar somente sobre a Educação ou não? Será que eles percebiam, viam assim?”

¹¹⁸ Entrevista com o *Prof. João Machado*, produzida por Reginaldo Candado em 04/03/2015. “Não. É que isso aí era um problema com a comunidade. Agora pior ainda. A escola, ali era um ... como é que é o nome, um lugar de grandes conversas, que ficou assim porque a liderança, a comunidade, o sistema tradicional, esses capitães, não conversam com a comunidade, não discutem mais com a comunidade. Então por isso esses, na ansiedade de falar, ali eles levavam e falavam, porque era o único lugar que eles tinham para poder conversar ... essas ideias, pensamentos que eles achavam bom, as vezes querem falar para seus colegas, querem conversar essas coisas”.

sua comunidade, causou-lhes certa estranheza e também muita curiosidade e ansiedade, pois viam nisso uma possibilidade de expressar seus inúmeros problemas e necessidades.

Por outro lado, o fato do estado, através da SEMED, convocar a comunidade escolar para uma grande discussão, acabou por chamar a atenção das lideranças locais no sentido de que poderiam estar “tomando” seu papel e o espaço político que cabia somente a eles, principalmente nas articulações internas entre os indígenas e não indígenas.

Esta preocupação ia aumentando na medida em que as discussões iam tomando corpo e espaço. Em algumas situações, a própria comunidade escolar acabava por questionar as atitudes autoritárias de algumas destas lideranças em relação às políticas internas que envolviam diretamente a escola local. Conforme o professor João, “*a Constituinte Escolar veio bem naquele auge em que também tinha um conflito na aldeia. Eu lembro que tinha conflito de capitania upepe [ali]*¹¹⁹”. Ou seja, no auge das discussões sobre a Constituinte Escolar, havia também internamente articulações políticas em torno da mudança de capitão, pois era um momento de transição da capitania.

Não é nosso objetivo nesta pesquisa discorrer sobre esta temática, mas percebemos que esta situação de transição de capitania vai acabar influenciando, de certa forma, nos desdobramentos das discussões em torno da Constituinte Escolar, pois as lideranças e/ou futuras lideranças passaram a **não** enxergar com bons olhos o movimento que estava em cena. Como bem destacou a professora Edina de Souza,

Tinha alguns itens que até abordava a questão da influência das lideranças. [...] Quando eles estavam participando eles discordavam. Tinha alguma coisa que aparecia da questão do poder da liderança, da influência, da participação, da divisão dos dois poderes: Bororó e Jaguapiru. Ali discutia um pouco de tudo¹²⁰.

Isso também fica evidente quando pergunto ao professor João: “*Aje João Machado, ha umi liderança pico há’e kuera oho pe reunião pe aje, pe nhemonguetga guassu mbo’eroy pe. Ha, mba’eicha há’e kuera o hecha pe nhemongueta. Há’e kuera pico o pytivõ, tapa narrane*¹²¹? Sua resposta foi incisiva:

Narrane. Há’e kuera ndo yutai. [*Ndo yutai voy ra’e*] Ndo yutai. Upea petein primeiro problema. [*Mba’ere yo?*] Porque umi capitão o juhu porã upeicha: se mboe’roy o japo pe nhaty, ha no mongueta questão de ... mba’eicha ko o mbo’eta mitã, mava professor ko oiketa, mava osê, é ... lanche ko ou, se porã tapa narrane, umi computador, televisão, mitã ... é sapyante òita algum projeto, só umia. Há’e kuera ndo yutai po re nhe’ê questão política. Upea ja he’y upeicha há’e kuera: eskola

¹¹⁹ Idem.

¹²⁰ Entrevista com a Prof.^a Edina Silva de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 21/02/2015.

¹²¹ “Heim João Machado, essas lideranças eles foram para essa reunião, nessa grande discussão na escola. Como é que eles viam essa discussão. Eles contribuíam ou não?”

nda ha'ei òi política. Escola ko aprende lição, he'y. Upeicha ha'e kuera he'yse, sempre upea¹²². [grifos meus]

Tais atitudes eram bastante comuns e se repetiam a cada mudança de capitania nas aldeias Jaguapiru e Bororó, como é denominada pelos indígenas, seja este capitão da etnia Guarani, Kaiowá ou terena.

Esta preocupação política por parte das lideranças se justificava pelo fato de que as discussões em torno da Constituinte traziam em seu bojo, como já mencionei, os problemas locais. A própria característica do movimento Constituinte Escolar, em certa medida, incentivava de forma implícita o empoderamento dos outros sujeitos que não só a direção ou coordenação, os professores e até mesmo as lideranças locais, mas de todos os segmentos da comunidade escolar.

Esta mudança de comportamento por parte de alguns membros da comunidade escolar indígena também vai sendo percebida pela equipe da Constituinte, na medida em que os trabalhos vão avançando. Nas palavras da professora Edir, “*a gente vai percebendo que isso em curto prazo tem um efeito. E aí na minha visão um efeito positivo porque, os outros, eles não vão ficar só a mercê daquilo que a direção coloca*¹²³”. Ainda segundo a professora,

Eles vão se empoderando mesmo, de questionar, de perguntar e tal. Então isso em curto prazo a gente vai perceber logo num segundo momento da Constituinte [...] que elas já começam a pensar, ... **ou** pelo menos elas começam a visualizar que a escola não é só de professores, de direção, de coordenação **e/ou de lideranças**. E aí eu acho que isso aparece em curto prazo e aparece também na Educação Indígena¹²⁴.
(grifos meus)

Uma das justificativas desta atitude política, por parte das lideranças locais, provavelmente tem a ver com resquícios da política indigenista do antigo SPI e FUNAI, observada pelo próprio professor João Machado, quando nos disse: “*umi capitão sempre o*

¹²² Entrevista com o Prof. João Machado, produzida por Reginaldo Candado em 04/03/2015. “Não. Eles não gostavam. [**não gostavam mesmo é?**] Não gostavam. Isso era um primeiro problema. [**Por quê?**] Porque esses capitães achavam bom assim: se a escola faz essas reuniões e não conversa questões de como vão ensinar as crianças, qual professor vai entrar, quem vai sair, é ...se a merenda vem, se é bom ou não, esses computadores, televisão, crianças ... se as vezes terá algum projeto, só isso. Eles não gostavam que falassem de política. Por isso falavam eles assim: escola não é para ter política. Na escola se aprende é lição, disse. Desta maneira eles falavam, sempre assim”.

¹²³ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

¹²⁴ Idem.

gueru petein lado de, mba'eicha ko imã tiempo pe umi ditador militar, umi, porque hae'kuera ko upeicha ko SPI, FUNAI ko o prepara chupe kuera pe, upeicha o ray aje¹²⁵”.

Portanto, todos seguiam uma política conservadora, baseada no autoritarismo. Mesmo que estes fossem de uma “nova linhagem” política, acabavam por seguir a mesma corrente de pensamento dos antigos capitães, ou seja, as mesmas idéias conservadoras, adquiridas historicamente pela política indigenista do SPI e também da própria FUNAI. E esta política vai influenciar diretamente no ambiente escolar, pois alguns professores indígenas e também não indígenas tinham ligações políticas diretas com as lideranças locais, e por vezes existiam também relações de parentesco com os mesmos.

Esta prática de alinhamento com o poder local muitas vezes era necessária, pois o cargo de professor(a) indígena também traz em seu bojo certo prestígio social na comunidade. Era comum, por exemplo, um determinado professor(a) ser convidado(a) a “deixar” a comunidade em virtude de conflitos adversos, principalmente desacordos ocorridos com lideranças locais. E isso vai refletir direta ou indiretamente no cotidiano da escola.

Na escola extensão da aldeia indígena do Panambizinho, em razão a preocupação que a comunidade tinha em revitalizar e fortalecer a cultura por meio da escola, por motivos de divergências internas que foram superadas, mas não sem conflitos, *“um casal de professores teve que se retirar da escola para que o processo pudesse ter continuidade, segundo o direcionamento dado por algumas lideranças, visando o controle da escola”*. (LOURENÇO, 2006, p. 94)

Logo, o movimento Constituinte Escolar tinha um grande desafio a resolver: romper com essa rotina, com esse modelo de ver e lidar com a Educação, pois segundo o professor Careaga, *“a gente entendia assim que havia um divórcio [entre a escola e a comunidade escolar] porque nossos professores não conseguiam entender que não é a criança que tem que se adaptar a escola, mas a escola é que tem que ser inserida num universo cultural e social dos alunos¹²⁶”*. (grifos meus)

A educação escolar desenvolvida dentro das escolas das áreas indígenas, naquele contexto, segundo Souza, *“era uma educação pautada também nos saberes ocidentais, assim como era desenvolvida nas escolas não indígenas. E naquele momento foi colocada em*

¹²⁵ Entrevista com o Prof. João Machado, produzida por Reginaldo Candado em 04/03/2015. “Esses capitães sempre trouxeram um lado de, como era naquele tempo da Ditadura Militar, esses, porque eles desta maneira que o SPI, FUNAI preparavam eles, desta maneira”.

¹²⁶ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

*questionamento essa educação unificadora, homogeneizadora*¹²⁷”. Esse modelo de educação praticada trouxe muitos prejuízos para a Educação Indígena, pois, ainda segundo Souza,

Essa educação ocidental anulou os nossos conhecimentos, dos Saberes Indígenas. Ela nos desapropriou em muitos casos de todos esses Saberes Indígenas, enquanto uma cultura diferente, um povo diferente. Então a escola era um espaço de desapropriação, na minha visão, dos Saberes Indígenas. E esse momento da Constituinte, que foi o primeiro passo da reflexão, [...] foi esse momento da reflexão e construção dessa, não vou dizer nova escola, mas dessa outra escola que viesse responder, pelo menos em parte, a necessidade dos direitos dos povos indígenas¹²⁸.

Portanto, era notória a ausência de uma política pública educacional específica nestas duas Terras Indígenas. As dificuldades eram muitas. Ao questionar o professor João sobre a atuação dos professores: *“Ha ... mba’eicha pico umi mboe’hara kuera o japo pe aula kuera ymãguare. Mba’eicha hae’kuera o hecha, o mbyaty umi aluno kuera. Umi mboe’hara kuera pa enterove ava, tapa narrane”*¹²⁹. Sua resposta foi a seguinte:

Narrane. Upea ko otro problema. Porque umi professor kuera ko jopara pa aje, òi karay, òi professor terena, principalmente Tengatui pe, òi professor guarani, professor caiuí, òi professor leigo, òi professor em formação, professor formado na UFGD, professor formado na UEMS, professor formado na Unigran. Principalmente Unigran. Ha òi professor de Unigran, rassy re mba’apo rendive. Siempre umia che a juhu¹³⁰.

Esta informação é confirmada em outras entrevistas com professores indígenas e não indígenas, como os professores Izaque de Souza e João Machado, que também denunciam que naquele momento o número de professores não índios era maior que de professores indígenas, confirmando também que a educação voltada para os indígenas era a mesma praticada nas escolas urbanas, não indígenas. Como bem lembrou a professora Edir, *“a gente sabe que grande parcela dos professores da época, das escolas indígenas, não era professores indígenas. Eram professores não índios que moravam aqui no centro da cidade, e que iam para essas escolas*¹³¹”. (grifos meus)

¹²⁷ Entrevista com a Prof.^a Teodora de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 13/08/2014.

¹²⁸ Idem.

¹²⁹ “É ... como é que esses professores faziam para dar aulas naquele tempo. Como é que eles viam, como organizavam seus alunos. Esses professores eram todos indígenas, ou não”.

¹³⁰ Entrevista com o Prof. João Machado, produzida por Reginaldo Candado em 04/03/2015. “Não. Isso era outro problema. Porque esses professores eram todos misturados né, tinha não índio, tinha professor terena, principalmente na Tengatui, tinha professor guarani, professor kaiowá, tinha professor leigo, tinha professor em formação, professor formado na UFGD, professor formado na UEMS, professor formado na Unigran. Principalmente Unigran. E ... tinha professor da Unigran, difícil de trabalhar com ele. Sempre isso eu achava”.

¹³¹ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

Ainda referente a algumas resistências em relação às discussões do movimento, ela seriam de ordem política. Naquele momento, a Secretaria Estadual de Educação, já havia experimentado um projeto Constituinte Escolar na Rede Estadual de Ensino, em 1999 a 2001, na gestão do Partido dos Trabalhadores através do governo de José Orcírio Miranda dos Santos, o “Zeca do PT”. Conforme informações de alguns entrevistados, os trabalhos não chegaram a ser concluídos, deixando a sociedade douradense desacreditada. Em virtude desta questão, conforme nos disse Barboza,

Quando a gente inicia o **Movimento Constituinte Escolar**, já tinha acontecido o projeto na Secretaria Estadual de Educação, e também ficaram muitos problemas por conta da troca de Secretário, o projeto da Constituinte Escolar no Estado todo foi engavetado, então muitos professores tiveram resistência, num primeiro momento¹³².
(grifos meus)

Como boa parte dos professores da rede municipal também trabalhava em escolas estaduais, de certa forma já conheciam a proposta de discussão e debate que estava sendo apresentada naquele momento. Tais informações chegaram até os professores indígenas, que também vão desconfiar e/ou desacreditar, num primeiro momento, deste novo projeto, agora em âmbito municipal.

Conforme os relatos, era comum ouvir dos professores de que tal projeto era mais um que a Secretaria Municipal de Educação trazia e que no final não daria em nada novamente. Conforme destaca Barboza,

Havia um descrédito. Essa era uma fala recorrente. Em várias escolas a gente ouviu isso. [...] quando a gente faz essa primeira conversa com as escolas, a gente se dá conta de que ia ter que ser muito bem pensada toda a chegada na escola, bem organizada, bem planejada essa ação, até porque a gente precisava convencer esses professores da importância de se construir um Plano Municipal de Educação de forma coletiva¹³³.

A mesma resistência encontrada à adesão às discussões do movimento pelas escolas das áreas urbanas, também foi encontrada pelos agentes das escolas das áreas indígenas, mas com menor intensidade. Ainda segundo Barboza,

Em relação à direção, a coordenação e a professores, a resistência dessa equipe, desse grupo, ela não vai ser tão diferente. Ela não vai ser tão diferente exatamente porque esses professores que também estão nas escolas indígenas, uma parte deles também são professores do estado, que já tinham vivenciado esse processo. [...] o diferencial da escola indígena, com relação à resistência ou não da Constituinte, vai ser exatamente com relação à comunidade, aos pais e aos alunos. E aí entre esses a

¹³² Idem.

¹³³ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

gente não vê, pelo menos eu não me lembro de ter evidenciado, um processo de resistência, de não aceitação da proposta¹³⁴.

Quando perguntado ao professor Izaque se tinha como notar alguma reação negativa ou positiva, tanto da comunidade como dos professores, em relação à proposta da Constituinte Escolar, este alegou:

Como a comunidade indígena sempre foi, vamos dizer assim, alvo ou vítima de ... sempre ir lá ... é conversar, e digo os não índio, seja ali até individual mesmo ou comunidade, sempre levava alguma proposta, algum projeto e muitas vezes não tem um retorno. Então nesse ponto, sempre tem aquele lado negativo de que ouve ali, mas não “bota” até muita fé, vamos dizer assim. Havia uma desconfiança. Uma resistência não digo, mas uma desconfiança. [...] é aquela discussão: fala, mas não teria assim um retorno talvez esperado ou uma continuidade¹³⁵.

Nesta mesma direção, a professora Edina Silva de Souza também foi crítica e até mesmo irônica ao dizer também que havia “*uma desconfiança porque, historicamente, tudo que se propõe pra comunidade indígena, vem assim como um ‘buquê de rosas’ né, mas a hora que você pega no buquê se espeta os dedos no espinho*”¹³⁶. Neste caso fica evidente certo desconforto da comunidade em relação à proposta apresentada pela equipe pedagógica da SEMED, pois eram comuns os acordos ou projetos não serem de fato concluídos pelos agentes externos, sobretudo aqueles ligados diretamente ao estado/governo.

Ainda conforme a professora Edina, era comum ouvir de alguns professores: “*ah ... eu tô cansado já de ficar escutando essa coisa e não muda*”. Mas por outro lado também destacou de que “*a maioria participava. Eles entendiam, mas sempre com aquela dúvida de: será que vai mudar? Será que vai trazer algum benefício pra gente?*”¹³⁷. Nesse mesmo sentido, o professor Izaque se manifestou:

Até eu mesmo pensava dessa maneira. A gente discutia, discutia mas ... o que é que vai acontecer né, será que vai ter mudança mesmo. [...] particularmente ficava pensando nessa questão aí, que não ia dar em nada isso aí. [...] quando se trata de mudança por uma coisa assim que vai levar, vamos dizer assim, mais concreto para as comunidades indígenas, então a gente sempre tem essa desconfiança e por esse fato aí de que muitas propostas, muitos projetos, eles vão lá, é discutido, mas ... assim ... chega muito pouco né. Então a gente também ... **via muito pouco os resultados.**¹³⁸ (grifos meus)

¹³⁴ Idem.

¹³⁵ Entrevista com o Prof. Izaque de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 27/02/2015.

¹³⁶ Entrevista com a Prof.^a Edina Silva de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 21/02/2015.

¹³⁷ Idem.

¹³⁸ Entrevista com o Prof. Izaque de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 27/02/2015.

Percebemos que um comportamento das comunidades indígenas vai chamar a atenção da equipe pedagógica em relação à resistência nas escolas das áreas indígenas naquele momento, é a discussão em torno da Educação Indígena ou mais especificamente, sobre o bilingüismo. Segundo Barboza,

Havia a resistência dos pais em pensar uma educação bilíngue. Porque os pais naquele momento eles eram muito convencidos de que os filhos tinham mesmo é que aprender o português, e pronto, acabou. Porque ele precisava lidar com esse mundo aqui fora. E aí talvez a resistência era no convencimento disso, de que eles precisavam aprender o português, mas antes de aprender o português, era necessário eles firmarem a própria língua¹³⁹.

Esta indagação também aparece nas palavras do professor Aroldo, quando dizia que *“os pais também tinham essa visão. Muitos deles criticavam a educação, a alfabetização na língua; criticava porque o filho dele não sabia fazer conta, [...] que o filho lá na escola não aprendeu¹⁴⁰”*.

Na realidade, esta questão é um terreno um tanto escorregadio que paira até os dias atuais. É um tanto complexo tratar do bilingüismo na comunidade escolar indígena. Não pretendemos aprofundar aqui sobre esta temática, mas penso ser importante tratá-lo com bastante zelo, pois tal comportamento é uma das grandes dificuldades encontradas quando se discute a necessidade de valorização da cultura, em que a língua materna aparece como um dos marcadores da cultura indígena de qualquer etnia.

A resistência dos pais em pensar uma educação bilíngue pode estar ligada diretamente ao descrédito dos indígenas mais tradicionais na possibilidade de haver uma educação indígena em um ambiente escolar, por se tratar de um modelo puramente ocidental, que foi submetido historicamente para os indígenas. E isso é compreensível, já que são “modelos” e/ou conceitos de educação muito diferentes, conforme já mencionamos em capítulo anterior.

Por conseguinte, sabemos que a visão de que o modelo da educação da sociedade nacional é melhor que a educação indígena, também foi sendo historicamente incorporada e imposta ideologicamente aos povos indígenas, reforçando a noção de atraso cultural. Nas palavras de KNAPP,

Desde a colonização, o processo educativo figura como elemento relevante no processo de construção e manutenção do sistema colonial. Por parte dos colonizadores, desde os esforços de catequização dos Jesuítas até as políticas de integração realizadas pelo Serviço de Proteção ao Índio, a educação foi sempre usada como ferramenta para alinhar os indígenas aos projetos coloniais e colonizadores. (KNAPP, 2011, p. 142)

¹³⁹ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

¹⁴⁰ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

Nesta mesma direção, o professor Aguilera de Souza, também destaca essa resistência ao ensino bilíngüe, justificando:

Muitas das vezes a comunidade mesmo tem tirado seus filhos da escola ou tem mandado para outros lugares, **justificando**: “eu não quero que meu filho estude a língua indígena, porque já sabe mesmo né, ... tem que ser português, língua portuguesa”. Mas é porque ainda não se discutiu a profundidade do fortalecimento, a importância da língua, dentro do contexto escolar. [...] muita das vezes por não entender, o próprio índio classifica que sua língua é uma língua de atraso cultural.¹⁴¹ (grifos meus)

Ademais, o desconhecimento da legislação que lhes garante uma educação diferenciada, multilíngüe, intercultural, tem dificultado ainda mais aos indígenas a consecução destes direitos na sua realidade local. De acordo com SOUZA,

Embora os pais percebessem as dificuldades dos filhos, não conseguiam compreender que tudo isso é resultado de centenas de anos de escolarização descolada de sua realidade, de sua cultura, sua história, sua língua, seus saberes. Não sabiam que os povos indígenas tinham o direito de ter uma educação escolar que reconhecesse e respeitasse não só sua cultura e línguas étnicas, conforme prevêm as legislações brasileiras, mas também seus processos próprios de aprendizagem e a recuperação de suas memórias históricas. (SOUZA, 2013, p. 110)

Por conseguinte, no processo de discussão da Constituinte a escola passou a ser vista como um instrumento importante de luta, um meio fundamental de recuperação e/ou fortalecimento, revitalização de elementos culturais que os grupos étnicos achavam importantes naquele momento, desempenhando seu verdadeiro papel, que é contribuir na valorização e preservação da identidade étnica dos diversos grupos ali representados.

Ainda conforme as palavras do professor Aguilera, “*através da Educação Escolar Indígena de fato ... pode sim ser um instrumento, uma política totalmente, um instrumento diferente prá você fortalecer a resistência do próprio povo*”. Em outro momento destacou também a importância de “*respeitar aquilo que é da sua cultura. Porque se você respeita aquilo que é da sua cultura, você também respeita aquilo que é do outro. [...] a criança aprende a valorizar o próprio eu*¹⁴²”.

Foi nesse contexto que surgiram propostas, no âmbito do desenvolvimento da Constituinte Escolar, para não só garantir a ampliação do acesso à educação escolar, mas a qualidade deste, que pudesse garantir a permanência dos alunos indígenas na escola e também as condições para que crianças, jovens e adultos pudessem concluir o Ensino Fundamental.

¹⁴¹ Entrevista com o Prof. Aguilera de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 18/03/2015.

¹⁴² Idem.

Por isso, naquele momento, foi prioridade atender aos projetos voltados para a ampliação do atendimento escolar para o Ensino Fundamental.

Entre os vários projetos desenvolvidos no interior das escolas das áreas indígenas, antes do movimento da Constituinte Escolar, entre 1997 e 1998, destaco o “*Projeto de Ensino Diferenciado*”, no qual eram oferecidos cursos de capacitação para professores indígenas, ofertados pelo estado, sobre as questões legais que asseguram aos povos indígenas uma educação diferenciada, bem como sobre as implicações pedagógicas que essa não implementação trazia ao processo ensino/aprendizagem da criança indígena.

Segundo Souza, “*a formação continuada aos professores indígenas teve a duração de dois anos consecutivos (1997 e 1998) e foi bastante positivo, pois resultou, no ano de 1999, na primeira experiência com o projeto de Ensino Diferenciado*” (SOUZA, 2013, p. 101), iniciando com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental com alunos falantes da língua Guarani e Kaiowá, coordenado por uma professora indígena Guarani. O projeto teve continuidade nos anos subsequentes, sobretudo entre os anos de 2002 e 2008, que passou a contar com 24 salas atendidas pelo Projeto de Ensino Diferenciado em 2005.

Sobre esta iniciativa de um ensino diferenciado, professora Edina de Souza destacou que era um projeto “*que respeitava o conhecimento da criança, do que ela trazia de casa. Havia muito diálogo entre as crianças, entre os professores, o professor com os alunos tinha essa interação. Não era o aluno lá na carteira e o professor na frente*¹⁴³”. Era uma forma do professor indígena guarani e kaiowá demonstrar o seu jeito próprio de ensinar e sob o acompanhamento de uma professora indígena que o orientava, “*de que forma melhor trabalhar as dificuldades encontradas em sala de aula. [...] O projeto era muito bom, mas infelizmente quando eu saí da coordenação, acabou*¹⁴⁴”, argumentou a professora.

Assim também nos disse Aguilera de Souza, que também participou como professor do Projeto Ensino diferenciado naquele contexto:

A gente tinha tempo prá poder se preocupar com essa criança, porque você como indígena não vai trabalhar de qualquer jeito sua língua. Você como indígena falante, você valoriza, você busca essa valorização e dá um sentido para que a criança ela aprenda e que tenha também sentido prá ela um língua indígena¹⁴⁵.

Entretanto, tal projeto não teve continuidade após a mudança de gestão da Secretaria Municipal de Educação, a partir de 2009, quando a Administração Municipal foi assumida por outra composição política.

¹⁴³ Entrevista com a Prof.^a Edina Silva de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 21/02/2015.

¹⁴⁴ Idem.

¹⁴⁵ Entrevista com o Prof. Aguilera de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 18/03/2015.

Esta mudança de gestão vai refletir diretamente na condução da política educacional que vinha sendo praticada nas escolas indígenas, desde o final da década de 1990, quando os professores indígenas não conseguiram manter o projeto em questão, para decepção de muitos. Nas palavras da professora Edina,

Achei que esses professores, eles iam levar o projeto pra frente. Mas eles seguiram **a cartilha da Secretaria Municipal de Educação**. É a questão do colonialismo né. [...] Aí eles voltaram pra língua portuguesa. Acho que não conseguiram superar a pressão da própria língua portuguesa dentro da escola. Aí nunca ninguém falou mais nada. Só que há uma constante cobrança por ser uma escola indígena. [...] Acho que o próprio sistema talvez impõe as coisas na escola indígena e que muitas vezes os professores mesmo, a direção, não tem como ir contra. Que o sistema é mais forte¹⁴⁶. (grifos meus)

Fica evidente o fato de que a condução de projetos desta natureza para os povos indígenas depende da garantia de políticas públicas voltadas para esta temática. Aliada a isso, a organização dos professores indígenas é essencial. Ainda conforme a professora Edina, “*a gente tinha que se unir. Infelizmente o índio perdeu esse valor cultural dele de conversar no coletivo, de falar as coisas abertamente. Se a gente [...] tivesse desenvolvendo mais esse valor cultural, teria sido melhor, mais positivo para questão da escola indígena*¹⁴⁷”.

Não bastasse a falta de apoio na continuidade do projeto de ensino diferenciado, a Escola Extensão Francisco Hibiapina, composta por alunos indígenas falantes da língua guarani e kaiowá, onde era desenvolvido o projeto, foi fechada e os discentes transferidos para outra escola recém construída na reserva. Isto impossibilitou ainda mais a manutenção do projeto, pois o novo ambiente escolar passou a atender todas as etnias ao mesmo tempo, principalmente dos Terena.

Vale destacar que muitas conquistas só foram possíveis através da organização e reivindicações do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, em grandes encontros para debater a formação de professores e, sobretudo, discutir sobre os rumos da Educação Escolar Indígena desde então.

Desta forma, de acordo com Souza, algumas destas conquistas transformaram-se em “*leis municipais que contribuíram para a efetivação de muitas ações administrativas e pedagógicas, como o concurso público municipal e a Lei Complementar do Município, que cria cargos e carreiras de professores e administrativos indígenas*” (SOUZA, 2013, p. 103).

Como pudemos perceber, no contexto das discussões da Constituinte Escolar naquele momento, é de que já havia uma formação específica para a implantação do Projeto Ensino

¹⁴⁶ Entrevista com a Prof.^a Edina Silva de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 21/02/2015.

¹⁴⁷ Idem.

Diferenciado. Logo, os professores indígenas já vinham fazendo uma discussão em torno de uma educação diferenciada, tendo um contato prévio sobre a legislação específica sobre a temática.

Ao questionar se a proposta apresentada pela SEMED era parecida ou diferente em relação ao que já vinha sendo discutida, professora Edina nos disse que, através da professora Teodora de Souza, a proposta “*era parecida. Não era muito diferente. [...] ela trazia uma coisa mais ou menos semelhante, prá se discutir e melhorar aquela proposta que vinha sendo trazido pela Constituinte. [...] Ela trouxe uma coisa já meio parecida*”¹⁴⁸.

Pelo que pudemos perceber, em certos momentos chegou a haver discussões entre a coordenação do movimento Constituinte Escolar e demais professores não indígenas ligados à Universidade Federal (UFMS) e Estadual (UEMS), que provavelmente eram responsáveis por iniciar outra discussão em torno das legislações vigentes naquele contexto, mas com outras perspectivas de encaminhamentos, de planejamentos.

Além destas instituições, havia ainda outro grupo ligado diretamente à Secretaria Estadual de Educação, que também já tinham iniciado uma formação de magistério específico para professores indígenas de nível médio, como já mencionamos anteriormente. É bom lembrar que a própria Secretaria Municipal de Educação havia convidado estas e outras instituições, ligadas diretamente com a educação, para pensar e contribuir no movimento da Constituinte Escolar, dentro daquela perspectiva do trabalho coletivo.

Na realidade, o que se via era um contexto em que muitas instituições, públicas e privadas, assim como diversas ONGs, Igrejas, a UFMS, UEMS, UCDB, SED/MS, FUNAI, entre outros, passaram a atuar no sentido de dar um apoio mais específico para a população indígena, principalmente no campo da educação, tendo como subsídio maior a própria Constituição.

De acordo com o professor Aroldo, já nos inícios dos trabalhos “*a gente sempre ficou com um problema ali com a questão culturalista. Que da minha parte que intervinha lá. Você tinha outros sujeitos ali*”¹⁴⁹. Esta mescla de visões de como trabalhar a temática com os indígenas, acabou por interferir inicialmente na organização dos trabalhos da equipe da Constituinte, na qual era comum os desacordos entre os “*intelectuais*” que ali se encontravam.

Segundo o próprio Aroldo, “*essa era uma discussão que a gente teve. Tanto é que depois de certo tempo, houve uma fissura. Eles construíram, sistematizaram uma política*

¹⁴⁸ Idem.

¹⁴⁹ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

*específica com os professores, mas que já fugiu da nossa perspectiva*¹⁵⁰. Em seu entendimento, pelo que pudemos perceber, havia outra lógica mais específica, uma visão curricular pautada e fundamentada através de Projetos de Ensino. Ainda segundo o professor, nesta perspectiva,

É onde você, sem dialogar com a comunidade, vai reportando conteúdo, porque você acha que aquilo é o objeto de interesse da comunidade ou qual é o problema da comunidade. Você não faz o diálogo com a comunidade, pra você refletir sobre a escola. Você já estabelece os conteúdos a priori, supostamente porque são conteúdos culturais. Então já tinham os termos tudo pronto. Tinham um entendimento que aquela escola teria que ser daquele jeito, que era uma escola para índios... era uma escola indígena¹⁵¹.

O que nos parece é que a coordenação da Constituinte tinha um entendimento ao contrário de tudo isso. Não se podia tomar o que estava formulado de fora e colocar na escola. Na verdade, não se pretendia “amarrar” uma política específica de Educação Escolar Indígena diferenciada propriamente dita. A ideia era trabalhar com eixos temáticos, o que acabou sendo realizado com a produção dos chamados cadernos temáticos, apresentados e aprovados no Congresso da Constituinte posteriormente. Conforme as palavras do professor Aroldo,

Saiu princípios gerais, princípio de diretrizes gerais que evitasse justamente isso: impor uma, vamos dizer assim, uma diretriz amarrada; mas eram mais princípios de ordem teórica, conceitual. De princípios ideológicos mesmo para amarrar com elementos práticos, para você dar prioridade para as escolas, porque a ideia era que cada escola construísse o seu currículo¹⁵².

Nesse sentido, dentro de uma perspectiva freireana, trabalhava-se a ideia de autonomia, pois não se visava um produto pronto, acabado. O que se queria era valorizar a experiência, o diálogo, a problematização, o enriquecimento, o intercâmbio, no sentido de que os constituintes se pensassem junto com a comunidade escolar, como protagonista da situação de seu ambiente escolar, como já mencionado em outro momento nesta pesquisa.

Não foi possível levantar aqui os argumentos dos outros personagens que representavam as demais instituições, para que pudéssemos fazer uma análise comparativa mais apurada de todas estas situações de conflitos. Mas percebemos que estes fatos não chegaram a comprometer ou anular os trabalhos da equipe que coordenava o movimento Constituinte Escolar. No entanto, contribuíram para dificultar ainda mais o seu entendimento.

¹⁵⁰ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

¹⁵¹ Idem.

¹⁵² Idem.

Outro fato relevante que penso ser importante analisar neste processo de recepção da Constituinte dentro das áreas indígenas era o conhecimento que a equipe pedagógica, como um todo, possuía em relação às especificidades das etnias indígenas que habitavam as Terras Indígenas de Dourados naquele contexto. Para tentar compreender melhor tais situações, foram direcionadas algumas questões específicas aos professores que coordenaram esse processo, como por exemplo: a equipe tinha um prévio conhecimento sobre as comunidades indígenas naquele momento, para poder entrar nas escolas e fazer essa discussão? Havia a preocupação, principalmente com as dificuldades com a língua, a cultura?

O fato é que a equipe da Secretaria Municipal de Educação era bastante jovem. Esta informação foi confirmada pela própria professora Maria Dilnéia, secretária da pasta naquele contexto. Segundo ela,

Até por conta do limite da idade eu não posso dizer que elas tivessem uma larga experiência, mas posso dizer que eram pessoas assim bastante envolvidas com a causa indígena. Pessoas assim bastante preocupadas com todo um processo histórico de violência, discriminação e preconceito que é exercido historicamente no Brasil com a população indígena. Eram pessoas todas muito comprometidas com isso. Isso eu posso te afirmar¹⁵³.

Isso nos leva a entender que grande parte desta equipe responsável de levar às escolas das áreas indígenas a proposta da Constituinte Escolar, não tinha larga experiência no trato com as questões indígenas. Eram profissionais recém-formados nas diversas áreas de conhecimento ou que ainda estavam em processo de formação. Buscando responder a estes questionamentos, Barboza afirmou que

Na coordenação da Constituinte, o professor Aroldo ele era já pesquisador da questão indígena. Então ele tinha muito mais facilidade pra lidar com tudo isso. Embora eu não seja pesquisadora da questão indígena, eu tinha como experiência mesmo o meu projeto de monografia que era pensar o indígena nos livros didáticos. Então acho que isso vai em certa medida contribuir. [...] A gente tinha já algum conhecimento sobre o que é o ser indígena, o que é uma educação intercultural, o que é uma educação bilíngue. Então isso em certa medida facilita¹⁵⁴.

Isso nos leva a acreditar que uma parcela mínima da equipe possuía experiência em discutir, minimamente, questões indígenas relacionadas à Educação. De fato, ainda conforme a professora, “*a outra parte da equipe da Constituinte, que eram esses do núcleo pedagógico*

¹⁵³ Entrevista com a Prof.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, produzida por Reginaldo Candado em 23/09/2014.

¹⁵⁴ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

que estavam na secretaria, eu acho que tinham pouco conhecimento da especificidade da Educação Escolar Indígena. E talvez nesse sentido que tenha falhas¹⁵⁵.

De outra sorte, em nenhum momento durante nossa investigação conseguimos identificar, por exemplo, a existência de um profissional antropólogo para acompanhar e/ou orientar a equipe da Constituinte Escolar, sobre os povos indígenas da região do estado de Mato Grosso do Sul e, especificamente, as etnias que habitavam (e ainda habitam) o município de Dourados/MS. Isso é relevante pensando na complexidade que é pensar e entender a visão de mundo dos povos indígenas, que é peculiar para cada etnia, pois todos os aspectos das culturas indígenas podem variar bastante entre os povos, ou até mesmo dentro de uma mesma comunidade.

O que de certa forma facilitou o contato da Secretaria Municipal de Educação com as escolas das áreas indígenas naquele momento, foi a criação dentro da estrutura da SEMED, de uma coordenação específica para tratar da Educação Escolar Indígena. A coordenadora era uma professora indígena, da etnia guarani, professora Teodora de Sousa. A importância disso fica evidente quando Barboza afirma que,

A figura da professora Teodora na equipe também trouxe um grande diferencial. Então, quando a gente tinha dúvidas de lidar com a questão indígena, quando a gente ficava apreensiva com relação a isso, a gente conversava muito com a professora Teodora [...] todas as pautas pra pensar a Educação Indígena, ela contribuiu bastante. E em todas as reuniões na escola Tengatui, nas escolas indígenas, a professora Teodora sempre teve acompanhando¹⁵⁶.

O que podemos perceber nesta análise é que grande parte da responsabilidade em levar a cabo as discussões da temática da Constituinte aos indígenas ficou a cargo da professora indígena Teodora de Souza, a quem coube a missão de traduzir as falas durante as discussões locais, entre os que apresentavam os temas e a equipe e os professores, principalmente com os pais, lideranças locais e caciques. Conforme destacou a professora Edina Silva de Souza, “*a Teodora é que falava mais sobre a Educação Escolar Indígena, o que era... Mas, esse projeto da Constituinte Escolar, a gente não sabia muito não¹⁵⁷*”. (grifos meus)

Ao ser questionado sobre qual estratégia era utilizada pela equipe pra fazer a comunidade escolar entender a proposta da Constituinte, especificamente nas escolas das áreas indígenas, o professor Aroldo respondeu:

¹⁵⁵ Idem.

¹⁵⁶ Idem.

¹⁵⁷ Entrevista com a Prof.^a Edina Silva de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 21/02/2015.

A gente foi em todas essas escolas, [...] a gente tinha a Teodora que falava guarani, [...] tinha o Anastácio. Então a gente tinha um pessoal que ia. Tinha as outras meninas que eram Terena. [...] Então como eles falavam o guarani, a gente dividia as cotas. Para falar com os professores a gente não tinha muita essa preocupação, porque eles entendem o português e dava para discutir, e para discutir com a comunidade era coordenado pela Teodora. [...] o pessoal ia, abria a discussão e eles vinham, falavam em guarani, e isso era gravado ou era registrado em guarani pela própria Teodora, depois a gente sistematizava isso. [...] a gente tinha a **Renata**¹⁵⁸ junto e aí você tinha questões pontuais, aí ela já ia resolvendo que ela já era Superintendente, então ela ficou mais nessa parte prática¹⁵⁹.

Neste caso, a preocupação que nos aflige é que a percepção de que os professores indígenas entendiam e falavam o português, pode não ter garantido um entendimento claro e completo do projeto que estava sendo apresentado. Nas palavras do professor João Machado,

*Che, che ko a juhu ymārape aje, pe po nhemongueta guassu, ko prefeitura o japo escuela pe aje, é ... primeiro upeicha ko o pyta meio que ... meio pe professor o kua'a, o rendu ko ... òti, o pyta meio que ... mba'eicha ko rera, é ... mba'eicha ko ra'e ise, é ... o kyhyje ... o kyhyje imi*¹⁶⁰.

Outro questionamento que fizemos foi em relação aos pais dos alunos, sobre como a equipe pedagógica da SEMED lidava com aqueles que não falavam e não entendiam bem o português, como faziam para fazer entender a mensagem que estava sendo proposta. Neste caso, o professor João respondeu que

Upea ko ohô vai, porque hae'kuera o mbo 'esse só português pe. Pea causa ko umi taita ... umi mitã taita kuera no endendei porã umi ... umi questão temática voy. Porque hae'kuera no discuti ava nhe'ê, na língua guarani. O nhe'ê, o japô discussão no português. O mōymba upeicha é ... ava guarani, kaiowá, tereno, professor karay. Ha upei o talha só português. Pea causa ko, é heta òi ko também no nhe'êi, o kiriri, porque no kua'ay porã aje. Sapyante argum nhe'ê, o nhe'ê meio que, he'y karay, fala atravessado. Porque no compreendi porã nhe'ê aje, pea causa. Muita vezes aikê ha porandu professor pe: tekotevê re porandu chupe kuera guarani¹⁶¹.

¹⁵⁸ O professor se reportava à professora Renata Lourenço, que era Superintendente de Educação e Ensino, pasta ligada à Secretaria Municipal de Educação de Dourados naquele contexto.

¹⁵⁹ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

¹⁶⁰ Entrevista com o Prof. João Machado, produzida por Reginaldo Candado em 04/03/2015. “Eu acho que naquele tempo, essa grande conversa que a prefeitura fez na escola na época, é ... primeiro que ficou assim meio que ... meio que o professor sabia, ouvia isso ... tímido, ficava meio que ... como se chama, é ... como que eu digo, é ... tinha medo ... era inseguro”.

¹⁶¹ Idem. “Isso ali ia mal, porque eles queriam ensinar só no português. Por essa causa os pais ... os pais dos alunos não entendia bem essa questão temática mesmo. Porque eles não discutiam na língua indígena, na língua guarani. Falavam, faziam a discussão no português. Colocam tudo assim é ... índio guarani, kaiowá, terena, professor não índio. Depois só falavam em português. Por isso, tinha muitos também que não falavam, ficavam quietos, porque não entendiam bem né. As vezes alguém falava, já fala meio que, como diz o não índio, falava atravessado. Porque não compreendeu bem a fala né, por causa disso. Muitas vezes entrei e perguntei ao professor: é preciso falar com eles em guarani”.

No caso da aldeia do Panambizinho este comportamento também foi detectado durante as discussões, destacado pelo professor Izaque de Souza, quando nos disse que,

Uma coisa que prejudicava muito eles nessa questão é que se expressavam muito mal na língua portuguesa. Então eu creio que também do lado de quem tava lá era difícil de entender né. Então a gente que é índio se entende melhor porque, aquela fala ... como as pessoas falam, que elas falam atravessado né, que é estrutura diferente do português, então as vezes falam uma coisa, quer dizer uma coisa mas dá de se entender que é outra¹⁶².

O que podemos perceber que era comum algum membro da comunidade escolar fazer comentários equivocados, por não entenderem com clareza o que estava sendo discutido, por causa do entrave da língua. O professor João afirmou ainda que *“a língua, nhe’ê, upea ko petein entrave voy. Pe nhe’ê che aje reforça ko upea ko petein ... se no sêi porã pe tembiapo, causa de questão de linguagem*¹⁶³”.

Nesse sentido, perguntei ao professor: *“Ha nde pa re hecha upeicha? Hae’ kuera pico o entende porã pe proposta SEMED o raha akuê chupe kuera?”*¹⁶⁴. Sua resposta foi a seguinte:

A maliciá só arguno aje. Arguno professor aje. Algum da comunidade, mas michi aje. Por exemplo umi o nhe’ê porã português, meio que o estuda um pouco aje. Õi argum sy, taita upepe o guereko Ensino Fundamental aje. Entonce upea ko o jagará porã pe nhe’ê. Agora umi ... a maior parte narrane¹⁶⁵.

Esta afirmação também foi confirmada na fala do professor Izaque de Souza, em relação à aldeia Panambizinho: *“eu creio que muitos professores ali acho que não deve ter entendido bem né [...] somente superficialmente vamos dizer assim*¹⁶⁶”. Da mesma forma a professora Francelina comentou que: *“Acho que alguns entendiam. Não digo que a maioria, porque ainda até hoje acontecem essas discussões [...]. Acho que foi assim um início dessa reflexão*¹⁶⁷”. Na mesma direção, professor Aguilera de Souza também afirmou:

Acredito que poucos entenderam. Porque a reunião que muitas das vezes acontecia, ele acontecia assim [...] tinha que acontecer pra abranger muito mais, aglomerar

¹⁶² Entrevista com o Prof. Izaque de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 27/02/2015.

¹⁶³ Entrevista com o Prof. João Machado, produzida por Reginaldo Candado em 04/03/2015. *“a língua, a fala, isso era um entrave mesmo. Essa fala eu vou reforçar que isso era um ... se não saiu bem esse trabalho, foi por causa da questão da linguagem”*.

¹⁶⁴ *“E você entende assim? Será que eles entenderam bem a proposta que a SEMED havia levado para eles?”*

¹⁶⁵ Entrevista com o Prof. João Machado, produzida por Reginaldo Candado em 04/03/2015. *“Eu desconfio que só alguns. Alguns professores. Alguns da comunidade, mas poucos. Por exemplo esses que falam bem o português, meio que estudaram um pouco. Tinha algumas mães, pais ali que tinham o Ensino Fundamental. Então esses pegaram bem a fala. Agora esses ... a maioria não”*.

¹⁶⁶ Entrevista com o Prof. Izaque de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 27/02/2015.

¹⁶⁷ Entrevista com o Prof.^a Francelina Silva Souza, produzida por Reginaldo Candado em 08/09/2014.

muito mais pais, até mesmo em cantos específicos, não só na escola. Deveria ter sido levado, por exemplo, pra discutir em uma casa de reza, se discutir em outro local, onde você vai abranger mais pais¹⁶⁸.

Em tese, os pais teriam mais tranquilidade para discutir em seu próprio ambiente, pois não era comum ter de sair de suas casas para participar de uma discussão em uma dada instituição, neste caso a escola. Era uma realidade estranha para muitos, segundo o professor, pois *“não ficam totalmente tranquilos pra debater, até mesmo discutir, pra opinar”*. Além do fato de que eles têm o professor como centro da sabedoria. *“Então ele intimida-se porque de repente ele pode estar fazendo uma pergunta que pode ser significativa, mas por se tratar de um grupo de educadores ali, fica retraído”¹⁶⁹*.

Por outro lado, professora Edina Silva de Souza afirmou: *“Acho que é difícil dizer. Mas eles entenderam sim a proposta. Mas só que tinha assim ... aquele desânimo, [...] que nós estamos discutindo tudo isso. Mas e depois a gente vai poder por em prática?”¹⁷⁰* Assim também pensa a professora Francelina, quando disse: *“acho que sim. Porque a proposta ela era bem explicada. A gente chegava, e ... dialogava. [...] e partia assim de uma forma primeiro de ouvir a comunidade”*.

A equipe da constituinte utilizava-se de uma dinâmica para lidar com as demandas que chegavam até eles: *“a gente recolhia essas falas, voltava para a secretaria, sintetizava essas falas, trazia o que era de mais significativo e retornava novamente para as escolas, com essas falas significativas para aprofundar essas discussões”¹⁷¹*. Nesse sentido, professora Edir entende que tal dinâmica contribuía para o entendimento do processo pela comunidade escolar indígena.

Como era esse o processo de ida e vinda para a escola, aí penso que a comunidade indígena, ela vai conseguindo perceber que nem tudo que aparecia no primeiro momento era uma demanda só da educação. Então ela vai conseguindo sintetizar aquilo que era próprio para a educação. [...] Então, nesse sentido eu acho que ela dá conta, que ela consegue perceber o que era esse projeto. Ela entende que era para pensar um Plano Municipal de Educação, eu acho que ela consegue compreender isso¹⁷².

Todo esse movimento em torno da Constituinte Escolar tem início com as falas significativas, culminando na ação transformadora da escola, com seu Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Currículo construídos coletivamente.

¹⁶⁸ Entrevista com o Prof. Aguilera de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 18/03/2015.

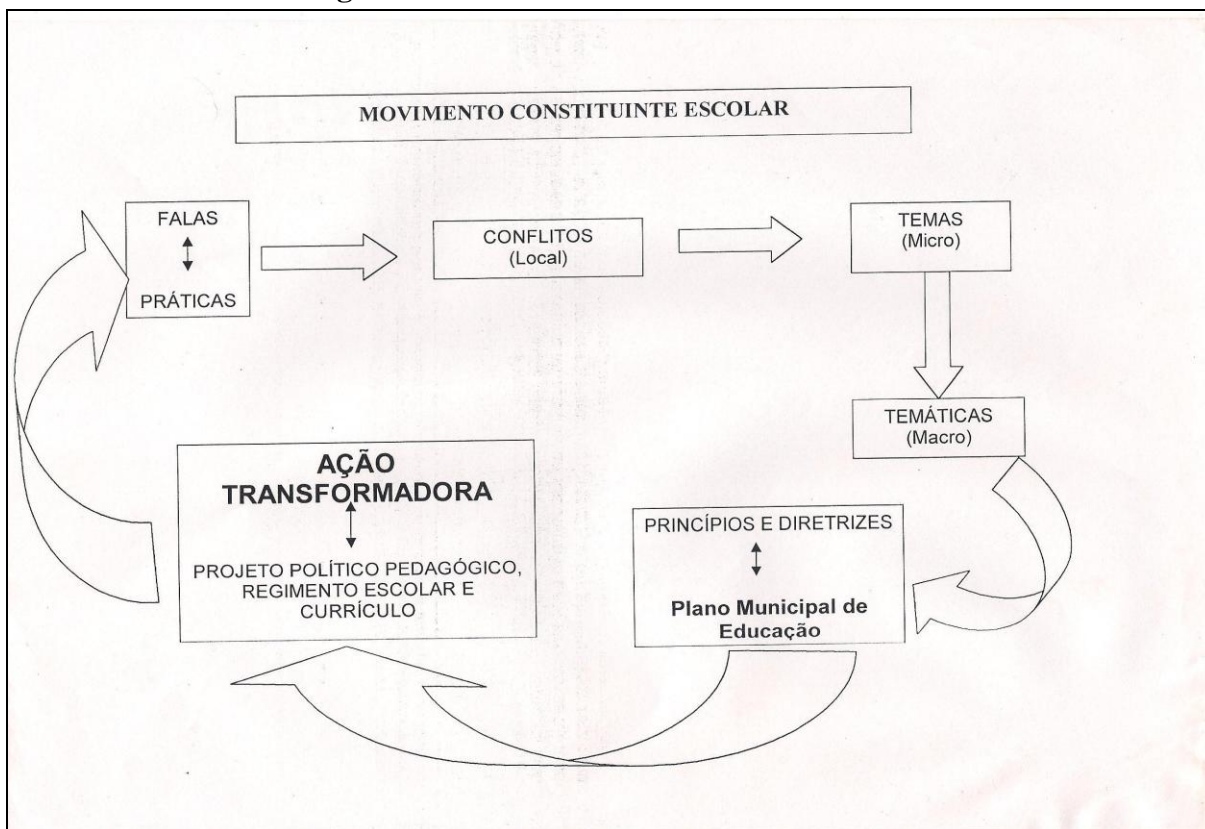
¹⁶⁹ Idem.

¹⁷⁰ Entrevista com a Prof.^a Edina Silva de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 21/02/2015.

¹⁷¹ Entrevista com o Prof.^a Francelina Silva Souza, produzida por Reginaldo Candado em 08/09/2014.

¹⁷² Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

Figura VII – Movimento da Constituinte Escolar



Fonte: Material de Arquivo pessoal do Prof. Aroldo Careaga

Quanto à problemática da língua, ao perguntar para o professor Izaque de Souza se a equipe da SEMED tinha uma preocupação em relação à língua materna na hora de se comunicar com a comunidade, sua resposta foi:

Bom. Me lembro que [...] quando era outros funcionários ... a comunicação era em português mesmo. [...] e aí como a gente já tinha um pouco dessa consciência, então a gente procurava fazer, traduzir prá que eles pudessem ali entender assim o que tava sendo discutido. Mas a SEMED em si mesmo, até então nunca se preocupou¹⁷³.

No caso dos pais, se eles conseguiam entender a proposta, o professor Izaque nos disse que “os pais devido ao pouco entendimento da língua portuguesa, muito pouco. Muito pouco mesmo”. E acrescentou ainda dizendo que

A comunidade ali **da aldeia Panambizinho**, além de ser uma comunidade indígena kaiová, então tem a questão de já não entender um pouco o português. Então, além de ter que ser traduzido, teria que ser traduzido, vamos dizer assim, naquela linguagem que eles entenderiam¹⁷⁴. (grifos meus)

¹⁷³ Entrevista com o Prof. Izaque de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 27/02/2015.

¹⁷⁴ Idem.

Neste caso, entendemos que, por serem da etnia Kaiowá, a tradução teria que ser realizado por alguém da própria etnia. Caso contrário, como bem afirmou o professor, “*não entenderiam totalmente, como deveriam entender*”, pois a pessoa que estava traduzindo, “*na tradução a gente sabe que às vezes o tradutor e/ou tradutora falava o que ele pensava, o que ele entendia, e às vezes aquela fala ali da mãe ou de um membro da comunidade não ficava tão bem esclarecido, vamos dizer assim*¹⁷⁵”. (grifos meus)

Portanto, o fato de o tradutor e/ou tradutora ser indígena, isso não garantia uma tradução literal da fala do interlocutor. Não garantia que a mensagem fosse perfeitamente compreendida ou houvesse total compreensão do que estava sendo discutido. Isso nos leva a entender que boa parte dos pais ou aqueles que não dominavam bem a língua da sociedade nacional tiveram um entendimento parcial ou superficial da proposta do que era a Constituinte Escolar.

Por outro lado, há também uma resistência entre os indígenas que, muitas vezes, não se manifestam publicamente. Como bem lembrou o professor Aguilera de Souza, quando destacou que “*tem um lado do índio, kaiowá e guarani é assim. Muitas das vezes ele não se manifesta. Depois que ele vai cochichar, quando acaba a reunião que vai cochichar no ouvido do outro: ‘não, era assim né e tal’ ... Mas é assim a cultura do índio*¹⁷⁶”.

Ao mesmo tempo, a princípio, esta insegurança e até mesmo desconfiança por parte dos professores indígenas e não indígenas, também vinha de alguns rumores de que todo aquele movimento tinha o intuito de fiscalizar o seu trabalho. De acordo com o professor João Machado, “*upea ko po... oho o recha ñe trabajo, mba'eicha o reko upepe, o japota fiscalização, o fiscalizata ko pe ndo mbo'ei porã, mitã upea causa ko oho vai, reprova terei mitã*¹⁷⁷” Havia, portanto certo terrorismo pedagógico nos bastidores, no início dos trabalhos.

Por outro lado, este clima de desconfiança foi sendo quebrado, superado, a partir do momento em que a equipe passou a colocar em prática os objetivos do movimento. Como bem lembrou o próprio professor João:

Upea, ymã tiempo ñi voy, upepe. Entonce ko ndo hoy porã, umi primeiro mbyaty aje, a malicia ko primeira discussão, upey guyve mberecatu, a mandu'a ko o gueraha pe temática upepe aje, há upey mberecatu ko umi professor, é .. o entendê porã.

¹⁷⁵ Idem.

¹⁷⁶ Entrevista com o Prof. Aguilera de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 18/03/2015.

¹⁷⁷ Entrevista com o Prof. João Machado, produzida por Reginaldo Candado em 04/03/2015. “Esses que ... vão ver seu trabalho, como é que funciona ali, prá fazer fiscalização, para fiscalizar se não está ensinado bem, crianças por essa causa vão mal, reprovam muito os alunos”.

Upey há'e kuera o jagara petei tape, upey oho. Mas primeiramente o japo meio pe caray conflito voy, upepe¹⁷⁸.

Portanto, num primeiro momento teve esse impacto, esse conflito entre os professores. O fato é que a experiência em discutir um projeto de grande importância, que foi a Constituinte Escolar naquele momento, era uma novidade, tanto para as escolas das áreas urbana e rurais, quanto para as comunidades indígenas. Sobre esta questão, Barboza destacou que,

Quando a gente chega nas escolas indígenas, quando o projeto Constituinte chega nas escolas indígenas, também era uma experiência nova para essas escolas indígenas, todas em participarem de uma discussão sobre a educação. [...] talvez para a gente que não é falante, o entendimento mesmo com a língua, que não somos falantes de guarani, já que a grande parcela da população aqui das escolas indígenas são falantes do guarani. Talvez isso tenha sido, num primeiro momento, uma dificuldade de entendimento entre a comunidade e a própria secretaria. Embora a gente tivesse, junto com a professora Teodora, que é falante, que é guarani, e que portanto nos auxiliou nessa ponte de tradução da língua, para a gente pensar essa escola culturalmente¹⁷⁹.

O que de fato existia naquele momento, é que os profissionais que trabalhavam com a educação na Secretaria Municipal de Educação, em geral eram todos professores não indígenas, e segundo Souza,

A grande maioria não conhecia a fundo a legislação. E isso também foi um processo que foi desenvolvido dentro da própria Secretaria de Educação. Muitas pessoas que tinham funções como coordenador, superintendência e tudo mais, o pessoal que cuidava da vida administrativa da escola, todos eles tiveram que ser envolvidos dentro desse processo de discussão, justamente pra poder entender o que a legislação prevê sobre Educação Escolar Indígena, como é que ela pode ser organizada, como deve ser seu Projeto Pedagógico e tudo mais¹⁸⁰.

O que se conclui é que as questões indígenas como um todo eram desconhecidas de grande parte do grupo, dos gestores públicos não indígenas. Mas ainda segundo Souza, “a Constituinte também movimentou a própria equipe da SEMED, onde a equipe [...] contava com uma assessoria indigenista, pesquisadores, em torno da Educação Escolar Indígena, que dava esse apoio para a equipe. [...] nesse sentido o movimento também é uma formação”¹⁸¹.

Nesta mesma direção, Barboza também observou:

¹⁷⁸ Entrevista com o Prof. João Machado, produzida por Reginaldo Candado em 04/03/2015: “isso naquele tempo havia mesmo, ali. Então quando não foi bem, essa primeira reunião, acho que na primeira discussão, depois disso aos poucos, lembro que levaram essa temática até ali, e depois aos poucos esses professores, é entenderam bem. Depois eles pegaram um caminho, depois foram. Mas primeiramente fizeram meio que o conflito dos não índios, ali”.

¹⁷⁹ Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

¹⁸⁰ Entrevista com a Prof.^a Teodora de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 13/08/2014.

¹⁸¹ Idem.

Nós fizemos isso junto, nesse conjunto de pessoas que tinham certo conhecimento sobre a Educação Escolar Indígena. É aí não vejo isso como falha da equipe, não falha no sentido de: ah! a equipe não deu conta!. Se isso apareceu, acho que apareceu enquanto processo mesmo, porque a equipe não era só dois ou três, a equipe era um conjunto¹⁸².

O desconhecimento de grande parte da equipe, dos gestores públicos não indígenas em relação às questões relacionadas sobre a população indígena, naquele momento, sobretudo no campo da Educação, também vai contribuir de forma negativa durante o processo de discussão do movimento. Mas é difícil concluir em que medida isso vai comprometer a recepção da proposta de implantação e implementação da Constituinte Escolar nas escolas das áreas indígenas.

Naquele contexto, toda a legislação que tratava especificamente sobre a Educação Escolar Indígena e seus desdobramentos, era desconhecida pela maioria dos professores indígenas e, conseqüentemente, pelos professores não indígenas, pois a formação continuada sobre a temática, ainda encontrava-se em processo.

Algumas falas em torno desta questão confirmam este fato. Quando perguntei ao professor João se naquele momento, daria para se dizer que os professores indígenas tinham clareza do que era Educação Escolar Indígena, o mesmo foi enfático ao dizer: “*Não. Não tinha. Mesmo eu também tava equivocado, porque ... uma que a gente não tinha formação né*¹⁸³”. Depois que realizou sua graduação e pós-graduação que o professor começa a entender um pouco mais sobre a temática em questão.

Esta posição também é confirmada pela professora Edina Silva de Souza, ao dizer que “*não ... não tinha. Inclusive isso daí é o que faltou muito prá gente na época. [...] Que a gente não tinha muito conhecimento da legislação*”. Sobretudo do que se tratava a Educação Escolar indígena. Ainda conforme a professora, “*não tinha muito claro na cabeça deles ainda, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar para o índio. Não tinha muito claro isso*¹⁸⁴”.

Assim, as discussões em torno da Constituinte Escolar acabaram por contribuir para que grande parte destes professores tivesse informações mais específicas em torno do que poderia ser uma Educação Escolar Indígena, específica, diferenciada, intercultural e multilíngüe, conforme reza a legislação. Professora Teodora lembrou que naquele momento das discussões da Constituinte,

¹⁸² Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

¹⁸³ Entrevista com o Prof. João Machado, produzida por Reginaldo Candado em 04/03/2015.

¹⁸⁴ Entrevista com a Prof.^a Edina Silva de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 21/02/2015.

Nós refletimos e avançamos em vários aspectos, não só no conhecimento, no esclarecimento em torno do direito da educação diferenciada, mas também serviram para esclarecer àqueles pais, aqueles alunos, aqueles seguimentos da comunidade que ainda não tinham muita clareza, sobre esse direito diferenciado aos povos indígenas. Então foi uma oportunidade, de conhecer, de debater, de refletir e de fazer uma construção coletiva juntamente com a comunidade escolar¹⁸⁵.

Outro questionamento direcionado para os professores indígenas e não indígenas, era o fato de que a proposta do movimento Constituinte Escolar teria sido, de certa maneira, imposta pela equipe da Secretaria Municipal de Educação.

Para a professora Edina Silva de Souza, num primeiro momento, ela afirmou que “*a SEMED veio com a proposta pronta. Ela já veio para discutir nas escolas e veio com a proposta pronta*”. Mas em seguida acabou dizendo:

Mas eu acredito que nem uma proposta pronta. Era uma proposta de sugestões ... [*pra discutir mesmo*] prá discutir. E após a discussão que eles iam adequar aquela proposta delas e adequar depois de feita às discussões. Iam melhorar. Eu não vi assim como uma coisa imposta¹⁸⁶. (grifos meus)

Para o professor João Machado, “*no caso na Tengatui teve pensamento, que foi uma coisa imposta. Ou queria ser imposta de repente, sei lá ... ou queria mudar o jeito do pessoal trabalhar. Eles acharam aquilo como uma intervenção. Mas não era. Não era intervenção. Era apenas uma discussão*”¹⁸⁷, indagou o professor.

Através do movimento Constituinte Escolar, naquele contexto, a Secretaria Municipal de Educação tinha como objetivo um projeto político de inovação de Educação para desenvolver e implementar no município de Dourados. No bojo destas discussões, também buscava discutir e elaborar propostas de políticas públicas específicas para a Educação Escolar Indígena.

A princípio, a SEMED tinha grande interesse em fazer com que todas as unidades escolares aderissem a este projeto de inovação. De fato, as discussões foram levadas e realizadas em todos os estabelecimentos de ensino, mas nem todas as escolas municipais da área urbana aderiram a contento. Mas nas escolas das aldeias Jaguapiru, Bororó e do Panambizinho, houve adesão significativa. Conforme nos afirmou a professora Francelina, “*se a escola quisesse aderir, eu acho que estava assim livre. Se ela quisesse aderir, aí ela participava. E as escolas indígenas aderiram ao projeto*”¹⁸⁸.

¹⁸⁵ Entrevista com a Prof.^a Teodora de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 13/08/2014.

¹⁸⁶ Entrevista com a Prof.^a Edina Silva de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 21/02/2015.

¹⁸⁷ Entrevista com o Prof. João Machado, produzida por Reginaldo Candado em 04/03/2015.

¹⁸⁸ Entrevista com o Prof.^a Francelina Silva Souza, produzida por Reginaldo Candado em 08/09/2014.

O que podemos perceber é que, os professores indígenas já vinham realizando discussões em torno de uma educação diferenciada, e percebiam que era necessário expandir os debates, os conhecimentos nesta temática, visando implementar na prática uma educação diferenciada. Nas palavras da professora Edina Silva de Souza, “*então a gente já percebia que existia uma necessidade de ter uma discussão maior. E tendo essa discussão maior, poderia atender toda a escola Tengatui como um todo, numa mudança como um todo*¹⁸⁹”.

Portanto, acreditamos que o esforço na recepção da proposta do movimento da Constituinte Escolar pelos indígenas também estava ligado diretamente ao fato de que ela poderia proporcionar avanço nas discussões em torno da política de uma educação diferenciada, intercultural, multilíngüe, conforme já mencionamos em outro momento nesta pesquisa. Mesmo que com outras perspectivas de diálogo, mas que não inviabilizava e/ou comprometia o processo.

Para finalizar as entrevistas, direcionei algumas questões no intuito de colher informações a respeito do que pensavam ou do que poderiam destacar acerca dos resultados, positivos ou negativos, do movimento Constituinte Escolar. Para o professor Aguilera de Souza, essa Constituinte Escolar

Trouxe um aparato, trouxe uma nova visão, de que forma que o povo pode também se sobressair dessas ideologias, dessas máquinas que vem nos oprimindo. Trouxe pra mim uma reflexão e também através dali descobrir também que antes eu não sabia, que existe sim uma outra política, prá se fazer em prol daquilo que é de um povo indígena. [...] A partir daquele momento comecei assim a refletir como um indígena, como pessoa, como educador¹⁹⁰.

Naquela ocasião, alguns dos professores indígenas demonstravam posturas de desconfiança e até mesmo de rebeldia em relação às propostas que estavam sendo discutidas. Mas no decorrer das atividades, acabaram sendo convencidos de que era uma proposta no mínimo interessante e que merecia um mínimo de atenção por parte de todos. Para o professor João Machado,

Acho que faltou também na época, era assim os técnicos serem mais claros com os próprios professores, com a própria comunidade, dizer o seguinte: “a gente vem pra abrir uma discussão com vocês, mas são vocês que vão traçar o planejamento para a escola de vocês. Não somos nós. Apenas a gente veio prá ouvir, saber e ... enfim, tentar subsidiar”. Acho que isso seria melhor. Eu acho que de repente é a linguagem que faltou ser mais clara ... na época. Eu tenho assim comigo que, principalmente com os guarani/kaiowá, falante da língua guarani indígena, que não compreenderam¹⁹¹.

¹⁸⁹ Entrevista com a Prof.^a Edina Silva de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 21/02/2015.

¹⁹⁰ Entrevista com o Prof. Aguilera de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 18/03/2015.

¹⁹¹ Entrevista com o Prof. João Machado, produzida por Reginaldo Candado em 04/03/2015.

De modo geral, todos os docentes contatados não mediram elogios quanto à importância do movimento Constituinte Escolar. Para a professora Edir Neves Barboza, todo o processo “*valeu a pena no sentido do movimento, de mexer com a escola, de pautar a escola com uma outra proposta metodológica, de trazer pra discussão das escolas uma educação libertadora, emancipadora*”. Nesse sentido, concluiu ainda que a Constituinte “*ela deu certo. Ela remexeu esse terreno que é a Educação. [...] não revolucionou, mas conseguiu minimamente mexer com muita coisa e, pelo menos, evidenciar muita coisa que ficava escondida. Então, aí nesse sentido foi bastante interessante*¹⁹²”.

Para o professor João Machado, a Constituinte Escolar “*levou um outro olhar, um jeito da escola se refletir, replanejar suas atividades, seus currículos, principalmente no currículo, [...] mexeu com a estrutura da escola assim, a nível de concepções, de ideias. Isso eu ouvi bastante*¹⁹³”. Na visão do professor Izaque de Souza, “*analisando acho assim, pra mim, enquanto professor indígena, hoje avaliando, pra mim foi um momento importante. E continuou afirmando que*

Foi um momento que veio a se tornar conhecido, nos anseios que a própria comunidade indígena tinha com relação à Educação Escolar Indígena. [...] as lideranças tradicionais tiveram a oportunidade de falar e esses fatos terem ficado registrado, discutido e levado ao conhecimento dos governantes. [...] essa preocupação com a Educação Indígena, as comunidades indígenas e que a escola fosse assim, não aquele instrumento de dominação. Ela contribuiu assim bastante para afirmação até mesmo de identidade de vários professores. [...] porque muitos que não valorizavam muito a questão da língua, então começaram a valorizar. Tanto os professores quanto a comunidade¹⁹⁴.

Para o professor Aroldo Careaga, “*a gente tinha um entendimento que a nossa maior contribuição seria no aspecto pedagógico. Na época acho que foi um avanço. Acho que todo mundo aprendeu muito. [...] acho que o saldo foi epistemológico. Pena que depois interrompeu*¹⁹⁵”, fazendo referência a opção da Administração Municipal em não ter dado continuidade ao processo da maneira que a coordenação do movimento havia planejado desde o início.

Uma das medidas tomadas que justificam este fato teve início com a mudança na pasta da Secretaria Municipal de Educação, ao substituir a professora Maria Dilnéia como secretária. Pelo que percebemos isso ocorreu em virtude de disputas políticas internas no

¹⁹² Entrevista com a Prof.^a Edir Neves Barboza, produzida por Reginaldo Candado em 14/08/2014.

¹⁹³ Idem nota 191.

¹⁹⁴ Entrevista com o Prof. Izaque de Souza, produzida por Reginaldo Candado em 27/02/2015.

¹⁹⁵ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

próprio partido que governava o município, entre as tendências políticas que havia naquele contexto. Tal fato foi comentado pela professora de que

A partir do momento que eu entendi que o projeto de sociedade para o partido começava a ficar instável, e que isso se traduzia para as políticas setoriais, eu entendi que não era mais o momento de permanecer. Entendi que minha tarefa tinha sido cumprida e foi quando eu deixei a Secretaria Municipal de Educação. Foi um processo bastante interessante, foi um aprendizado¹⁹⁶.

Esta mudança precoce não prevista durante o processo de discussão do movimento Constituinte Escolar, contribuiu de forma significativa no direcionamento da mesma, pois juntamente com ela também foram afastados os coordenadores do movimento. Estes não puderam participar mais diretamente do segundo momento do processo de construção do Plano Municipal de Educação, que foram as discussões e planejamento em torno da Reorientação Curricular das escolas da REME.

O que podemos entender é que, implicitamente, este movimento era um processo de formação política. Conforme destacou Aroldo Careaga, *“era um processo de formação política, que você está levando você sabe o que você quer. Que você não está preocupado com o produto, você está preocupado com o processo em longo prazo”*¹⁹⁷. E isso ficou de certa forma interrompida com as mudanças ocorridas no interior da própria equipe.

Nesta ocasião, os trabalhos referentes ao processo de discussão do Movimento Constituinte Escolar já estavam praticamente concluídos. Mas é explícito de que houve uma ruptura na direção política, e até mesmo pedagógica, de todo o processo que buscava a formalização do Plano Municipal de Educação. Este deixou algumas frustrações na equipe pedagógica do movimento, pois via a possibilidade de todo o trabalho desenvolvido até então, ficar comprometido.

De resto, é possível afirmar que o processo do Movimento Constituinte Escolar ocorrido nos anos de 2001 e 2003, nas escolas da RID e na aldeia Panambizinho do município de Dourados/MS, surgiu como proposta de iniciar um processo de discussão na direção de buscar romper com o modelo de Educação vigente naquele contexto, buscando introduzir políticas públicas no campo educacional que atendessem minimamente as especificidades de que a Lei determina para as populações indígenas.

O empenho da equipe pedagógica da SEMED e o esforço por parte da comunidade escolar indígena, na recepção da proposta apresentada pelo movimento da Constituinte

¹⁹⁶ Entrevista com a Prof.^a Maria Dilnéia Fernandes, produzida por Reginaldo Candado em 23/09/2014.

¹⁹⁷ Entrevista com o Prof. Aroldo Careaga, produzida por Reginaldo Candado em 26/08/2014.

Escolar, apesar dos entraves ocorridos, possibilitaram a implantação da proposta nas escolas. Este esforço estava ligado, de certa forma, ao fato de que ela poderia proporcionar avançar nas discussões em torno da política de uma educação *específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural*, que respeite o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Mesmo que com outras perspectivas de diálogo, mas que não inviabilizou e/ou comprometeu o processo.

Atualmente é possível considerar que houve avanços significativos no campo da Educação Escolar Indígena a partir daquele momento histórico, mesmo que ainda não tenha sido consolidado, pelas diversas razões aqui apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito de analisar a recepção do movimento Constituinte Escolar pelos personagens ligados, direta e indiretamente, no âmbito das escolas situadas na Reserva Indígena de Dourados e na aldeia do Panambizinho do município de Dourados/MS, ocorrido entre os anos de 2001 e 2003, deveu-se pela curiosidade em entender como se deu este processo, considerando a complexidade de lidar com diferentes etnias que habitavam (e ainda habitam) essas áreas, e as relações conflituosas existentes entre estes grupos humanos e a sociedade nacional.

Para iniciar a investigação, o relacionamento pessoal e a convivência com os indígenas guarani, kaiowá e terena, que instigaram o envolvimento pessoal com a temática, foi de suma importância no sentido de facilitar o acesso às informações necessárias para que pudesse desenvolver a pesquisa proposta.

Naquele contexto, a nova gestão da Administração Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, buscava colocar em prática as chamadas políticas de alargamento das relações democráticas, através de projetos estruturantes. Tal objetivo visava à diversificação da economia no município com vistas a construir canais de auto-gestão, de auto-suficiência, para a população. Nesse sentido, a Educação era vista como um dos setores mais importantes. E como projeto estruturante, o que conduzia todas as ações da Secretaria Municipal de Educação era a Constituinte Escolar.

O principal objetivo do movimento Constituinte Escolar, era a elaboração do Plano Municipal de Educação para o município de Dourados, mas que se pretendia fazê-lo na forma democrática, de participação efetiva de toda a comunidade escolar e sociedade civil organizada. A ideia era construí-lo de forma coletiva, devendo passar necessariamente pelas discussões em torno da Constituinte Escolar, num primeiro momento, e pela Reorientação Curricular num segundo momento.

O plano de governo desta nova gestão se propunha em implementar uma nova forma de governar, sustentada nos princípios de uma democracia participativa, de caráter popular, pois apresentava-se como sendo um governo de esquerda. Desde então, passou a construir os processos de ações democratizantes e participativos, pois havia uma proposta política de participação democrática da sociedade na discussão de políticas públicas que melhor atendessem a população, principalmente no âmbito da Educação.

Nesse sentido, iniciou-se o planejamento dessas ações através da formação de uma equipe pedagógica que pudesse ser preparada para internamente, através de encontros de formação teórica e prática, e ser capaz de apresentar o projeto da Constituinte Escolar para todos os estabelecimentos da REME (Rede Municipal de Ensino), que abarcava todas as escolas (urbanas e rurais) e CEIMs (Centro de Educação Infantil Municipal). As escolas situadas nas áreas indígenas ainda eram consideradas, naquele contexto, como escolas rurais.

A equipe pedagógica da SEMED era composta por profissionais ligados diretamente ao campo da educação de diversas áreas de conhecimento, que tinham como missão a organização, planejamento, discussão e execução do movimento Constituinte Escolar e o desafio de inverter a ordem das prioridades das ações do novo governo, do ponto de vista econômico, político, social e cultural, como forma de garantir a gestão democrática e popular, em contraposição à prática política até então vigente, de exaltação do mercado e a consolidação do Estado mínimo, princípios estes do neoliberalismo.

O modelo de ensino predominante no município de Dourados/MS, naquele contexto, não se diferenciava do restante dos demais municípios sul-matogrossenses, em virtude da própria história econômica e política que se encontrava a sociedade brasileira. Havia (e ainda há) naquele contexto, uma cultura conservadora instalada nas escolas. O movimento Constituinte Escolar levou as pessoas a refletir outras possibilidades de organização escolar, de pensar a Educação.

A formação política desta equipe era de suma importância no sentido de alinhar os pensamentos para a condução da política de alargamento das relações democráticas que a Secretaria Municipal de Educação se propunha a desenvolver.

Para tanto, foi designado uma assessoria externa para trabalhar com encontros de formação política para o convencimento dos personagens desta equipe, para dar início às atividades do movimento. Nesse sentido, ficou evidente o objetivo político daquela do movimento, que tinha uma proposta política de participação democrática da sociedade na discussão de políticas públicas que melhor atendessem a população.

Como fundamentos desta formação, a assessoria utilizou-se do referencial teórico-metodológico, das concepções, valores e nas práticas da Educação Popular do educador Paulo Freire, numa perspectiva dialógica. A opção pela assessoria do professor *Antonio Fernando Gouvêa da Silva*, naquele momento, se justificava pelo fato de possuir em seu currículo larga experiência no processo da Educação Popular e por contribuir para a formação política e articulação dos movimentos populares em várias regiões do país.

A partir disso, o Movimento Constituinte Escolar, passou a desenvolver os trabalhos utilizando-se de três grandes eixos que passaram a nortear todas as atividades junto às escolas municipais de toda a rede, a saber: a “*Democratização do Conhecimento*”, a “*Democratização do Acesso*” e a “*Democratização da Gestão*”. Tais eixos iriam dar o sentido a todos os trabalhos realizados pela equipe durante todo o processo.

A introdução do Movimento Constituinte Escolar se deu efetivamente a partir do momento do contato direto com as escolas da Rede Municipal de Ensino, momento este da sensibilização e apresentação da proposta para as escolas. Para tanto, foram convidados todos os seguimentos da comunidade escolar de cada estabelecimento de ensino e seus apoiadores, interno e externo. Esta comunidade escolar era composta pelos professores, pais, alunos, representantes sindicais e associações de moradores, Universidades, entre outros. No caso específico das escolas das áreas indignas, além dos professores indígenas e não indígenas, também eram convidados os pais, alunos, lideranças tradicionais (caciques) e lideranças políticas locais, os capitães.

O que se viu no início dos trabalhos foi certo descrédito de alguns personagens desta comunidade escolar, haja vista que a Secretaria Estadual de Educação já havia experimentado um projeto semelhante na Rede Estadual de Ensino, e que os trabalhos não se efetivaram e/ou concluídos, deixando lacunas e desconfianças principalmente pela categoria dos professores. Havia, portanto, uma sensação de mais um projeto do governo que poderia “não dar em nada”.

A resistência encontrada à adesão às discussões do movimento pelas escolas das áreas urbanas, também foi sentida entre os indígenas das escolas da Reserva Indígena de Dourados e na aldeia do Panambizinho, mas com menos intensidade e por outras razões, pois eram comuns os acordos ou projetos não serem de fato concluídos pelos agentes externos, sobretudo aqueles ligados diretamente ao estado/governo.

Historicamente, o sentimento era de que os projetos que se propunha desenvolver com os indígenas, sempre eram acompanhados de surpresas desagradáveis. Na maioria das vezes, isso se devia pelo fato de que os mesmos não eram convidados a pensar os projetos de seus interesses, o que estavam fadados ao fracasso, por não condizer com a realidade destes povos indígenas.

Por outro lado, esta resistência por parte de alguns seguimentos foi sendo quebrada à medida que as discussões em torno de temáticas específicas e comuns a todos os membros da comunidade escolar eram realizados, pois “mexiam” com o cotidiano da escola.

A equipe pedagógica da Constituinte utilizava uma metodologia, de maneira geral, formando equipes conforme os seguimentos, ou seja, parte da equipe se responsabilizava para ouvir os alunos (crianças e adolescentes), outra parte se reunia com os pais, outra parte com os professores e outra com o corpo administrativo da escola. Esta metodologia de trabalho buscava abranger uma quantidade máxima possível de participantes da comunidade escolar nas discussões.

Através do lançamento de questões específicas, procedia-se à organização e sistematização das falas coletadas nas discussões. Tratava-se de identificar, a partir das falas, os principais conflitos vivenciados pelos sujeitos envolvidos na prática pedagógica da escola. Estes conflitos serviriam de referência para a elaboração das pautas que orientariam a problematização e reflexão dos próximos momentos da discussão.

No entanto, não houve diferenciação pela equipe pedagógica na condução dos trabalhos do movimento para todas as escolas municipais, inclusive às escolas das áreas indígenas. Esta opção metodológica vai refletir de forma significativa, na recepção da Constituinte Escolar pela comunidade escolar das áreas indígenas, em virtude das especificidades que existiam (e ainda existem) em cada comunidade e/ou grupos indígenas, além das dificuldades destes no trato com os saberes não indígenas.

Apesar destas dificuldades, houve participação significativa por parte da comunidade escolar indígena nas discussões do movimento da Constituinte Escolar. No início dos trabalhos identificou-se que as escolas eram abarrotadas destes personagens de vários segmentos da comunidade escolar, destacados como sendo um momento histórico para estas populações, mesmo que por motivos de curiosidade num primeiro momento.

No entanto, esta participação maciça da comunidade escolar foi sendo dissipada à medida que os debates iam avançando. Uns por não acreditarem ou desconfiarem na/da proposta apresentada, outros por se sentirem constrangidos. Mas a maioria foi em virtude da questão da língua, pois não conseguiam acompanhar o raciocínio das atividades propostas pelo movimento da Constituinte Escolar.

Os que conseguiam participar contribuía, na medida do possível, na discussão, mas encontravam muitas dificuldades. Isso nos leva a acreditar que boa parte dos pais ou aqueles que não dominavam bem a língua da sociedade nacional, tiveram um entendimento parcial ou superficial da proposta do que era a Constituinte Escolar.

Os componentes da comunidade escolar indígena não estavam ali somente pela escola, mas muito mais pelo conjunto das necessidades que passavam naquele contexto. No bojo dos problemas ligados diretamente ao ambiente escolar, surgiram reivindicações importantes do

cotidiano como problemas com a questão da violência, a questão do alcoolismo, das drogas, como a questão da saúde, questão de falta de alimentos, questão de Terra, questão de água ou da falta dela, os conflitos étnicos e políticos, entre outros.

Havia ainda a preocupação dos pais em relação aos adolescentes que se evadiam das escolas para trabalhar nas fazendas e usinas de álcool, da gravidez precoce entre as meninas, da prostituição infantil. No âmbito da educação, estas demandas também eram importantes, pois acabavam por influenciar diretamente no cotidiano da escola, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ficando evidente também que o modelo de educação aplicada até então não se adequava às necessidades das crianças e adolescentes indígenas. Isso desencadeou um processo de discussões contínuas junto às comunidades escolares indígenas, tendo a necessidade de ir para além das atividades pedagógicas.

Este sentimento por parte dos pais em não encontrar muitas expectativas de vida no interior da RID e da Aldeia Panambizinho, acabou por influenciar no tipo de educação que almejavam para seus filhos. Daí a resistência em aceitar a introdução de uma educação bilíngue nas escolas, pois acreditavam que deveriam ser ensinados na língua da sociedade nacional, por acreditarem ser melhor que a língua materna. Com esta atitude acreditavam ainda estar buscando saídas para garantir o futuro de seus filhos.

Há que se considerar que esta visão de que o modelo da educação da sociedade nacional é melhor que a educação indígena foi sendo historicamente incorporada e imposta ideologicamente aos povos indígenas há séculos. Tal ideologia tem suas raízes no capitalismo de mercado, que fixou parâmetros a serem seguidos por uma economia baseada no consumismo exacerbado, tornando estes povos vítimas do processo.

Aliado a isso, o desconhecimento destes da legislação que lhes garantia uma educação diferenciada, multilíngüe, intercultural, dificultou ainda mais a justaposição destes direitos à sua realidade local. Não havia discussões e reflexões que pudessem esclarecer a profundidade e a importância do fortalecimento da língua materna no contexto escolar. Em virtude da falta de informações, de conhecimentos, o próprio indígena acabava por classificar de que sua língua é um atraso cultural e, conseqüentemente, sua cultura como um todo.

Preocupadas com esta situação de negação da cultura, lideranças indígenas mais críticas, sobretudo do movimento de professores indígenas, deram início à luta pela reafirmação da identidade étnica dos diversos povos a nível local, regional e nacional.

Durante a investigação, percebemos que um grupo de professores indígenas já vinha fazendo uma discussão em torno de uma educação diferenciada, no final da década de 1990,

subsidiado pela legislação específica sobre a temática e contavam com diversos colaboradores indigenistas da sociedade civil organizada, pública e privada.

Naquela ocasião, vinham trabalhando num processo de formação específica para a implantação de uma ideia conhecida como Projeto de Ensino Diferenciado. Foi nesse contexto que surgiram propostas para não só garantir a ampliação do acesso à educação escolar, mas a qualidade deste, que pudesse garantir a permanência dos alunos indígenas na escola e também as condições para que crianças, jovens e adultos pudessem concluir o Ensino Fundamental.

Importante destacar que muitas conquistas só foram possíveis através da organização e reivindicações do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, em grandes encontros para debater a formação de professores e, sobretudo, discutir sobre os rumos da Educação Escolar Indígena na região desde então.

Nesse processo, a Constituinte Escolar possibilitou, de certa forma, a continuidade nas discussões em nível local das possibilidades de implementação do bilinguismo na educação escolar indígena. Naquele contexto, a escola passou a ser vista, principalmente pelo movimento dos professores indígenas, como um instrumento importante de luta na recuperação, fortalecimento e revitalização de elementos culturais que os grupos étnicos achavam importantes.

Por outro lado, para o movimento da Constituinte, a escola poderia desempenhar seu verdadeiro papel, que é contribuir na valorização e preservação da identidade étnica dos diversos grupos ali representados, mas sempre numa perspectiva dialógica. Estava posto o desafio em encontrar uma saída para a reafirmação desta cultura indígena, tão ignorada pela história, desde a colonização. Acreditava-se naquele momento de que um dos caminhos era a introdução do ensino bilíngue nestas escolas em que os indígenas freqüentavam.

Por outro lado, as discussões em torno da Constituinte acabaram por evidenciar parte das relações sociais existentes no interior das áreas indígenas de Dourados, pois não era prática comum reunir em assembléias, em espaços escolares, para uma discussão democrática dos problemas que os indígenas enfrentavam no cotidiano, muito menos serem convidados para participar de discussões políticas na escola. Geralmente as decisões eram tomadas pela própria liderança local e/ou por um grupo específico, em detrimento da vontade da maioria.

Sendo assim, as atividades do movimento acabaram por chamar a atenção das lideranças locais no sentido de que poderiam estar ocupando seu papel e o espaço político, principalmente nas articulações políticas internas entre estes e a sociedade nacional. Em algumas situações, a própria comunidade escolar acabava por questionar as atitudes

autoritárias e conservadoras de algumas destas lideranças em relação às políticas internas que envolviam a escola local.

A própria característica do movimento Constituinte Escolar contribuía de forma explícita para o empoderamento dos outros sujeitos que não só a direção, coordenação, os professores e até mesmo as lideranças locais, mas de todos os segmentos da comunidade escolar. Esta preocupação política por parte das lideranças se justificava pelo fato de que as discussões evidenciavam os problemas locais e em seu bojo as práticas de alinhamento com o poder político local, que influenciava direta e indiretamente no cotidiano da escola.

A educação escolar desenvolvida dentro das escolas das áreas indígenas, naquele contexto, era pautada nos saberes ocidentais, com características de uma educação unificadora, homogeneizadora. Esse modelo de educação praticada trouxe muitos prejuízos para a educação indígena e escolar destes povos.

As entrevistas realizadas com os professores indígenas e não indígenas denunciaram que naquele momento o número de professores não índios era maior que de professores indígenas. Isto confirmou que a educação voltada para os indígenas era a mesma praticada nas escolas urbanas, não indígenas. Portanto, era notória a ausência de uma política pública educacional específica na RID e na aldeia Panambizinho, que atendesse minimamente as especificidades de que a lei determinava. O movimento Constituinte Escolar surgia como proposta de iniciar um processo de discussão na direção de buscar romper com essa rotina, com esse modelo de ver e lidar com a Educação.

No que se refere ao movimento que se deu no âmbito das escolas das áreas indígenas, grande parte da equipe responsável de levar a proposta da Constituinte Escolar não tinha experiência no trato com as questões indígenas, pois eram profissionais recém formados nas diversas áreas de conhecimento ou que ainda estavam em processo de formação. Naquele contexto, os profissionais que trabalhavam na Secretaria Municipal de Educação, em geral eram todos professores não indígenas, e as questões indígenas como um todo eram desconhecidas de grande parte destes gestores públicos.

Toda a legislação que tratava especificamente sobre a Educação Escolar Indígena e seus desdobramentos, era desconhecida pela maioria dos professores indígenas e, conseqüentemente, pelos professores não indígenas, pois a formação continuada para os mesmos sobre a temática, ainda se encontrava em processo de início.

Ao mesmo tempo, o que de certa forma facilitou o contato com as escolas das áreas indígenas naquele momento, foi a criação dentro da estrutura da Secretaria Municipal de Educação, de uma coordenação específica para Educação Escolar Indígena, a qual era

coordenada por uma professora indígena, da etnia guarani. Esta ação por parte da SEMED foi essencial para que as discussões da temática da Constituinte chegassem aos indígenas. Coube a esta Pasta a missão de traduzir as falas durante as discussões locais, entre os que expressavam os temas e a equipe e os professores, principalmente com os pais, lideranças locais e caciques.

Mas é difícil concluir em que medida esse desconhecimento vai comprometer a recepção da proposta de implantação e implementação da Constituinte Escolar, nas escolas das áreas indígenas. Sabemos que isso prejudicou, mas não anulou a possibilidade desta iniciativa ser implantada.

O fato é que as discussões em torno da Constituinte Escolar acabaram por contribuir para que grande parte destes professores tivesse informações mais específicas em torno do que poderia ser uma Educação Escolar Indígena, específica, diferenciada, intercultural e multilíngüe, de acordo com a legislação vigente naquele momento.

Acreditamos que houve um grande esforço por parte da comunidade escolar indígena na recepção da proposta do movimento da Constituinte Escolar. Este esforço estava ligado, de certa forma, ao fato de que ela poderia proporcionar avançar nas discussões em torno da política de uma educação diferenciada, intercultural, multilíngüe. Mesmo que com outras perspectivas de diálogo, mas que não inviabilizou e/ou comprometeu o processo.

De modo geral, os entrevistados não dispensaram elogios quanto à importância do movimento Constituinte Escolar naquele contexto, mesmo com todas as dificuldades aqui apresentadas, pois foi uma oportunidade de conhecer, de debater, de refletir e de fazer uma construção coletiva de uma educação possível e desejada.

Atualmente é possível considerar que houve avanços significativos no campo da educação escolar indígena a partir daquele momento histórico. Enquanto Política Pública do município de Dourados, pela primeira vez na história local destes povos houve a possibilidade de discutir sobre o tipo de educação que almejavam e poder contribuir no processo de construção do Plano Municipal de Educação.

Considerando os acertos e os desacertos durante o processo das discussões, o movimento Constituinte Escolar representou um exercício possível de democracia participativa, de caráter popular, no âmbito da gestão democrática, numa perspectiva dialógica. Mas o que se assistiu nos anos seguintes, foi a anulação sistemática e gradativa desta concepção de democracia, não sendo possível sua sustentação, pois não encontrou alicerces nas gestões posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANDA, Maria Alice de Miranda. A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática. Dissertação de Mestrado (UFMS). Campo Grande/MS, 2004.

BARBOZA, Edir Neves. A Constituinte Escolar em Dourados (2000-2004): um movimento em busca da democratização da escola pública. Dissertação de Mestrado, Campo Grande/MS, 2007.

BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe. Avaliação institucional externa na educação básica Realizada pela secretaria de estado de educação de mato Grosso do sul (SED/MS) (1999 a 2011): análise da implantação e da implementação. Dissertação de Mestrado. UFMS. Campo Grande, 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 2005, 2ª edição.

BRASIL, Povos Indígenas no: <http://pib.socioambiental.org/pt>. Acesso em 22/08/2014. Acesso em 22 de agosto de 2014.

CEE/MS. Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena. Deliberação nº 4324 de 03/08/1995. DO nº 4112 (01/09/1995)

CHAUÍ, Marilena. A Concepção Marxista de Ideologia. IN: O que é Ideologia? Obra digitalizada [1980], 2004.

CNTE – Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação. Caderno de Educação Escolar Indígena. Ano V nº 14. 1ª edição, outubro de 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios no Brasil: História, direitos e cidadania. Coleção Agenda Brasileira. 1ª Edição – Claro Enigma, São Paulo, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando Sonhos: a Educação Escolar Indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendaju, 2012.

_____. Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral? Campinas, SP: Curt Nimuendaju, 2007.

DOURADOS. Projeto Constituinte Escolar - Construindo uma Escola Participativa. Secretaria Municipal de Educação, Julho/2001. Texto preliminar.

_____. Educação: Respeito às Diferenças. SEMED. (Caderno temático nº 02). Dourados/MS, 2002.

_____. Plano Municipal de Educação de Dourados: Princípios e Diretrizes. Caderno Temático da Constituinte Escolar. Dourados, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa. 8ª Edição. Positivo. Curitiba/PR, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Gestão 1999-2002). Caderno 4 da Constituinte Escolar: Construção da Escola Democrática e Popular, 2000.

IBASE. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. Observatório da Cidadania. Educação Escolar Indígena em Terra Brasília, tempo de Novo Descobrimento. Rio de Janeiro, 2004.

_____. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. Rio de Janeiro, 2004.

_____. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. Rio de Janeiro, 2004.

KAHN, Marina. Educação Indígena “versus” Educação para Índios: sim, a discussão deve continuar. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

KNAPP, Cássio. A Retórica da Educação Escolar Indígena: entre o mesmo e o diferente. Dissertação de Mestrado. Dourados/MS: UFGD, 2011.

LATTES, Currículo. SILVA, Fernando Gouvêa da Silva. Acesso em 08 de setembro de 2014: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4707041Z4>

LÉXICO, Dicionário de Português Online: <http://www.lexico.pt/constituente/> - acesso em 29/09/2014

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

_____, Renata. Balanço da Educação Escolar Indígena no município de Dourados. Artigo. *Tellus*, ano 6, n. 11, p. 77-103. Campo Grande/MS, out. 2006.

MEC. Legislação Escolar Indígena. Acesso em 21/03/2014. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. (1998) Brasília: MEC/SEF/DPEF.

MELIÁ, Bartomeu. Educação Indígena e Alfabetização. Edições Loyola. São Paulo, 1979. Coleção Missão Aberta – II.

_____, Bartomeu. Educação Indígena na Escola. Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados (MS), em março de 1998. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro 1999.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. Territórios e Territorialidades Guarani e Kaiowá. Da Territorialização Precária na Reserva Indígena de Dourados à Multiterritorialidade. Dissertação de Mestrado. FCH/UFGD. Dourados, 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro & VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A Escola Indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de Educação Indígena. Artigo Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011;

NOBRE, Domingos Barros. Uma Pedagogia Indígena Guarani na escola, pra quê? Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. Artigo. Revista brasileira de Estudos pedagógicos, v.73, n.174, p. 255-290, maio/ago. Brasília, 1992.

PEREIRA, Levi Marques. A criança kaiowa, o fogo doméstico e o mundo dos parentes: espaços de sociabilidade infantil. 32º Encontro Anual da Anpocs. GT 16: do ponto de vista das crianças: pesquisas recentes em ciências sociais. Caxambu/MG, 2008.

_____. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. Revista História em Reflexão: Vol. 1 n. 1 – UFGD - Jan/Jun. Dourados 2007.

ROSSATO, Veronice Lovato. A luta pela Educação Escolar Diferenciada entre os Kaiowá/Guarani de Mato Grosso do Sul. In : Multitemas, nº 12. Campo Grande: Ed. UCDB, 1998.

_____, Veronice Lovato. Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em mato Grosso do Sul – Será os Letrao ainda um dos nossos? Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, 2002, Campo Grande/MS.

SED/MS. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Gerais para Educação Escolar Indígena. Série Políticas Educacionais, Vol. 2, Campo Grande/MS, 1992;

SECRETARIA INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção Nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. 2ª Edição – Brasília: OIT, 2005.

SELL, Carlos Eduardo. Introdução à Sociologia Política: política e sociedade na modernidade tardia. Petrópolis. Ed Vozes, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas. Tese. PUC/São Paulo, 2004.

Site: <http://www.portalconscienciapolitica.com.br/ciber-democracia/democracia-participativa/>
Portal Consciência Política. Acesso em 30/09/2014.

SOUZA, Teodora de. Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no Município de Dourados. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, 2013, Campo Grande/MS.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). Dissertação de Mestrado. Dourados/MS. UFGD, 2006.

VIANA, Rebeca Verônica R. Diálogos Possíveis entre Saberes Científicos e Locais Associados ao Capim-Dourado e ao Buriti na Região do Jalapão – TO. Dissertação de Mestrado. Instituto de biociência da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.