

REGIANE FRANCISCA BARBOSA

**ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS: APORTES
ANALÍTICOS A PARTIR DE ESTUDOS DE CASO DAS
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE PROFESSORES INDÍGENAS
GUARANI E KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL**

DOURADOS - 2013

REGIANE FRANCISCA BARBOSA

**ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS: APORTES
ANALÍTICOS A PARTIR DE ESTUDOS DE CASO DAS
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE PROFESSORES INDÍGENAS
GUARANI E KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL**

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*.

Orientador: Prof. Dr. **Antonio Dari Ramos**.

DOURADOS – 2013

REGIANE FRANCISCA BARBOSA

**ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS: APORTES
ANALÍTICOS A PARTIR DE ESTUDOS DE CASO DAS
EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE PROFESSORES INDÍGENAS
GUARANI E KAIOWÁ DO MATO GROSSO DO SUL**

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

Aprovada em _____ **de** _____ **de** _____.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:

Antonio Dari Ramos (Dr., UFGD) _____

2.º Examinador:

Neimar Machado de Sousa (Dr., UCDB) _____

3.º Examinador:

Levi Marques Pereira (Dr., UFGD) _____

Dedico este trabalho aos meus pais José e Aparecida,
por todo o empenho em educar os meus irmãos e eu e
pelo exemplo de luta e de vida que nos passaram.

AGRADECIMENTOS

Os caminhos percorridos até aqui me fizeram perceber o quanto de crescimento a pesquisa pode proporcionar na vida de uma pessoa. Fiz grandes amigos, descobri os antigos, aprendi a dar ainda mais valor a quem eu já admirava. Ao concluir mais esta etapa, percebo que a vida vai delineando, ao longo do curso, as pessoas que permanecerão em meu coração, numa morada que elas mesmas construíram; cada qual com suas características me fizeram enxergar que continuar é preciso e que sempre é possível aprender mais e mais.

Agradeço a Deus pela vida e tudo que nela me proporciona. Aos meus pais José e Aparecida pela educação, pelos valores de vida, por estarem sempre comigo e me apoiarem em todas as minhas decisões. Com eles aprendi, e aprendo a cada dia, que na vida nada se constrói sem esforço, sem responsabilidade, e que a esperança deve sempre estar presente. Obrigada pelo amor incondicional que me deram sem esperar nada em troca.

Agradeço aos meus irmãos Regina e Reginaldo por me ensinarem ao longo da nossa convivência que a comunhão é necessária, mesmo quando ela é cheia de conflitos. Por estarem sempre presentes e dispostos a me acolherem e a me defenderem. Vocês tornaram a minha vida mais cheia de reconciliações. Agradeço também a eles e aos meus cunhados Vanessa e Erasmo por me proporcionarem ser tia das lindas Thaise e Thaynara e do mais novo príncipe da família, Georg Henrique. Sobrinhos estes que tornam os meus dias mais bonitos e divertidos. Um agradecimento especial ao meu cunhado Erasmo por se disponibilizar a me levar aos trabalhos de campo na terra indígena Cerrito. O seu dispor foi fundamental para que essas visitas se realizassem e que o trabalho fosse concluído.

Agradeço ao Diovani, meu amor, por estar sempre comigo, por me ouvir, por me falar palavras necessárias em momentos necessários, pela paciência, pelas conversas, e, principalmente, pelo amor que recebo de você, tão sincero e tão aconchegante. Você faz os meus dias mais felizes com o seu sorriso e por me aceitar da forma como sou.

Agradeço ao meu orientador e amigo Prof. Antonio Dari Ramos e toda a sua família (Marisa, Daniel e Malu). Professor que, desde a graduação, demonstrou sempre estar disposto a sanar dúvidas, discutir temas e a respeitar as minhas dificuldades. Principalmente, por

acreditar na minha capacidade e por exigir de mim tudo aquilo que eu achava que não era da minha alçada. Todos os momentos nas aulas, orientação, conversas, de momentos proporcionados na participação dos polos do *Teko Arandu*, encontros com a galera dos “Pés Sujos”, me fizeram admirar ainda mais seu trabalho e sua linda família. Obrigada por aceitar me orientar nessa empreitada e por respeitar meus tempos e limitações. Também agradeço a todos os professores da graduação e do Programa de Pós-graduação em História da UFGD.

Um agradecimento especial vai para o meu amigo professor Cesar e sua esposa Alice, pelas conversas, pelo aprendizado, pelas trocas de saberes, pelo trabalho de campo, pelo material disponibilizado, pelas caronas até a Terra indígena, pela disposição de me ajudar e de me acompanhar durante a minha pesquisa. Nutro grande amizade por vocês e admiração pelo trabalho que desenvolvem junto aos estudantes indígenas. Acompanhar e auxiliar vocês durante o processo de preparação e apresentação do grupo de teatro da Escola Municipal Indígena Araporã foi uma experiência incrível. Agradeço também a todos os estudantes que compõem o grupo de teatro da escola.

Outro agradecimento especial faço também às professoras Edna e Vanoíria, por contribuírem com a minha pesquisa. A Edna pelas conversas cheias de aprendizado. É muito bom ouvir você falar, suas falas me fazem refletir sobre como é bonita a profissão de professor, mostrando-me que é possível fazer dos dias em sala de aula dias não só de ensinamentos, mas muito mais, de aprendizados que perpassem os muros da escola e se tornem ensinamentos para a vida. A Vanoíria pelas trocas de saberes, pelas conversas, pelo aprendizado que proporcionou durante o acompanhamento de suas aulas na terra indígena Cerrito, momentos estes que despertaram várias reflexões que pudemos compartilhar e que foram fundamentais para a pesquisa.

Agradeço aos amigos da graduação Weverton e sua noiva Priscila, Dona Irene, Mauro, sua esposa Ana e sua filha Toana, Diego, Andrelice, Cryseverlin, Deise, Stéphanie, Felipe (Zóin), Felipe (Carioca), Jorge (Cachorro doido), Raphael, Cesar, Valdinei, Vera, enfim, a turma dos “Pés Sujos”. Os momentos que passei com vocês durante a graduação foram inesquecíveis e cheios de aprendizado. A amizade que continuamos cultivando depois desses quatro anos de História e histórias tem se fortalecido a cada reencontro. Obrigada por me incentivarem sempre a continuar.

Agradeço às amigas Karol e Eduarda por estarem sempre dispostas a compartilhar comigo as minhas angústias e as minhas alegrias. Que a nossa amizade continue amadurecendo e que possamos compartilhar muitas e muitas experiências de fé. À amiga Edimery (Mery Jane) e toda a sua família (Arquimedes, Felipe e Alice) pelas longas conversas, pelo incentivo e pela disponibilidade de sempre me ouvir. Estar com vocês é sempre divertido e não existe a possibilidade de não ser. Agradeço a todos os meus companheiros de fé, em especial aos meus catequizandos, aos meus companheiros de música Tio Denilson e Marinho e a todos que compõem a terceira comunidade do catecumenato; obrigada por compartilharem a fé comigo e de me mostrarem a importância da vida em comunidade.

Agradeço às amigas que fiz durante o curso da pós-graduação: Ana Paula, Natália e Renata. As longas conversas pelo *face* e pelo telefone sempre me fizeram sentir melhor, dividir com vocês todos os sentimentos percebidos durante o trabalho fizeram-me sentir acolhida pelo carinho e solidariedade de vocês que, mesmo na distância, estavam sempre presentes nos momentos mais difíceis.

Agradeço a toda a equipe e acadêmicos da Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* pelos polos compartilhados, pelas trocas de experiência, pela acolhida e momentos de contato constante com os indígenas Guarani e Kaiowá. Agradeço ao Prof. Antonio Dari Ramos por ser o responsável pela minha participação nos polos do curso e ao companheirismo das amigas que fiz durante os trabalhos nos polos: Ellen e Jozi, com vocês e com as crianças Guarani e Kaiowá os polos foram cheios de conversas, risadas, danças, cantorias, aprendizados e experiências.

Por fim, agradeço a todas as pessoas envolvidas nas escolas indígenas em que realizei os trabalhos de campo: Escola Municipal Indígena Agustinho e Escola Municipal Indígena Mbo'ero Tava Okara Rendy e ao Bruno Maroneze pela revisão e normatização deste texto. Agradeço ainda ao Programa de Apoio à Pós-Graduação – PROAP – da coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES –, pela concessão de bolsa, fundamental para a realização dos trabalhos durante a pesquisa.

Um forte abraço e muito obrigada a tod@s!

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender como as experiências escolares dos professores indígenas Guarani e Kaiowá que lecionam História influenciam na sua prática em sala de aula, buscando entender como também se dá o ensino-aprendizagem dessa disciplina específica, quais os conteúdos, as formas de abordá-los e os recursos didáticos disponíveis na escola indígena. Para a realização deste trabalho, optou-se pelo uso do método 'história de vida' no acesso às fontes orais. Também se utilizaram os projetos políticos pedagógicos das escolas em que os professores lecionam, bem como pareceres, decretos, leis, além de outros documentos que dizem respeito à educação escolar indígena. As informações observadas no trabalho de acompanhamento das aulas desses professores foram de suma importância para perceber elementos que compõem o cotidiano dos professores indígenas quando no exercício de sua profissão. Pôde-se perceber que, apesar, principalmente, da falta de estrutura e de recursos didáticos específicos para a escola indígena, os professores procuram uma forma própria de lecionar a disciplina de História, buscando interpretá-la a partir de uma visão de mundo indígena, dando aos indígenas o protagonismo do processo histórico, na tentativa de articular o conhecimento acadêmico com o tradicional.

Palavras-chave: Professores Indígenas – Guarani e Kaiowá – Ensino de História

ABSTRACT

This work aims to understand how the school experiences of the Guarani and Kaiowa teachers who teach History influence their teaching practice, trying to understand also how the teaching-learning process of this discipline happens, which are their contents, the ways of approaching them and the didactic resources available at the indigenous school. In order to do this research, we choose the 'life history' method to access the oral sources. The political pedagogical projects of the schools in which the teachers work were also used, as well as reports, decrees and laws, together with other documents that concern the indigenous school education. The information observed in accompanying these teachers' classes were of great importance for the understanding of the elements that constitute the everyday professional practice of the indigenous teachers. We could notice that, besides, mainly, the lack of structure and didactical resources specific for the indigenous school, the teachers look for their own way of teaching the discipline of History, trying to interpret it from an indigenous point of view, giving the indians the protagonism of the historical process, aiming to articulate the academic and the traditional knowledge.

Keywords: Indigenous teachers – Guarani and Kaiowa – Teaching of History

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Fachada da Escola Municipal Indígena Mbo'ero Tava Okara Rendy	57
Fotografia 2 – Alunos da Escola Municipal Indígena Araporã apresentando teatro.....	61
Fotografia 3 – Professor Cesar e alunos da Escola Municipal Indígena Araporã apresentando dança	62
Fotografia 4 – Reprodução do desenho dos alunos do 8.º ano	86
Fotografia 5 - Reprodução do desenho dos alunos do 8.º ano	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima

E EI – Educação Escolar Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

ISA – Instituto Socioambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização não governamental

OPAN – Operação Amazônia Nativa

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SED – Secretaria de Estado de Educação

SIL – Summer Institute of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
FONTES E METODOLOGIA	13
PLANO DA DISSERTAÇÃO	15
CAPÍTULO I	
O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA DIFERENCIADA	18
1.1 - EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: AS DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	18
1.1.1. - <i>Professores Indígenas</i>	25
1.1.2 - <i>Prática de ensino de História nas escolas indígenas</i>	31
CAPÍTULO II	
HISTÓRIAS DENTRO DA HISTÓRIA: AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS PROFESSORES INDÍGENAS	40
2.1 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DOS PROFESSORES	45
2.2 – OS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES	55
CAPÍTULO III	
O LUGAR DA HISTÓRIA NA VIDA GUARANI-KAIOWÁ E NA ESCOLA	60
3.1– DOS OBJETIVOS DO ENSINO DE HISTÓRIA	67
3.2 – AS PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	74
3.2.1 - <i>Daqui pra lá: o ensino de História a partir do espaço da terra indígena</i>	78
3.3 - RECURSOS DIDÁTICOS	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERENCIAL DE FONTES	91
DOCUMENTOS	91
ENTREVISTAS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

INTRODUÇÃO

As experiências ao longo da graduação com a questão indígena, juntamente com as aproximações que realizei em termos de leituras sobre Educação Escolar Indígena, sempre apontavam as dificuldades em implementar a educação escolar indígena. É nesse sentido que Nascimento (2004) aponta que um dos desafios a ser vencido é o fosso existente entre o que preconiza a legislação a respeito do caráter diferenciado da educação indígena e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Ao pensar isso de uma forma mais objetiva, focando o ensino de História, esta pesquisa pretende analisar as práticas pedagógicas dos professores e sua articulação com aquilo que é proposto nos documentos oficiais. Considerando que os recursos didáticos, em sua maioria, não são específicos, é preciso observar, ouvir os professores, sobre como lançam mão, ou não, de alternativas de ensino que atendam às especificidades da escola indígena em que lecionam. Foi então que decidi ingressar no mestrado e pesquisar sobre a temática proposta nesse trabalho: o ensino de História nas escolas indígenas.

No contexto da escola indígena, percebi que muitas lacunas precisavam ser compreendidas. Algumas delas tentamos trazer para nosso trabalho. São questionamentos que só os professores, imersos na realidade, principalmente no ambiente escolar, seja como discentes de cursos específicos de formação de professores ou não, poderão responder. Portanto, o objeto de pesquisa ora em análise é de fundamental relevância para que se pense a profissão do docente indígena em sua amplitude, pois pretendemos realizá-la tomando como base a atuação de professores indígenas no contexto da educação básica (ensino fundamental e médio), passando pelo ensino superior, até chegar à sala de aula, no momento de lecionar. Isto significa que levaremos em conta o contexto de vida de tais professores, lembrando sempre que não será uma análise isolada, mas articulada com o processo histórico no qual os indivíduos estão inseridos.

Em termos historiográficos, inserimos este trabalho no campo da História do Tempo Presente¹, buscando entender a relação entre a história escolar vivida e os condicionantes históricos que interferem na formação e na vida profissional dos professores indígenas de História. Nesse sentido, unindo o interesse pessoal pela área do ensino de História e pelos estudos indígenas/indigenistas, tentamos realizar uma investigação que dê conta de analisar, de maneira focal, a forma como os professores indígenas se relacionam com um componente escolar específico, a História, buscando o peso que suas histórias de vida, principalmente a história da formação escolar², possuem na significação dos conteúdos que ministram, nas estratégias de ensino que escolhem e nos critérios que utilizam para didatizar os conhecimentos, seja os do cotidiano, seja os que constam nos materiais impressos com os quais têm contato.

Fontes e metodologia

O presente trabalho utiliza-se prioritariamente do método de história de vida para o acesso às fontes orais. Esse método se configura como uma das vertentes da história oral que, a partir da década de 1960, ganhou espaço nas discussões e pesquisas do campo da História. Para Alberti (2006), a história oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história do tempo presente (surgida em meados do século XX), constituindo-se na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. No entanto, é preciso tomar um cuidado com relação ao relato, pois este não é a história em si, mas uma fonte que precisa ser trabalhada pelo historiador, como qualquer outra fonte.

No caso do método de história de vida, entende-se que consta de “sessões de entrevistas em que é acompanhada a vida do entrevistado desde sua infância, aprofundando em temas específicos relacionados com os objetivos da pesquisa” (ALBERTI, 2006, p. 61). O

¹ Na perspectiva dos seus promotores, o tempo presente equivaleria ao tempo de uma experiência de vida, ou seja, ele seria sinônimo de uma contemporaneidade histórica. Assim, a especificidade da história do tempo presente se constrói pela presença de testemunhas, integrando uma “memória viva” como objeto de sua história. Portanto, “essa seqüência [de tempo] é delimitada pela fronteira, problemática a ser situada, entre o momento presente – “a atualidade” – e o instante passado.” (RODRIGUES, s/d).

² Um detalhamento dos percursos escolares dos entrevistados será feito no capítulo 2.

que se pode perceber ainda é que esta pesquisa está enquadrada em critérios qualitativos, ou seja, a escolha de algumas pessoas responde à ideia de sua posição no grupo e também ao significado de suas experiências. Os entrevistados são tomados, como coloca Alberti (2006), como unidades qualitativas. É preciso, para isso, tomar consciência para o fato de que, como diz Oliveira, “no ato de ouvir o ‘informante’, o etnólogo exerce um poder extraordinário sobre o mesmo, ainda que pretenda posicionar-se como observador o mais neutro possível, como pretende o objetivismo mais radical” (OLIVEIRA, 2006, p. 23). No caso do método de história de vida, não há uma entrevista totalmente direcionada pelo entrevistador, mas uma interação entre entrevistador e entrevistado, pois aquele que relata aborda os períodos de sua vida com a menor interferência possível daquele que entrevista, ou seja, é o próprio informante que significa seu relato e dá ênfase àquilo que acha que seja importante durante sua vida. O autor acrescenta ainda que uma interação entre quem relata e quem faz a entrevista “faz com que os horizontes românticos em confronto abram-se um ao outro, de maneira que transforme tal confronto em um verdadeiro ‘encontro etnográfico’” (OLIVEIRA, 2006, p. 24).

Como dissemos, este trabalho está dentro do campo da História do Tempo Presente. Como afirma Ferreira, “a emergência da história do século XX com um novo estatuto, definido por alguns como a história do tempo presente, portanto portadora da singularidade de conviver com testemunhos vivos [...] coloca obrigatoriamente em foco os depoimentos orais” (FERREIRA, 2004, p. 11).

O foco nos depoimentos orais dos professores os coloca no centro das análises históricas, como sujeitos históricos. De acordo com Antonio Novoa (*apud* WREGGE; CALDAS, s.d.), essa profissão (professor) precisa ser ouvida, contada, pois ouvi-la é uma maneira de compreender a complexidade humana e científica, uma vez que o professor sempre está em constante escolha de opções, interligando sua maneira de ser e ensinar, isto é, ensinando a maneira de ser. O autor percebe que, ao dar voz aos professores, é possível analisar a imagem que eles próprios constroem de si como profissionais em situação de sala de aula, em momentos diferentes de sua vida, na relação com seus alunos.

Segundo Nobre e Pereira (s.d), as diferentes memórias as quais o professor, tanto do ponto de vista pessoal como profissional, maneja expressam a consciência sobre sua

existência e sua trajetória de vida profissional. É importante ressaltar que, nesse tipo de pesquisa, a história de vida deve estar em constante diálogo com a história geral, do coletivo. Nota-se que, na maioria das pesquisas, segundo Maués (2003), os atores educacionais são tratados, quase sempre, pelas ciências que os estudam, como inconscientes da verdadeira significação das práticas que exercem, e a educação, como um sistema sem memória. A autora acrescenta ainda que há necessidade de voltar os olhares para a relação dialética entre passado, presente e futuro, para que não incorramos no erro de ofuscar a educação enquanto uma prática social, um processo em constante construção. Assim, pode-se perceber que esse tipo de pesquisa busca ouvir os professores, as suas vidas, e analisá-las a partir do processo histórico, interligando suas práticas pedagógicas com sua história de vida. Portanto, não visa a estudar as particularidades históricas ou psicodinâmicas das pessoas, mas procura apreender os elementos gerais contidos em seus relatos.

No caso de professores indígenas, o uso da metodologia em questão é uma forma de valorizar a própria história do indivíduo contada por ele próprio, pois boa parte das populações indígenas mantém como característica cultural a preservação ou perpetuação de costumes, crenças e conhecimentos através da transmissão oral. O uso do método de pesquisa “história de vida”, nesta investigação, é uma forma de buscar compreender as práticas adotadas pelos professores indígenas que lecionam História, bem como analisar todo o processo histórico que envolve suas vidas, articulando-o com a macro-história, a fim de compreender como a prática dialoga com a teoria e, principalmente, qual o papel do professor dentro da comunidade e a importância de se ensinar a disciplina de História numa escola indígena.

Plano da Dissertação

A dissertação se constituirá de três capítulos, os quais tratarão de pontos específicos sobre o ensino de História nas escolas indígenas Guarani e Kaiowá, articulando-os com as histórias de vida dos professores indígenas dessas etnias que lecionam a disciplina nessas escolas. Os professores que contribuíram na pesquisa, seja com entrevistas, seja com a autorização para acompanhar suas aulas, são duas professoras guarani e um professor

kaiowá³. Com estes docentes será possível perceber a preocupação que demonstram em relação à educação escolar indígena e, em especial, ao ensino de História que esteja convergente com o projeto de futuro do grupo, em especial os temas ligados à questão de territórios e identidade.

O professor Cesar Fernandes Riquerme Benites, da etnia Kaiowá, foi a primeira fonte escolhida para esta pesquisa. O professor foi um dos amigos que fiz durante a graduação em História na UFGD, já que estudávamos juntos e, nessas trocas de saberes, fui conhecendo um pouco mais sobre sua história de vida. Ele foi a pessoa que me apresentou à realidade indígena Guarani e Kaiowá, até então conhecida na teoria acadêmica e desconhecida na prática cotidiana, bem como aos professores indígenas e à educação escolar dessas populações.

A professora Vanoíria Martins Fernandes, da etnia Guarani, reside na terra indígena Cerrito, no município de Eldorado/MS. O primeiro contato com a professora se deu durante um dos polos do curso de Licenciatura Intercultural *Teko Arandu*. Entre uma conversa e outra, a professora deu-nos a oportunidade de discutir vários aspectos importantes para pensar a educação escolar indígena e o papel dos professores indígenas nesse processo, o que me permitiu configurá-la como a segunda escolha para a realização das entrevistas e do trabalho de campo.

A professora Edna Souza, da etnia Guarani, foi a terceira escolhida. Filha de Marçal de Souza⁴, sempre esteve em contato com as discussões em torno dos direitos indígenas, o que lhe despertou um fascínio grande em relação ao ‘ser indígena’, a afirmação da identidade.

³ O recorte quantitativo dos docentes pesquisados segue um critério bastante prático: no momento do desenvolvimento da pesquisa conseguimos detectar que apenas estes três docentes indígenas, no âmbito do Cone Sul do Mato Grosso do Sul, trabalhavam sistematicamente com o componente de História nas escolas indígenas; os demais eram não indígenas. Ao finalizar a pesquisa, circunscrita ao lapso temporal do curso de Mestrado, pudemos perceber que outros docentes indígenas estão assumindo gradativamente o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sem contanto termos tido tempo de inseri-los na pesquisa. A opção, no entanto, de utilizar três nomes de professores, em virtude do método utilizado, não inviabiliza a cientificidade da investigação, já que se trata, em grande medida, de estudo de caso.

⁴ Marçal de Souza foi um líder guarani de grande importância e representatividade na luta pelos direitos dos povos indígenas. Segundo Tetila, (1994, p. 09), “[...] foi membro fundador da União das Nações Indígenas – UNI, membro fundador da Missão Caiuá de Dourados – MS e do Conselho Indigenista Missionário – CIMI.”

Nos capítulos que se seguem, as histórias de vida desses professores estão entrelaçadas aos temas discutidos. O capítulo primeiro, intitulado “O ensino de História numa escola diferenciada”, faz uma breve contextualização sobre o processo histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil e no Mato Grosso do Sul. Traz, também, uma reflexão sobre o papel dos professores indígenas na escola, na implantação e implementação dessa escola indígena e, ainda, sobre o seu papel na comunidade e sobre os modos de intervir nessa realidade, seu papel social e político. Fez-se necessário, nesse capítulo, abordar aspectos importantes sobre as práticas de ensino na escola indígena e sua forma de trabalhar aspectos tradicionais no ambiente escolar. Outro ponto importante tratado nesse capítulo são as discussões atuais sobre o ensino de História, seja em escolas indígenas ou não, e também a peculiaridade da escola indígena, tomando como base o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

No segundo capítulo, intitulado “Histórias dentro da História: as experiências escolares dos professores indígenas”, serão trabalhados os contextos de formação pelos quais os professores passaram, levando em conta o período cursado do ensino fundamental, ensino médio e nível superior. O objetivo é perceber como esses contextos contribuíram em suas formações, até que ponto divergem ou convergem entre si. A contextualização dos ambientes em que lecionam esses professores também está presente nesse capítulo, a fim de se entender como eles apresentam alternativas para lidar com o contexto em que estão inseridos.

No capítulo terceiro, “O Lugar da História na vida Guarani e Kaiowá e na escola”, propõe-se fazer uma discussão sobre o lugar que a história ocupa na vida dos Guarani e Kaiowá. Destacaremos, também, a partir das fontes orais, a visão e a interpretação de sua própria história e daquela aprendida na escola, buscando compreender como são feitas as ressignificações daquilo que é aprendido nos espaços tradicionais e daqueles conhecimentos aprendidos na escola. Nesse sentido, será possível observar pontos importantes sobre o ensino de História a partir do espaço em que a escola está inserida as ligações que esse componente possui com a luta pela terra, a busca pelo fortalecimento da identidade étnica empreendida pelos Guarani e Kaiowá, as práticas de ensino dos professores e o comprometimento destes com as lutas de seu povo, bem como os recursos didáticos utilizados na escola.

Entre os objetivos de sua luta estava principalmente a preservação dos territórios guarani, pois assim como o ideal da etnia, entendia que estes eram vitais para seu povo.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA DIFERENCIADA

1.1 - Educação Diferenciada: as discussões sobre a Educação Escolar Indígena

Atualmente, os documentos legais, a partir da Constituição de 1988, afirmam que a escola indígena deve oferecer uma educação específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e de qualidade para as populações indígenas. Nota-se, no entanto, que ainda há muitas dificuldades para que, de fato, o que está disposto nos documentos seja implementado nas escolas indígenas. Porém, é necessário ressaltar as discussões atuais sobre a escola indígena e o que já vem sendo realizado no âmbito escolar pelos próprios indígenas. Entender como está e se dá esse processo de organização da escola, da prática de ensino em si, é de suma importância para que se lancem olhares que não sejam de repreensão daquilo que já está construído, mas auxiliem a melhorar a Educação Escolar Indígena (EEI) como um todo.

Segundo D'Angelis (2012), a educação para os indígenas está presente no Brasil desde o século XVI, com os jesuítas tomando conta da questão, voltada principalmente para a conversão do índio e o preparo dele como mão-de-obra no trabalho de colonização. A intenção era “ensinar” o índio a ser “civilizado”, tomando como base o modelo europeu de organização da sociedade. É notável essa perspectiva de ensino no Diretório Pombalino de 1557. Segundo esse documento,

haveria duas escolas públicas em cada aldeamento indígena; uma para meninos e uma para meninas, e em ambas deveria se ensinar a ler e escrever “na forma que se pratica em todas as escolas das nações civilizadas” (nota-se que na escola dos meninos também se deveria ensinar a contar, enquanto na escola das meninas também se ensinaria a “fiar, fazer renda, cultura e todos os mais ministérios próprios daquele sexo” (Diretório, parágrafo 7). (D'ANGELIS, 2012, p. 20)

É nítido que o propósito da educação para os indígenas era o de ensinar a ser “civilizado”, de forma que tanto os meninos quanto as meninas deveriam aprender os ofícios

que competiam, naquela época, a cada um dos sexos. Porém, o Diretório acaba ficando só no papel e a proposta não é aplicada de forma coerente. Então, no século XVII, como continua D'Angelis,

A Carta Régia que extinguiu o dispositivo do Diretório, afirmou o propósito de integração dos indígenas, “para que os mesmos índios fiquem sem diferença dos outros meus vassalos”. (carta régia de 12 de maio de 1798.) Isso significaria o fim de qualquer propósito elevado de um sistema educacional, sendo suficientes os esforços para engajar os povos indígenas nos serviços de interesse dos colonizadores (D' ANGELIS, 2012, p. 21).

Pode-se perceber que a educação ainda estava voltada a essa integração do índio à sociedade nacional, a fim de que “esquecesse” sua cultura e incorporasse a cultura vigente e dominante, não dando espaços para que fosse garantido a esses povos o direito de escolha de qual a melhor forma de receber essa educação.

Já no século XX, a educação indígena é marcada, segundo Ferreira, “pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas” (FERREIRA, 2001, p. 72). No período em que o SPI era o responsável pela educação indígena, houve, de acordo com a autora, um desinteresse pela educação por parte dos grupos indígenas, o que fez com que o órgão, em 1953, montasse um programa voltado especificamente à diversidade dos grupos indígenas, o chamado “Programa Educacional Indígena”. Era um “programa de reestruturação das escolas tendo como objetivo adaptá-las às condições e necessidades de cada grupo indígena” (SPI, 1953, *apud* CUNHA, 1980, p. 89 *apud* FERREIRA, 2001, p. 75). Apesar de o objetivo ser bastante pertinente, ele não foi aplicado na prática. O objetivo do SPI era mascarar a verdadeira meta a ser batida, que era a de integração e assimilação dos índios à sociedade não indígena, tanto que as escolas, seguindo a autora, passaram a se chamar “Casa do Índio”, a fim de que a negatividade atribuída a essa instituição até então fosse desconstruída.

Em 1967, extingue-se o SPI e cria-se a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), fato que traz mudanças um tanto quanto significativas para a educação escolar indígena, porém não tão relevantes no sentido de uma educação voltada aos interesses indígenas. Nesse período e após, a FUNAI estabelece um convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL), a fim de que

a auxiliasse com a questão linguística nas escolas indígenas, na produção de materiais, entre outros. Esse período é fortemente voltado para o ensino bilíngue nas escolas indígenas; porém, o chamado bilinguismo de transição é o que prevalece, com o objetivo de integrar os indígenas à sociedade não indígena, de forma que estes iam incorporando o português como língua a ser falada, deixando a língua materna. Segundo Ferreira (2001), ao tratar da forma de ensino bilíngue nas escolas indígenas, a “educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que fazem os missionários evangélicos [...], que procuravam a conversão religiosa” (FERREIRA, 2001, p. 76).

O interesse do Estado na educação dos indígenas, mesmo que com um discurso mais adaptado à realidade desses povos, apresentava atitudes, como dito, civilizatórias. Porém isso não foi recebido pelos indígenas sem conflitos, tanto que, mesmo com tamanha insistência, o Estado não conseguiu fazer com que o “índio deixasse de ser índio”. Isso fica visível, principalmente, a partir das décadas de 1970 e 1980. É nesse período, com mais intensidade, que o movimento em prol de uma educação específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e de qualidade aparece, principalmente no âmbito da elaboração da Constituição Brasileira de 1988. Algumas definições desta, no que diz respeito aos direitos indígenas, “[...] consolidaram os avanços alcançados junto ao Estado pelo movimento indígena, que desde a década de 70 se organizava na busca da afirmação dos direitos desses povos no Brasil” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 26). A Constituição vai garantir, pelo menos em forma de lei, que os povos indígenas vivam de acordo com os seus costumes tradicionais e que possam, nos seus próprios processos de aprendizagem, utilizar sua língua materna. Vale lembrar que essa conquista se deu por ação do movimento indígena e pelo movimento indigenista, composto principalmente por missionários religiosos e ONGs que lutavam em prol dos direitos desses povos. Após essa conquista, a responsabilidade de garantir uma educação com todos esses atributos fica com a FUNAI. No entanto, nota-se que pouco muda em relação ao enfoque dado à educação escolar indígena, pois esta ainda continua sendo, na atualidade, de cunho civilizatório e integracionista, mesmo que camuflado.

A EEI, através do Decreto Presidencial n.º 26/1991, passa à responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). No seu artigo primeiro, o referido Decreto afirma: ”Fica

atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”.

Além desse decreto, outros documentos legais representativos são gerados no plano educacional. Destacam-se, no âmbito federal, a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 26)

A LDB, promulgada em dezembro de 1996, em uma de suas menções à EEI, segundo Grupioni, diz respeito ao dever do Estado no

oferecimento de uma educação escolar bilíngue 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, 2002, p. 132)

Pode-se perceber que a intenção desse movimento em prol da educação escolar indígena diferenciada é passar, como colocam Bergamaschi e Silva (2008), de uma escola para índios a uma escola indígena. “Essa nova fase da educação escolar indígena, iniciada na década de 1980, foi caracterizada como a da autonomia e protagonismo indígena” (BERGAMASCHI; SILVA, 2008, p. 25). Dessa forma, o objetivo é colocar a escola a serviço dos interesses e necessidades dos povos indígenas, para que haja uma “indianização” da instituição escolar. A escola, nesse sentido, se configura como uma instituição de ‘fora’ que vai auxiliar no diálogo com o Estado e como um dos meios de afirmar a identidade do grupo junto à sociedade não indígena. Dessa forma, no Parecer n.º 14/99 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, é criada a categoria ‘escola indígena’, bem como a garantia de formação específica aos professores indígenas. É notável essa apropriação da escola para as populações indígenas como uma forma também de resistência. Na Lei n.º 10.172/2001, a questão educacional das comunidades indígenas é mencionada, visando orientar os estados e municípios na implantação de programas de Educação Escolar Indígena que vão ao encontro dos anseios das comunidades indígenas locais.

Em 2009, através do Decreto n.º 6.861/2009, o Ministério da Educação

define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais [...] é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino. Em seu art. 1º determina que a *Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.* (BRASIL, 2012, p. 06)

No intuito de respeitar as divisões territoriais, aliadas à cultura dos povos indígenas, os territórios etnoeducacionais seriam uma forma de administração e projeto político educacional de acordo com as necessidades do projeto étnico do grupo e de seu contexto. Dessa maneira, a organização das políticas e ações voltadas à EEI se tornaria mais contextualizada com a realidade de cada grupo e de maneira local, levando em conta o projeto de futuro de cada etnia, o que, de fato, necessita da participação ativa da comunidade nesse plano, tanto em sua elaboração como execução.

Barão (2005), em suas pesquisas junto aos Mbya Guarani¹, aponta que, atualmente, o grupo luta para que as leis, principalmente as referentes à EEI, sejam aplicadas e que lhes seja garantida uma escola própria, de forma que o ensino seja voltado para – como coloca a autora – uma “manutenção cultural e para a organização política do grupo”. Essa mesma regra é válida também para os demais povos indígenas. Vale ressaltar, no entanto, que é interessante considerar o processo histórico que culminou nessa nova visão da escola pelo e por cada grupo.

Na perspectiva da implementação de uma escola que apresente em seu contexto e construção a autonomia indígena, é necessário ainda considerar o que observa Tassinari. Segundo a autora, a escola indígena pode ser considerada como um “espaço de fronteira”, no qual o constante contato entre índios e não índios (que se reflete na escola) gera “a possibilidade de troca de saberes e experiências e ressignificação dos conhecimentos e das tradições” (TASSINARI *apud* TEAO, 2007, p. 22). Essa troca e essa escola que se coloca como intercultural também se refletem nas práticas educacionais e nos conteúdos, de forma que a escola de fronteira, para a autora, é transitável e não intransponível. Ou seja, não há algo

¹ Há que se considerar a diferença que existe entre a escola mbyá analisada por Barão e as escolas guarani e kaiowá sobre as quais nos debruçamos nesta pesquisa. Enquanto as aldeias mbyá são constituídas, em sua grande maioria, por menos pessoas, geralmente pertencentes a algumas poucas famílias extensas, as escolas guarani e kaiowá atendem a até milhares de estudantes, provenientes de diversas famílias extensas.

definido pronto. Ao contrário, a escola se constrói diariamente, no seu cotidiano. A autora, em outro texto publicado em 2001, que também discute sobre a noção de escola como espaço de fronteira, aponta que “trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e não índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e criatividade” (TASSINARI, 2001, p. 67).

É preciso entender os conflitos presentes no espaço da escola indígena para que se possa analisar de que forma estes são trabalhados pelos professores, como lançam mão de mecanismos para que, de fato, se concretize a tão sonhada escola indígena. Nesse intuito, nota-se que, apesar das diretrizes curriculares, dos variados decretos, pareceres e portarias visando a garantia e prática de uma educação diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e de qualidade para os povos indígenas, o que se pode observar, segundo Nascimento (2004), é que há um enorme fosso entre o que preconiza a legislação a respeito do caráter diferenciado da educação indígena e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Na prática, percebe-se que há uma dificuldade muito grande em ainda, de fato, concretizar uma escola com essas características. Como continua Nascimento (2004), ainda há uma “confusão” causada pela indefinição de alguns termos caracterizados como chave na contextualização de uma nova escola indígena. De fato, pode-se acompanhar o que a autora aponta. Mas é preciso refletir ainda acerca do que está na escola indígena e da forma como está. Ou seja, as formas como a escola se organiza, quais as metodologias, os conteúdos e, principalmente, quais os objetivos que são traçados no projeto político pedagógico e na própria prática em sala de aula, que revelariam de que modo a escola procura sua autonomia.

D’Angelis (2012) afirma que a autonomia desejável seria a de um *programa de educação escolar* de determinadas sociedades indígenas. Entende-se que essa autonomia não é de cada espaço escolar, mas do grupo que o compõe. O que é observável, no entanto, é que esse discurso, por diversas barreiras, tem se tornado um discurso vazio, de maneira que, como acrescenta o autor, “autonomia” é reduzida a “escola diferenciada” ou “educação diferenciada”, que acaba sendo, também, entendida como uma “adaptação” curricular de perfil um tanto quanto folclorista. É o que chama atenção à professora Edna Souza, ao dizer que os professores aceitam tudo o que vem das secretarias municipais, não questionam se aquilo de fato será possível na escola ou não. A funcionalidade da escola e da educação, nesse

sentido, acompanhando o autor, seria entendê-la como um dos meios de resistência cultural, que negaria a ocidentalização dos alunos.

É importante pensar o que o professor Cesar Riquerme Benites diz: “Porque eu vejo que a escola se distanciou muito disso aí, principalmente, pela questão FUNAI, primeiro o positivismo! É uma coisa muito forte ainda, porque foram gerações, então, até a gente fazer algo contrário disso...”² A preocupação do professor é com a EEI ainda muito voltada para a integração desses povos à sociedade não indígena. Essa forma de educação para autonomia e educação para resistência da própria cultura é algo que ainda precisa ser trabalhado, pois, como ele mesmo diz, há ainda influências que perduram e que não se transformam de uma hora para outra. É necessário, segundo ele, todo um trabalho, tanto com professores quanto com estudantes, para que se mude essa realidade. Com relação ao mesmo assunto, Ferreira (2001), ao tratar sobre as diversas fases pelas quais passa a escola indígena, aponta que “O início de uma nova fase não significa o término da anterior, mas indica novas orientações e tendências no campo da educação escolar indígena” (FERREIRA, 2001, p. 72).

No campo das práticas escolares, interessante é remeter à discussão anterior às nossas percepções da realidade investigada. Ao acompanhar uma aula de História no quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola indígena, pode ser observado que os alunos falam a língua guarani somente entre si, em conversas com seus colegas de classe. Quando falam com os professores, mesmo estes sendo indígenas, a língua falada é o português. Segundo o professor Cesar, ele até tenta falar com os alunos na língua guarani, mas estes acabam optando pelo português, até mesmo com professores e funcionários da escola como um todo.

No contexto acima descrito, é interessante considerar o que pensa Nobre (2009) sobre essa escola autônoma. Segundo ele, a escola autônoma se configura como um movimento de construção de uma escola que atenda aos interesses de cada comunidade e etnia, ou seja, “a escola tem que ser útil à comunidade” (NOBRE, 2009, p. 11). Entende-se, portanto, que a comunidade deve participar ativamente desse processo de construção da escola indígena. E quando se fala nessa escola diferenciada, o autor ainda aponta que o processo de sua construção implica a construção curricular, na qual é preciso haver um diálogo constante com a comunidade e professores comprometidos em, de fato, construir essa autonomia. O que é

² Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

notável, por exemplo, é que, como o professor Cesar afirma, as práticas e os objetivos da educação escolar são definidos na própria escola: “[...] qual é o currículo, e aí vai de cada projeto político pedagógico de cada escola, porque cada escola é diferenciada, a partir dos professores [...]”³. Os professores e a direção da escola, no entanto, é que discutem e definem qual será a perspectiva que a escola adotará e até a postura que esta tomará. É necessário, no entanto, pensar que essa construção é constante, para que se busque qual é a melhor forma de implantar essa escola indígena que ainda caminha por um terreno de muitos conflitos.

1.1.1. - Professores Indígenas

Um dos personagens mais importantes inseridos no interior da discussão do que e como implantar nessa escola indígena é o professor. É ele quem vai pôr a proposta diferenciada em funcionamento, seja na sua militância, seja na sua prática em sala de aula e no relacionamento com seus alunos e comunidade. A sua função é fazer com que os alunos tenham um contato mais aprofundado com o conhecimento em suas diferentes instâncias. Com relação a isso, é necessário considerar o que diz Nobre:

O fato de serem professores guarani ou de se ensinar a língua guarani na escola, não é suficiente para resolver tais conflitos, pois isso pode mascarar as contradições existentes, levando a acreditar que isso basta para que o trabalho seja autônomo. Os professores guarani podem estar produzindo e reproduzindo um currículo conservador e dependente, na perspectiva da integração subalterna, o que seria mais nocivo ainda à cultura guarani. (NOBRE, 2009, p. 21)

Ao se pensar o professor indígena dentro de sua comunidade, é necessário entender o papel social que desempenha. De acordo com Silva (2001), na atualidade, “o professor índio emerge como um importante mediador das lutas em prol dos direitos indígenas, mas particularmente, dos direitos ligados a uma escola ‘específica’ e ‘diferenciada’ enquanto um ‘lugar do e para o exercício indígena da autonomia’” (SILVA, 2001, p. 10 *apud* TROQUEZ, 2006, p. 59). Se, no decorrer da história, os indígenas receberam uma educação colonizadora que tinha por objetivo sua integração na sociedade, o ensino marcado pelo processo “civilizador”, de fazer com que aprendessem a ser “gente”, agora é por meio de uma inserção

³ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

qualificada no seu mundo, mas também no mundo não indígena, que eles buscam legitimar sua identidade. Ressalta-se que, agora, se busca um ensino que tenha significado para o grupo, para a comunidade, e não um ensino que lhes distancie daquilo que tenham escolhido como projeto de vida individual e social. O professor indígena acaba sendo o protagonista desta nova visão de educação indígena, como aponta a autora.

Nascimento e Urquiza (2010) observam que, nos discursos e manifestações de professores indígenas, aparece sempre a preocupação em manter a identidade étnica. Para eles, “a escola deve fortalecer a cultura tradicional, a identidade e a língua”; “a escola é um instrumento muito importante na vida dos Guarani e Kaiowá [...]”, pois pode ser um dos meios para “[...] trazer de volta valores e o fortalecimento da identidade étnica” (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p. 127). Pode-se perceber que o professor, nessas circunstâncias, acaba por ter que fazer valer essa escola diferenciada, específica e de qualidade, mesmo que as condições de trabalho não lhe sejam favoráveis. É uma forma de fazer valer os direitos conquistados depois de tantas lutas. Ainda podemos citar a vantagem que o professor indígena possui, em relação ao professor não índio, no que diz respeito à língua e à convivência na terra indígena, no cotidiano, nas tradições, enfim, por fazer parte da cultura sobre a qual deve ensinar, por identificar-se como pertencente a um grupo ao afirmar a identidade condizente com suas pertenças. Esse conhecimento e envolvimento oportunizam a ele buscar entender quais as dificuldades de sua comunidade e trabalhar isso em sala de aula com seus alunos. Nessa perspectiva, podemos citar Troquez (2006), que, ao estudar sobre os professores índios do município de Dourados/MS, observou que é possível perceber “vantagens socioculturais e linguísticas que o professor indígena tem, comparado ao não índio, no sentido de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e de diminuir a evasão e a repetência nas escolas indígenas” (TROQUEZ, 2006, p. 85). O interessante é perceber a consciência que este personagem pode ter de sua profissão, o compromisso com a cultura. Nota-se, então, que na história indígena a cultura está a todo tempo em relação com a instituição escola. E os professores acabam, muitas vezes, por serem os intermediários, mediadores entre uma instituição do Estado e a comunidade de que fazem parte. De acordo com a autora,

“professor indígena é categoria prática e organizativa em plena construção pelos próprios indígenas” os quais, através do seu trabalho, procuram estabelecer uma mediação entre os elementos da tradição indígena e as

situações novas expostas pelo contato, bem como, a sua “ressignificação” num contexto sócio-histórico-cultural específico permeado por relações sociais e culturais diversas – relações internas com seu grupo (comunidade indígena) e com o contexto mais amplo da sociedade nacional (secretarias de Educação, Universidades, FUNAI, ONGs, movimentos sociais...). (TROQUEZ, 2006, p. 84)

Então, a responsabilidade da construção da escola indígena acaba por recair sobre os professores indígenas. É o que também aponta Troquez (2006). Segundo a autora, ao buscar conversar com pais de alunos, alguns professores indígenas se depararam com uma situação complicada. Ao serem indagados sobre o que gostariam que seus filhos aprendessem na escola, os pais disseram que era o professor quem deveria responder tal pergunta. Por conta da sua formação e busca constante pelo conhecimento, o professor acaba se tornando um modelo para a sua comunidade. E isso é interessante, porque a responsabilidade desse profissional acaba sendo superestimada.

Pelas entrevistas realizadas, percebe-se que essa situação é complexa. Nesse ponto, tanto o professor Cesar quanto a professora Edna e a professora Vanoíria concordam. Os três dizem que o professor não tem que ficar preso somente ao espaço escolar. Ao contrário, ele deve conhecer a realidade em que vivem seus alunos, precisa estar presente na vida da comunidade, precisa se envolver com as pessoas. Um exemplo disso foi a situação colocada pela professora Edna:

O João⁴ cobrava muito isso dos professores, do professor ir visitar a casa dos alunos, ver como que ele é na casa lá, as condições dele para depois até mudar a postura do professor, porque ele vai ter outro comportamento, outra postura em relação aos alunos. Tem um menino ali que ele suicidou, em 2008, ele tava com 14 anos, aí nós fomos no velório dele, aí os professores, o coordenador da escola falaram ‘nossa, é aqui que ele mora?’. Ele morava num ranchinho, porta fechada com plástico, diziam ‘nossa quem diria que esse menino morava aqui nessa casa, ele sempre foi sempre limpinho, de tênis novo, os cadernos dele super organizado’. E o menino suicidou.⁵

O envolver-se com a comunidade, nesse contexto, significa participar ativamente das lutas do povo ao qual pertence, valorizando o “modo de ser” Guarani ou Kaiowá, a identidade

⁴ Diretor da escola indígena em que essa professora atuava.

⁵ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

étnica e a luta para que seus direitos prevaleçam. O professor, quando não conhece a realidade da terra indígena e não busca entender o contexto de seus alunos, não seria um profissional completo, segundo a fala dos professores investigados. A escola, segundo estes, deve fazer com que o aluno reflita sobre a sua realidade, que tenha argumentos para criticar e buscar soluções para os problemas existentes. E não há possibilidade de o professor formar um aluno crítico se nem mesmo conhece os contextos, os espaços em que seus alunos habitam. Uma das maiores preocupações, nesse sentido, é com a questão social, de maneira que a grande maioria dos alunos passam grandes necessidades e o professor precisa saber lidar com essas situações, pois elas estão a todo o momento presentes na sala de aula, como ficou evidente na fala da professora Edna.

Outro ponto importante é que as histórias de vida desses profissionais estão sempre, direta ou indiretamente, presentes em sua forma de enxergar a escola e também na forma de ensinar seus alunos. O que é notável nas entrevistas realizadas é que, na formação escolar desses professores, foram poucas as vezes em que se tratou da questão do ‘diferente’ e de como lidar com essas situações. A formação destes foi marcada por uma educação fortemente religiosa e voltada para a ‘conversão’ e integração na sociedade não indígena. Somente no ensino superior é que ouviram falar sobre a diversidade. As falas apontam que estas pessoas sofreram grande discriminação por parte de seus colegas na sala de aula, o que teria gerado neles um sentimento de inferioridade. Isso só teria sido superado, de forma unânime, quando perceberam nessa discussão sobre o ‘diferente’ que existem especificidades que devem ser respeitadas. Então, para buscarem esse respeito e reconhecimento social, eles precisaram, primeiro, reconhecer-se como indígenas: é o que afirma o professor Cesar, ao relacionar as dificuldades encontradas nas práticas em sala de aula e a questão da identidade. De acordo com ele,

nós já temos algumas dificuldades, a questão da religião que tá e que é forte, religião seja ela cristã que tem lá né, os tradicionais, e aí tudo a gente tem que tá dentro da sala de aula tentando fazer isso como indígena ele sintá-se indígena sem perder essa questão de identidade, mas dialogando com os outros conhecimentos científicos.⁶

Os professores transitam o tempo todo entre o tradicional e o institucional. A presença da militância pelos direitos indígenas, neste caso, da escola específica, diferenciada, está

⁶ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

presente a todo tempo. A história de vida se mistura com a profissional. Isso é notável em suas próprias falas, principalmente ao falarem das vantagens que possui o professor indígena na escola indígena, se comparado aos professores não indígenas (língua, cultura). A responsabilidade é grande desse professor que precisa passar aos seus alunos o orgulho em ser indígena, significado principalmente nas experiências de vida. O ensinar torna-se, então, através dos conteúdos, das formas de abordá-los, um meio de preservação da cultura do grupo, de sua identidade, de sua tradição. Ao se pensar desta forma, observa-se que a escola é de suma importância para o grupo, de maneira que, se pensarmos nas disciplinas que são ensinadas aos alunos, nos conteúdos específicos de cada uma delas e de como os professores que são indígenas trabalham, é possível perceber como esse profissional manuseia a ideia de afirmação da identidade.

É certo que muito já foi feito em prol da educação escolar indígena, mas há ainda muito trabalho a cumprir. O professor tem um grande papel, o de fazer valer o direito ao ensino diferenciado, de forma a mediar os interesses do seu grupo com os da instituição ao qual pertence. As histórias de vida desses docentes estão, desta forma, muito ligadas àquilo que ensinam em sala de aula e na significação que atribuem à sua prática, pois transitam o tempo todo entre a tradição⁷ e o currículo. Além disso, ao escolher a função de professor, essa pessoa assume, de certa forma, um compromisso com a sua comunidade e/ou grupo, para que sua atuação seja no intuito de atender às necessidades e aos anseios destes.

O movimento dos professores indígenas no Brasil acompanha os movimentos de luta pelos direitos indígenas e pela educação diferenciada para estes povos. Na verdade, a organização desse movimento provém das discussões que vão sendo desenvolvidas a partir da Constituição de 1988, como já citado anteriormente. De acordo com Giroto, “em 1992 o Setor de Documentação do CIMI, conjuntamente com professores indígenas do Brasil, organizou um mapeamento das organizações dos professores indígenas no País” (GIROTO, 2001, p. 68). A partir desse mapeamento, foi possível observar que, já no ano de 1988, os

⁷ Tradição aqui é entendida como “[...] um conjunto de sistemas simbólicos que são passados de geração a geração e que tem um caráter repetitivo.” (LUVIZOTTO, 2010, p. 65). Porém, ela não é estática, é constante movimento e, sobre isso, afirma Sahlins que “[...] as lições da sabedoria tradicional poderiam ser tomadas da seguinte forma: a defesa de uma tradição implica alguma consciência, consciência da tradição implica alguma invenção, a invenção da tradição implica alguma tradição” (SAHLINS, 1990, p. 89). Portanto, como também acrescenta o autor, “em toda mudança vê-se também a persistência da substância antiga: a desconsideração que se tem pelo passado é apenas relativa” (SAHLINS, 1990, p. 190).

professores indígenas do Amazonas e Roraima realizam o primeiro encontro destinado a discutir a educação escolar indígena naquela região. Dessa forma, percebe-se que o movimento em busca de discussões em torno não só da educação, mas também dos direitos desses povos em todos os âmbitos, foi crescendo e ganhando forma. A autora ainda acrescenta:

Em 1989 ocorreu o II Encontro desses mesmos professores, que definiu as linhas mestras da escola específica voltada para a cultura de cada povo, respeitando os costumes, as tradições, as línguas e as crenças dos povos indígenas, numa posição de confirmação das conquistas legais anunciadas na Constituição de 1988, como decorrência das reivindicações e articulações engendradas durante todo o processo da Constituinte. Este encontro foi ampliado com a participação de representantes do povo Yanomami, que denunciaram o seu massacre, em virtude da presença de garimpeiros em suas terras e pela omissão do governo federal, na época presidido por Fernando Collor de Melo. (GIROTTTO, 2001, p. 68-9)

Não há que se duvidar da importância desse movimento; tanto é que, nesse segundo encontro, Girotto aponta que a “Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR)” passa a “[...] comissão permanente, que desde então se consolidou como uma das principais articulações de professores indígenas no País”.⁸ Essa articulação foi de extrema importância para legitimar a luta pela escola e pelo ensino diferenciado, e também uma forma de garantir, ainda, o direito de estes sujeitos serem ouvidos pelo restante da população.

No Mato Grosso do Sul, um dos primeiros trabalhos para preparação de professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas ocorreu com uma equipe da OPAN, que, segundo Rossato, “[...] desenvolveu um projeto de alfabetização na língua indígena com professores indígenas e ‘conscientização política sobre a educação escolar’” (ROSSATO, 2002, p. 84). O objetivo era ressaltar a cultura indígena enquanto constituinte de elementos próprios que sugeriam uma escola diferenciada. O ensino, nesse contexto, era voltado para a alfabetização na língua materna, sendo reivindicado, principalmente, pelos grupos que estavam na luta pela demarcação de seus territórios. A partir de então, as discussões em torno

⁸ Cf., a propósito da COPIAR, SILVA, Rosa Helena Dias da Silva. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontros anuais*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. *apud* Girotto, 2001, p. 69.

dessa educação diferenciada foram crescendo e dando forma às primeiras manifestações para a criação do movimento dos professores indígenas Guarani e Kaiowá no MS.

O primeiro encontro desses professores aconteceu em 1991, organizado com o apoio das lideranças indígenas. O movimento dos professores toma forma concreta nesse encontro. Além disso, foram definidas as características da escola diferenciada que desejam os Guarani e Kaiowá. Dentre essas características destacam-se a direção das escolas por pessoas da etnia, além dos professores também da etnia, a participação da comunidade na definição da escola e dos conteúdos e a inserção na escola das lideranças e da cultura tradicional. Outro aspecto importante é com relação à formação de professores: nesse encontro também foi discutido que esta deveria ser uma formação específica para essas etnias.

A função do movimento dos professores é atuar na área da educação escolar indígena, com apoio das lideranças e apoio externo, contribuindo nas decisões e articulações, no encaminhamento de soluções e na tomada de posição sobre a criação de escolas, regimentos escolares, formação de professores, currículos, estrutura e funcionamento das escolas e luta pela terra, entre outros.

1.1.2 - Prática de ensino de História nas escolas indígenas

A escola indígena específica, diferenciada, multilíngue, para que se consolide, não necessita somente de professores que sejam indígenas e nem de estar em território indígena. É necessário que vá muito além do espaço escolar, ou seja, como já citado, deve estar em constante diálogo com os anseios da comunidade. Sua prática pedagógica precisa aliar o conhecimento acadêmico-científico com os saberes próprios do seu povo, a ciência indígena, neste caso, dos povos Guarani e Kaiowá. De resto, deve estar consoante com o que traz o Parecer 14/CEB/CNE/1999: “a escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação [...]” Essas adequações só podem ser realizadas mediante as experiências presentes no contexto das práticas em sala de aula, considerando-se sempre a experiência dos professores indígenas e as expectativas das comunidades. É aí que se concebe o modo diferente e específico de trabalho, nesse contato com o aluno e sua realidade.

Segundo Cerezer (2007), para que o docente tenha um bom desempenho, é preciso alcançar uma prática pedagógica capaz de satisfazer as necessidades dos alunos. Ele acrescenta ainda que aquilo que é feito em sala de aula produz algum tipo de significado nos envolvidos, ou seja, há sempre algum impacto em suas vidas. Ou seja, o ensino não é neutro, assim como o aluno e os professores também não o são. Há sempre objetivos e interesses a serem alcançados e estes só se concretizam aliados às formas que tenham funções definidas que façam os alunos verem sentido em aprender os conteúdos.

Nobre (2009), em sua pesquisa, percebeu que os professores Guarani⁹ “incorporam e recriam elementos característicos da pedagogia escolar não-indígena e os re-significam de forma criativa ao longo de suas aulas, assim como transferem elementos da educação tradicional indígena para o contexto das relações pedagógicas da sala de aula” (NOBRE, 2009, p. 51). Porém, esse processo não está ausente de conflitos, pois é permeado a todo tempo pelas relações das sociedades indígenas entre si e com as não indígenas. Nesse sentido, Meliá (1999) aponta aspectos importantes a serem pensados sobre essa realidade. O primeiro deles é saber e/ou construir em conjunto “o objetivo que guia a ação pedagógica” que desemboca na questão que o autor considera fundamental: “o que é um bom guarani, o que é um bom xavante, um bom bororo [...]” (MELIÁ, 1999, p. 13). É interessante pensar nesse objetivo comum, pois, além de ser um ponto de partida para pensar qual é a escola que querem os indígenas, é ainda indicativo de como isso será trabalhado nos conteúdos e práticas pedagógicas.

O Documento Final da Conferência Regional de Educação Escolar Indígena tem como um dos seus eixos o da prática pedagógica nas escolas indígenas, e foi discutido pelas etnias que se localizam na região do estado do Mato Grosso do Sul. A discussão sobre as práticas pedagógicas pode auxiliar na construção de ações pedagógicas que atendam às necessidades de cada comunidade, não no intuito de criar um manual de receitas de práticas pedagógicas que deveriam ser aplicadas, mas de explicitar pontos importantes a serem pensados para que se defina o papel da educação escolar indígena ligada aos contextos locais. Nessa perspectiva, o documento aponta para o uso de práticas culturais no ambiente escolar, para projetos de ensino que visem à vivência sociocultural e intercultural e para troca de saberes entre escola e comunidade (anciãos, caciques, rezadores, lideranças), entre outros.

⁹ O autor realizou suas pesquisas com os Guarani Mbya, da Terra indígena Sapukai, em Angra dos Reis (RJ).

Os estudos e as referências sobre teorias e métodos da História levam-nos a refletir sobre diversos aspectos que norteiam a pesquisa nesse campo. São preocupações que, de fato, podem ser percebidas ao longo da vida acadêmica e que contribuem de maneira muito significativa para a formação do pesquisador. Ao se pensar dessa forma, nota-se que o foco maior se dá, principalmente, na pesquisa em si, e não se coloca tanto em questão o ensino de História nos níveis fundamental e médio como tema articulado com a reflexão desses diversos estudos que têm como objeto a teoria da História. Apesar de muito já se ter avançado com relação às temáticas, ampliação do campo das fontes e metodologias de pesquisa, principalmente a partir da chamada História Nova, em que, como o próprio Le Goff acrescenta, “há uma ampliação do documento histórico, outras fontes ganham espaço como o documento iconográfico e até mesmo a enquete oral, no âmbito de uma etnologia histórica” (LE GOFF, 1998, p. 78), percebe-se que há ainda muito a ser feito.

Lima e Fonseca (2007, p. 11), ao se referirem sobre a historiografia do ensino de História, afirmam que “a preocupação dos estudiosos, pesquisadores e professores de História com o ensino de História intensificou-se [...] no final da década de 1970 e foi marcado pelo processo de crise do regime militar e pela redemocratização.” Isso contribuiu para que o ensino de História fosse discutido e valorizado, porque antes disso, como fica nítido na fala da professora Edna, durante a época em que ela estudava, “a aula de História era só aquilo, era a mesma coisa que fazer um ditado e sempre repetir aquilo que o professor falava né, não se questionava.”¹⁰

Dessa forma, o ensino que era tomado como aulas expositivas e cansativas por parte dos alunos agora toma outros rumos. Rumos estes que têm por objetivo conectar a disciplina de História à realidade do aluno, fazendo com que este perceba sua realidade, as condições em que vive, a fim de perceber como o contexto global influencia no local. É importante que o aluno esteja atento à sua realidade para que crie estratégias para modificá-la. O objetivo desse ensino é, então, como aponta Ribeiro (2007, p. 51), fazer com que o aluno interprete e pense o mundo “para além do dogmatismo de uma educação que prima pela cópia e memorização dos ‘costumes corretos’ de forma a-crítica, passiva e entediante.” Dessa forma, entende-se que a

¹⁰ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

história, enquanto disciplina escolar, coloca-se como dinâmica, ou seja, não é algo que está pronto, acabado, mas algo a ser construído, discutido, em constante movimento.

As ‘verdades absolutas’ tendem a serem abolidas do ensino, dando lugar à experiência cotidiana dos alunos, valorizando os conhecimentos que estes já possuem, como ponto de partida para o ensino dos conteúdos. Nesse caminho, Jesus (2007, p. 99) também aponta que no “processo de ensino-aprendizagem o professor pode estruturar o vínculo entre o ensino e a pesquisa, conduzindo os alunos à problematização, à medida que assumem o papel ativo na investigação, produzindo conhecimento histórico na sala de aula a partir do olhar de um documento [...]”. As fontes, antes trabalhadas só pelo pesquisador, agora ganham uma abertura maior e são também materiais didáticos para a construção do conhecimento em sala de aula. Isso antes não acontecia, até porque as fontes históricas eram somente os documentos oficiais. Atualmente, esse campo, como já citado, se ampliou, o que dá uma maior liberdade para se pensar o conceito de fonte e também para produzi-las e utilizá-las em sala de aula, de maneira que o professor oriente os alunos a interpretá-las de uma forma crítica, levando em conta o contexto de produção, quem as produziu e atendendo a quais interesses. Nesse contexto, entende-se que o ensino de História precisa deixar de ser maçante, chato, tendo por finalidade tornar-se dinâmico e, principalmente, formar um aluno crítico. Este, por sua vez, precisa se situar nessa história e se tornar sujeito dela. O professor e sua prática pedagógica, nesse contexto, são fundamentais, pois é através dessa prática que o aluno terá contato com a história e sua teoria e, ainda, terá a oportunidade de perceber como esta se apresenta, influencia e determina o espaço em que ele está inserido.

O ensino de História, como já citado, pode levar o aluno a fazer várias reflexões sobre o contexto histórico e social em que vive. Porém, o que se percebe, ao levar em consideração o curso da história da humanidade, é que o ensino com um todo sempre foi uma forma de inculcar nos alunos uma ideologia das elites dominantes que regem o Estado, levando em conta os seus próprios interesses. No caso brasileiro, podemos citar como exemplo a disciplina que ganhou muita intensidade durante a ditadura militar, que foi a educação moral e cívica, ou também um ensino voltado para a memória dos grandes “heróis”. Dessa forma, é necessário refletir sobre o “sentido político e social da disciplina histórica” (PINSKY, 2009, p. 94) em seus variados contextos e interesses.

Outro aspecto importante que está presente nas discussões atuais são as variadas formas que se podem utilizar para o ensino de História. Nessa perspectiva, podemos citar o uso das linguagens e a discussão sobre os conteúdos e textos presentes nos livros didáticos. Estas discussões também levam a considerar esses recursos didáticos como fontes a serem analisadas em seus diversos contextos. Filmes, músicas, literatura, jornais, todos são possíveis de serem utilizados no ensino dessa disciplina. Assim, é possível perceber que, quando se leva em conta a produção de tais elementos, estes refletem o contexto histórico-social de uma época, além de que se pode fazer uma analogia, buscando compreender como isso está presente na realidade em que se vive. É o que a professora Edna comenta em relação ao livro didático, pois, segundo ela, é necessário desconstruir o que está no livro de História não indígena, que é utilizado pelos alunos, a partir de uma ótica indígena.¹¹

Olhar o ensino através desse ângulo nos leva a pensar que o ensino não está estancado. Ao contrário, está em constante mudança, influenciado seja pela ideologia vigente no sistema, seja até pela opção político-ideológica do professor, pois este se coloca tanto como pesquisador quanto como objeto da pesquisa. E sua história de vida está permeando a todo tempo a sua maneira de ensinar. A responsabilidade do professor nesse contexto é muito grande. Segundo Cerezer (2007), ao lecionar a disciplina de história, o professor desempenha uma ação transformadora e emancipatória dos alunos envolvidos nesse processo. Temos então outro obstáculo, segundo o autor, pois, para que o docente desempenhe essas ações, é preciso alcançar uma prática pedagógica capaz de satisfazer essas necessidades e, ainda, um comprometimento do professor com seus alunos. E se pensarmos isso no âmbito da educação escolar indígena, a responsabilidade é ainda maior, pois a escola, a comunidade, a cultura e a política estão totalmente entrelaçadas.

O ensino de história nas escolas indígenas, tomando como base o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), supõe uma imersão na realidade da comunidade. O RCNEI indica, no entanto, que o docente tenha o domínio das reflexões feitas pela disciplina na sociedade ocidental para que saiba trabalhar isso em sala de aula e saiba como interpretar determinados contextos de acordo com seus aspectos fundamentais, como, por exemplo, relações de poder, temporalidades, memória, entre outros. O RCNEI não é um

¹¹ Este aspecto será desenvolvido no cap. 3.

manual de instruções que deve ser seguido rigorosamente, mas apenas um documento que tem por objetivo oferecer uma direção para que as escolas indígenas construam seus currículos.

Ainda do referencial, podemos citar que

o ensino de História nas escolas indígenas não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas. É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 198)

É interessante entender como se lida com todos esses aspectos em sala da aula, qual o foco que é dado ao ensino dessa disciplina e se o referencial, de fato, contribui para orientar esse processo.

O modo como a comunidade indígena vê a história é extremamente importante para que não aconteça o que alerta a professora Edna: “a História precisa ser desconstruída, senão acaba sendo só um jogo de informações que não servem pra nada, não é de qualquer jeito”¹². Ela ainda acrescenta: “eu não ensino a história, eu desconstruo a história, faço o aluno pensar”. Assim, é necessário pensar o que é esse ‘desconstruir’ a História no contexto indígena.

O desconstruir a História se deve exatamente pelo que é apontado por Bittencourt (1994): “de um lado, a cultura dominante, com sua concepção de história sedimentada e, do lado oposto, os grupos dominados, com registros e referenciais próprios”. Pode-se acrescentar ainda que é uma realidade que está permeada por conflitos étnico-históricos, não sendo, dessa forma, pouco hostil. Porém, a autora ainda apresenta um aspecto muito animador ao tratar do ensino de História nas escolas indígenas. Segundo ela, essa disciplina “tende a tornar-se em mais um dos pontos em que os conflitos culturais se estabelecem, mas que ao mesmo tempo pode contribuir para a ampliação de seu universo cultural e político, servindo como aquisição importante em suas novas formas de lutas de resistência” (BITTENCOURT, 1994, p. 106).

¹² Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

A questão posta por Bittencourt é percebida nos discursos dos professores entrevistados. Nestes, é possível notar uma forte valorização da história tradicional no ensino da disciplina de História nas escolas indígenas. Os professores procuram sempre fazer diálogos com ela para que os alunos conheçam e reflitam sobre sua origem e a situação atual do povo ao qual pertencem. As formas de trabalhar a disciplina são variadas, assim como a percepção dos professores. No entanto, observa-se que o foco, o objetivo dado ao ensino dessa disciplina, é o mesmo: a valorização da identidade étnica grupal e o ‘modo de ser’ Guarani-Kaiowá¹³, além do conhecimento do local onde se vive, sua história, como se constituiu, quais os conflitos existentes e o entendimento do contexto atual do grupo, bem como seus conflitos. A autora ainda apresenta outro aspecto importantíssimo:

Ao se introduzir os estudos de História para as sociedades indígenas, surge obrigatoriamente a questão das formas de relações estabelecidas com os brancos e que têm sido marcadas, na maioria das vezes, por conflitos e violência. Assim, qualquer proposta educacional dessa área de ensino deve considerar os problemas dos dois grupos envolvidos, no sentido de possibilitar a construção de uma cultura escolar histórica, por intermédio da qual haja reciprocidade no processo do conhecimento em elaboração. (BITTENCOURT, 1994, p. 106)

Ao se pensar desta forma, é possível perceber que a luta dos professores em suas práticas pedagógicas em sala de aula é a de formar alunos com senso crítico, a fim de fazê-los questionar sua realidade e buscar formas para transformá-la. Ao partir da realidade local no ensino de História, focando nos contextos de construção dos territórios em que hoje residem, objetiva-se entender as relações com os não indígenas e outros grupos que nesse processo de lutas por território estiveram e estão em constante contato, o que vai ao encontro da proposição da autora. Entender essas relações é fundamental para entender os conflitos existentes no presente. E no que diz respeito a isso, os professores são explícitos ao dizerem que é necessário que se discutam essas relações e que se conheça a causa de tais conflitos. É através desse conhecimento que o indígena buscará o reconhecimento de sua ancestralidade e de seus direitos territoriais e políticos no estado brasileiro.

¹³ “[...] modo de ser próprio dos Guarani e Kaiowá que busca seus referenciais no passado (*tekoyma*), o qual, conforme Brand, “segue informando o presente”. “Modo de ser tradicional” ou, como dizem os próprios Guarani e Kaiowá, *ñande reko*, é um conceito usado como sinônimo para as expressões *teko katu* (modo de ser e de viver autêntico e verdadeiro), *teko marangatu* (modo de ser religioso), ou *teko porá* (modo de ser bom)” (ROSSATO, 2002, p. 15).

Os aspectos elencados acima aparecem no Projeto Político Pedagógico das escolas que os professores lecionam. No que diz respeito à missão, a Escola Municipal Indígena Agostinho, por exemplo, “[...] tem como missão o completo desenvolvimento [dos alunos] de modo a torná-los cidadãos conscientes e conhecedores de seus direitos e deveres, desempenhando seus papéis na comunidade em que estão inseridos” (Escola Municipal Indígena Agostinho, 2012, p. 04). Um ensino que seja voltado para atender às necessidades da comunidade é a meta a ser perseguida.

Outro aspecto a ser considerado é a questão da valorização da identidade étnica, como ainda aponta Bittencourt:

A inclusão da construção da identidade nas propostas educacionais para o ensino de História merece, portanto, um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e papel nas aldeias, quer se trate dos grupos indígenas em suas relações interétnicas e com a sociedade nacional. (Bittencourt, 1994, p. 114)

O ponto de partida nos discursos de todos os professores entrevistados é exatamente essa valorização da identidade. O professor Cesar deixa isso nítido ao dizer que “a gente tem que tá dentro da sala de aula tentando fazer isso como indígena [para que] ele [estudante] sinta-se indígena sem perder essa questão de identidade, mas dialogando com os outros conhecimentos científicos.”¹⁴ Ou seja, a fala do professor converge com a da autora, pois ambos, ao tratar da identidade, tratam dessa relação com o outro como uma forma de afirmar a sua própria identidade. “É necessário os conhecimentos do ‘outro’, do contato com a cultura do ‘outro’, para que se possa reconhecer e legitimar a sua própria”, que é o objetivo do ensino de História, como afirma o professor. É importante fazer com que o aluno conheça outras realidades, o conhecimento científico-acadêmico, mas conservando os saberes tradicionais, a ciência indígena, a língua e, principalmente, sua identidade enquanto indígena que é.

O PPP da escola Agostinho apresenta o ensino de História como uma prática voltada para o conhecimento sobre a realidade dos povos indígenas como um todo e, em especial, o das etnias presentes na terra indígena de Dourados, levando em conta o contexto histórico e político, e finaliza:

¹⁴ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

É importante considerar que o estudo da História significa para os povos indígenas a valorização das suas narrativas históricas. E o momento de estudo das relações dos povos indígenas com a sociedade nacional, em prol de direitos que asseguram a sua sobrevivência física e cultural. (Escola Municipal Indígena Agostinho, 2012, p. 38)

Nos objetivos do ensino de História, no PPP da Escola Mbo'ero Tava Okara Rendy também aparece algo semelhante:

- Compreender a cidadania com participação social e política, assim como exercícios de direito e deveres políticos civis e sociais.
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.
- Levar o aluno a fazer pesquisas, para ter conhecimento da sua localidade do Município e Estado.
- Que o aluno tenha mais conhecimento sobre o país em que ele vive a realidade em que está vivendo, conhecendo mais a sua própria cultura. (Escola Municipal Indígena Mbo'ero Tava Okara Rendy, 2012, p. 39)

A valorização da cultura, da história, do contexto em que está inserido o grupo é central nos projetos pedagógicos analisados. No entanto, também não é desprezado o conhecimento histórico da sociedade não indígena. Este, por sua vez, deve estar paralelo aos conhecimentos do grupo, para que se possa compreender de que forma as relações entre indígenas e não indígenas foram se construindo, de forma que o entendimento do presente, da atualidade e tudo que nela está inserido seja alicerçado em compreender como as relações do passado contribuíram para isso.

Quanto aos materiais didáticos impressos, os que existem (quando existem) ainda são poucos. A produção deve ser realizada pelos próprios professores. Porém, nos professores entrevistados, a falta de material didático não se coloca como obstáculo, mas um desafio a se vencer. A válvula de escape, no entanto, para suprir essa falta, é o contato constante com os trabalhos produzidos no âmbito acadêmico, as pesquisas sobre aspectos tradicionais e escolares que podem ser adaptados para sala de aula. É dessa forma que os professores conseguem se organizar. Mas é perceptível em seus discursos que o que está em jogo não é a falta de material didático, mas o comprometimento do professor em suas práticas. Segundo eles, o que está em primeiro lugar é ensinar o aluno a ser crítico e afirmar-se enquanto indígena.

CAPÍTULO II

HISTÓRIAS DENTRO DA HISTÓRIA: AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS PROFESSORES INDÍGENAS

Neste capítulo, procurar-se-á desenvolver as formas com que o índio tanto Guarani quanto Kaiowá se posiciona na História e como se enxerga enquanto atuante desta. Ou seja, procurar-se-á perceber a maneira que seus discursos os inserem na história e como isso é feito. A partir do que foi trabalhado no capítulo I, é intenção perceber essa atuação indígena a partir da ótica dos professores e do componente que trabalham com os seus alunos, nesse caso a História, e como constroem seus discursos sobre essa história.

Neves (2009) acentua que “[...] a linguagem é tratada em sua dimensão histórica, compreendida a partir das condições de produção em que foi criada, como uma prática social que se materializa em discursos.” A autora ainda acrescenta que “A invenção do índio está imbricada com a invenção da América e, sem dúvida, são processos discursivos promovidos pelos europeus” (NEVES, 2009, p. 35). Estes aspectos poderão ser mais bem visualizados ao longo deste capítulo.

O que aponta a autora é que o discurso é uma construção social, envolta de valores atribuídos levando em conta o lugar de produção, o processo que culminou nessa produção e o contexto histórico e, portanto, interesses envolvidos. Portanto, a história escrita pela perspectiva indígena é de suma importância, bem como tentar compreender como a pessoa em si compreende e se insere na História. O discurso histórico produzido pelos não índios, principalmente nos primeiros contatos, tem uma influência nas sociedades indígenas e não indígenas. O interesse é, então, pensar o ‘outro lado’ desse discurso e como isso está aliado ao trabalho do professor em sala de aula, juntamente com os alunos, as significações e ressignificações que fazem a todo tempo sobre o componente escolar chamado História.

O contexto de vida dos professores pesquisados está envolto em vários contextos histórico-sociais que precisam ser levados em conta para que se possa entender o lugar no qual o discurso é produzido. Nesse caso, temos dois contextos distintos, tanto no particular como no escolar, no que diz respeito ao espaço geográfico, cultural e social que é a realidade

douradense e a realidade de Eldorado. Adentrando ainda mais, perceber-se-á que, no caso dos espaços particulares de cada professor, no contexto de educação no âmbito familiar, as divergências são muitas. Porém, quando se diz respeito ao espaço escolar e da educação escolar, no olhar enquanto professor indígena, os discursos se convergem. É nesses entremeios que estão presentes questões a serem debatidas e que fazem com que esses discursos se afunilem. É o que confirma Meihy, no trabalho que fez com os Guarani e Kaiowá de Dourados: “[...] o discurso, apesar de ser dirigido por um narrador, espelhava as marcas de uma fala comunitária” (MEIHY, 1991, p. 20). E ainda acrescenta: “Falamos agora de uma história de vida porém que abriga um assunto comum à coletividade” (MEIHY, 1991, p. 22). Nesse sentido, nas falas desses professores, apesar de suas histórias de vida e seus contextos sociais e culturais serem diferentes, o discurso sobre um projeto de povo, de etnia, é comum.

A escola é de suma importância para o grupo, de maneira que, se pensarmos nas disciplinas que são ensinadas aos alunos, nos conteúdos específicos de cada uma delas e em como os professores que são indígenas trabalham, é possível ir ainda mais fundo e perceber como esses profissionais manuseiam a ideia de afirmação da identidade. As histórias de vida desses professores em questão possuem vários pontos em comum. O principal pode-se dizer que é o fato de que os professores cursaram tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio em escolas não indígenas. O que se percebe em suas falas é a forte discriminação que sofreram ao longo da vida escolar. O fato de serem indígenas os colocava como seres “estranhos”, “selvagens”, “exóticos”, diante dos seus colegas de classe e, muitas vezes, dos próprios professores. A discriminação aliada às dificuldades de se chegar à escola foram contribuições negativas que estas pessoas carregaram consigo ao longo de suas vidas. Isso é notável para inserir suas histórias de vida no processo histórico, se levarmos em conta que elas cursaram tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio nas décadas de 1970 e 1980. Nesse período, de que tratamos anteriormente, ainda não ocorrera a implantação da escola indígena diferenciada e específica, pelo menos não como observamos hoje, até porque esses movimentos em prol da educação indígena, colocando os direitos indígenas e suas reivindicações como norteadores, só serão mais visíveis a partir dessas décadas. Nesse sentido, um aspecto importante a ser observado é que ambas as professoras, por passarem por essas experiências de estudar em escolas não indígenas, valorizam muito esse novo modelo de educação indígena com cunho emancipatório. E ao pensar dessa maneira, procuram passar

isso aos seus alunos, tentando fazer com que eles também o valorizem, pois essa conquista é fruto das lutas pelos seus direitos.

A experiência de estudar em escola não indígena e a discriminação, os constrangimentos com isso gerados, a falta de preparação dos seus professores para lidar com a situação, os fizeram dar um grande valor à escola indígena. Por experimentarem os dois lados da situação, tanto de discriminados quanto de luta contra a discriminação, os professores indígenas buscam passar isso aos seus alunos. Isso é feito, principalmente, nas abordagens que tomam para trabalhar os conteúdos de História, mesclando os processos históricos com seus discursos que, por sua vez, são frutos de suas experiências vividas ao longo de sua trajetória e, principalmente, nas relações com o grupo e com os guardiões da memória. E a partir daí, aumenta o significado que isso tem na construção da pessoa, pelo fato de buscar entender a própria história e a do grupo ao qual pertence.

A professora Vanoíria relata que, quando era estudante, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, tinha muita vergonha de ser indígena. Segundo ela, havia muita discriminação, ela tinha dificuldade com a língua portuguesa e, por conta disso, também apresentava dificuldade em aprender os conteúdos. O fato ainda de a escola ser longe da terra indígena em que morava era mais uma barreira para que continuasse seus estudos. Quando, de fato, decide-se pela carreira de professora e ingressa em um curso de formação para professores indígenas, começa a questionar a própria mentalidade, contrapondo o que aprendera até então na escola não indígena. Ao começar a lecionar, isso é então reforçado. Percebe que já não podia continuar com a ‘vergonha de ser indígena’, pois isso refletiria em seus alunos. É aí, então, que percebe o papel importante do professor na vida dos alunos, bem como a tamanha responsabilidade que tinha de incentivá-los a manterem suas tradições, seus costumes e principalmente sua identidade. A partir daí, ela começa a lecionar tendo como base esse foco, de fazer com que seus alunos tenham o mesmo orgulho indígena que ela tanto demorou a ter, e o tanto que sofreu por conta disso. Percebe, dessa forma, que conhecer e interpretar a própria história e a do grupo ao qual pertence era de suma importância. Nas falas, tanto dessa professora, quando nas do professor Cesar e da professora Edna, isso fica evidente.

O professor Cesar, pouco tempo depois de nascer, foi adotado por uma família de missionários que atuavam na terra indígena; até os oito anos, ele morou na terra indígena no município de Tacuru/MS e, logo após, passou a residir na terra indígena de Dourados/MS. Quanto aos costumes e rituais tradicionais, segundo o professor, nunca lhe foi proibido deles participar. Formou-se no magistério em escola não indígena para lecionar para as séries iniciais do ensino fundamental. Também é formado em História pela UFGD. Atualmente não reside na terra indígena, mas é professor titular de uma sala de quinto ano, na Escola Municipal Indígena Agostinho e, juntamente com sua esposa Alice Rosane Beloto Benites, coordena o grupo de teatro composto por alunos da Escola Municipal Indígena Araporã. Ambas as escolas situam-se na terra indígena Bororó, no município de Dourados/MS. O professor trabalhou na Missão como enfermeiro e, logo que concluiu o magistério, iniciou a carreira como professor na terra indígena de Caarapó/MS, nos anos iniciais do ensino fundamental. Lá, a dificuldade foi grande, porque o ensino deveria ser na língua materna, o guarani. Segundo ele, foi necessário muito esforço, estudo e dedicação para se adequar àquela realidade, pois até então, no curso de magistério, a diversidade e o direito à diferença não havia sido trabalhados, muito menos a realidade da escola indígena; foi necessário aprender na prática cotidiana.

A professora Edna, por conta, principalmente, da influência da luta do pai, milita pela educação indígena diferenciada há mais de duas décadas, militância que também está presente em sua pesquisa em nível de mestrado. Sua formação é em História pela UFMS; porém, desde então, sempre lecionou nas séries iniciais. Trabalhou como monitora em escolas da terra indígena, porém, logo que termina o magistério e inicia os estudos na universidade, é contratada pela FUNAI – que ainda regia a educação escolar indígena – para atuar como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, na terra indígena de Caarapó/MS. Sobre essa época, a professora relata um episódio:

Lá em Caarapó, comecei já o ensino de língua, eu comecei a ensinar as palavras do cotidiano da criança, trazer pra sala de aula, a maioria das crianças mal falava o português. Aí eu tava ensinando o guarani, formando minha cartilhinha com as crianças né, aí um dia chegou uma supervisora da FUNAI e me proibiu de dar aula na língua sob ameaça de me demitir. Ela vinha uma vez por ano e ela deu azar, porque a vez que ela veio, chegou de repente o

quadro tava cheio de palavras em guarani, desenho de figura, porque tinha que desenhar, aí ela proibiu, eu nunca me esqueci o nome dessa supervisora.¹

Depois de lecionar por vários anos, também atuou como coordenadora pedagógica em escolas indígenas. Entre os anos de 2009 e 2010, lecionou História na Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, na terra indígena de Dourados/MS. Em sua pesquisa, atém-se aos processos de aprendizagem dos alunos indígenas Guarani e Kaiowá nas séries iniciais e ao modo pelo qual os professores lidam com esses processos.

A professora Vanoória, que reside atualmente na terra indígena Cerrito, no município de Eldorado/MS, cursou parte do ensino fundamental em escolas não indígenas e o ensino médio, em escolas estaduais também não indígenas. Participou do curso de formação para professores indígenas em nível de magistério *Ára Verá*; porém, não chegou a concluí-lo por conta da escolha em ingressar na Licenciatura Intercultural *Teko Arandu*, na turma de Ciências Sociais – UFGD. Atualmente, leciona a disciplina de História na Escola Municipal Indígena Mbo'ero Tava Okara Rendy, na terra indígena Cerrito, no mesmo município. Logo que concluiu o ensino médio, a professora foi convidada pela comunidade para trabalhar como professora de Artes em duas escolas da terra indígena e, assim que teve oportunidade, ingressou no magistério específico. De acordo com sua fala,

No começo do ano de 2005, a comunidade daqui citaram meu nome porque tavam precisando de gente pra trabalhar na escola e eu era a única pessoa que já tinha ensino médio completo né. Aí me chamaram pra reunião e perguntaram pra mim se eu queria ou não né, aí no começo eu não queria né, porque eu não tinha preparação pra isso, eu já tinha concluído o ensino médio, mas assim, eu não tinha a mínima noção do que era dar aula. Aí falaram pra mim: 'não, a gente só vai dar aula de artes pra você, a gente ajuda a fazer tudo, você vai aprender depois' falaram pra mim os colegas né. Aí eu aceitei né, acho que demorei um mês pra aceitar, porque eu aceitei no mês de março já. Aí eu aceitei, peguei aula de artes, só que na época tinha três escolas aqui, as vezes eu tinha aula no mesmo dia aqui, lá [outra escola] e lá [na outra escola].²

¹ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

² Entrevista com a professora Vanoória. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Julho de 2012.

2.1 - A educação escolar e a experiência acadêmica dos professores

No que diz respeito à educação escolar desses professores, temos um ponto em comum: todos estudaram grande parte do tempo em escolas não indígenas. Mesmo aquelas instituições que tinham um discurso a fim de atender as especificidades dos indígenas não o faziam. O interesse era sempre o de integrar e/ou assimilar o índio ao restante da sociedade, nesse caso, a não indígena. O que se mostra é um discurso marcado de experiências, não ausentes de conflitos, e que foram sendo trabalhadas por esses professores. Cada um à sua maneira foi criando meios para que pudesse chegar ao ensino superior, buscando sempre enfrentar os desafios, que não eram poucos.

No caso do professor Cesar, parte do ensino fundamental foi cursada em escolas indígenas ligadas a missões religiosas no final da década de 1970. Porém, o termo *escola indígena* não dizia respeito ao ideal de educação escolar indígena da atualidade (específica, diferenciada e de qualidade). Segundo ele, todos os professores eram não indígenas, alguns até falavam a língua guarani, mas era com a finalidade de evangelização, numa forma mais facilitadora de a informação chegar aos interessados. O professor afirma, no que diz respeito aos conteúdos: “era aquela história né Regi, era voltado pra evangelização que era uma das vertentes dessa educação. Os conteúdos eram... não tinha um pensamento na questão indígena, era uma educação voltada pra questões de fora né”. Dessa forma, percebe-se que os conteúdos eram todos voltados à realidade não indígena, à evangelização e ao mercado de trabalho. Os livros didáticos quase todos não tratavam a questão indígena e, como continua o professor, “os livros didáticos, eu me lembro o de Geografia, estudava-se Europa, o continente asiático, os EUA [...] não havia uma reflexão sobre a questão indígena.”³ Após o término do ensino fundamental, o professor inicia seus estudos na escola estadual Menodora Fialho de Figueiredo, para concluir o ensino médio, onde também irá cursar o magistério, que o habilitaria para lecionar nos primeiros anos do ensino fundamental; porém, este também não se configurava em um curso específico para indígenas. A escola se localiza no perímetro urbano da cidade de Dourados/MS, bem próxima ao centro da cidade. Sobre o curso, ele diz que

o curso tinha matérias pedagógicas e tudo mais, mas era para dar aula para fora (da terra indígena) [...] não se falava a respeito das diferenças, nem

³ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

mesmo os bairros que são diferentes aqui em Dourados. O bairro lá de baixo não é o mesmo daqui, daqui perto, nem aqui se você tem uma vida abastada aqui e você sai, você não sabe o que acontece lá naquele bairro. Então a escola não tratava disso, ela tratava do aluno dali, que a gente ia ter que trabalhar a alfabetização e tudo mais.⁴

O professor então conclui que, com o término do curso, “eu saí para dar aula para não índios”⁵. Ou seja, o que ele aprendeu durante o período cursado no magistério naquele momento preparava-o para atuar em escolas não indígenas, até pelo fato de não trabalhar as questões relacionadas à diversidade existente na sociedade. A primeira sala de aula em que inicia seu trabalho como professor é na cidade de Caarapó/MS; lá, os alunos todos falavam a língua guarani e as aulas também eram lecionadas na língua materna. Nesse momento, segundo o professor, a dificuldade foi muito grande e a resposta à situação foi, procurar, por conta própria, o conhecimento para trabalhar de uma forma que atendesse às necessidades presentes naquele momento. Sobre as dificuldades que enfrentou no início do trabalho, ele relata:

E aí como? Eu vou pra lá [Caarapó] eu vou reproduzir isso daí, esse ensino que eu recebi. Como que eu vou fazer agora com aluno que fala basicamente só guarani, porque eu saio daqui e vou dar aula em Caarapó [...] eu já trabalhava como enfermeiro aqui, [...] então assim, nunca perdi a questão de falar o guarani, mas o pensamento para a questão de professore era daquela aula [do curso do magistério realizado na escola Menodora] e aí então é que foi a dificuldade, aí falei bom, vou ter que ler sobre isso, vou ter que reaprender algumas coisas a partir daí.⁶

As dificuldades do professor foram grandes, mas a partir das leituras que foi realizando e das discussões que emergiam sobre a questão da educação escolar indígena, ele foi se atendo às formas de trabalhar nessa realidade. A importância de um curso específico, nesse sentido, é muito importante, pois há a tentativa de o professor enxergar a profissão a

⁴ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

⁵ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

⁶ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

partir de sua realidade e buscar formas de intervir nela de uma maneira menos conflituosa do que foi a do professor Cesar.

No caso da professora Edna, os estudos também foram desenvolvidos, em grande parte, em escolas ligadas a missões religiosas, cursados em meados da década de 1970. A professora já inicia sua fala dizendo:

Na época que eu fiz o ensino fundamental, a única escola que atendia a comunidade indígena era a escola da Missão Caiuá, então o ensino fundamental eu fiz na Missão Caiuá, até o quarto ano, antigo primário e depois a Dona Loide Bonfim Andrade que administrava a missão na época, ela conseguiu a bolsa de estudo para nós na escola Erasmo Braga que era da presbiteriana também.⁷

A professora cursou o quinto ano na Escola Erasmo Braga, colégio ligado à igreja presbiteriana e de cunho bem conservador, que se reflete no cotidiano da escola e dos alunos. Após esse período, passou a estudar em uma escola estadual chamada Presidente Vargas, uma das escolas mais antigas da cidade, onde cursou os anos finais do ensino fundamental. De acordo com a professora,

No Presidente Vargas, eu e a minha irmã conseguíamos ser assim, se sentir melhor no ambiente da escola porque tinha muito japonês e a gente era muito bem aceitas pelos japoneses, pelos filhos dos japoneses. E a maioria eram japoneses, tanto é que até hoje eu tenho amizade com meninas que estudaram e rapazes que estudaram com a gente naquela época, a gente ainda tem amizade até hoje.⁸

O curso do magistério foi realizado em um colégio de freiras chamado Imaculada Conceição, possibilitado por uma bolsa de estudos que recebeu. Segundo ela, no colégio só estudavam meninas e aos sábados elas tinham aulas de religião, também por conta de a escola ser bem conservadora em seus valores cristãos. No que diz respeito ao ensino de História, a professora aponta que sempre foi muito engessado, repetitivo e sem questionamentos, debates

⁷ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

⁸ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

e críticas. Ela ainda acrescenta que, atualmente, consegue enxergar que o ensino de História naquele momento, fim da década de setenta, era como um aprender a história do outro (não indígena) e como se os índios não fizessem parte dessa história. Principalmente quando se estudava o período da colonização no Brasil que mencionava os indígenas, a professora diz que “é uma história muito distante da nossa realidade, é com se fosse uma mentira”, indicando que a forma como era tratada e trabalhada a questão indígena fazia com que se acreditasse que os índios haviam ficado no passado, uma forma romantizada de mostrar os índios e que ainda não a identificava enquanto participante dessa história. Além disso, História era considerada algo sem importância; como afirma a professora, “no ginásio o ensino de História era sempre a mesma repetição”⁹, não havia nenhum sentido nessa história aprendida na escola.

No caso dos professores citados, percebe-se que a educação, primeiramente missionária, para o início dos estudos era a única forma, naquele momento, de oferta de conhecimento e que estava ao alcance destas pessoas. Como afirma Vietta (2003),

A Missão Evangélica Presbiteriana, mais conhecida como Missão Caiuá iniciou suas atividades na Reserva de Dourados, em 1928, ano em que se concluiu a demarcação das reservas. Seu trabalho de evangelização estende-se e se apóia em dois suportes: o atendimento à saúde e o ensino escolar. Considerando o quadro vivenciado pelos Kaiowá e Guarani, na época, a missão tornou-se o único local disponível para qualquer tipo de assistência. (VIETTA, 2003, p. 112)

O assistencialismo da missão acabou sendo um meio para que os indígenas fossem atendidos em algumas de suas necessidades que, no momento, eram bem mais precárias. A educação como uma dessas formas de assistência a essas sociedades não era desinteressada. Ela tinha um caráter evangelizador típico da época. Quanto a isso, pode-se citar Vietta e Brand: “o principal objetivo de todo o trabalho é “ensinar a palavra de Deus”. A escolarização visa instrumentalizar, especialmente as crianças, para a leitura e para o estudo bíblico.” (VIETTA; BRAND, 2004, p. 228). Essa forma de ensino, como trabalhada no capítulo anterior, tinha um cunho evangelizador e, para alcançá-lo, a missão utilizava-se de meios assistencialistas, com a educação, por exemplo.

⁹ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

Já a professora Vanoíria, que reside desde os seis anos de idade na terra indígena Cerrito, conta que estudou na escola indígena da terra indígena até então, cursando boa parte dos estudos em meados da década de 1990. Ao passar para a antiga quarta série, hoje quinto ano do ensino fundamental, iniciou seus estudos em uma escola não indígena da cidade, porque a escola da terra indígena só oferecia o ensino até o quarto ano. Depois, novamente, teve que mudar de escola para poder continuar seus estudos, pois esta também não oferecia os anos finais do ensino fundamental. Uma das dificuldades que a professora aponta é em relação à língua:

Eu não sabia falar em português né, eu fui aprender a falar português era lá [escola não indígena] mesmo, porque a minha família era muito tradicional não falava em português, aí pra mim foi muito difícil assim até pra escrever também, porque além dos professores falar tudo em português a aula era feita tudo em português, e a aula de inglês também né que era outro desafio.¹⁰

No curso em escolas não indígenas, teve que aprender a língua portuguesa para poder acompanhar os companheiros de sala. Estes por sua vez, no início eram bem incompreensivos: pelo fato de ela ser indígena, ela conta que sempre ficava isolada na escola. Em relação ao ensino de História, ela conta que dificilmente era tratado algo sobre os indígenas e, quando havia, era um ensino carregado de preconceito. A professora afirma que “[...] naquela época eu não sabia, mas eu vejo que tinha muito preconceito em relação à sociedade indígena, falavam que índio comia gente e tudo mais [...]”¹¹. Era uma visão totalmente distante da que ela como indígena vivia, tanto que, sobre as aulas de História, ela diz: “[...] eu nunca dei a mínima importância, talvez por causa que eu não aprendi direito também, eu achava que a aula de História era coisa de passa tempo e essas coisas”¹². Apesar de todos esses obstáculos, a professora acredita que a maior dificuldade para que concluísse o ensino fundamental foi em relação ao transporte para chegar até a escola: era uma jornada cansativa. Segundo o relato da professora,

¹⁰ Entrevista com a professora Vanoíria. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Julho de 2012.

¹¹ Entrevista com a professora Vanoíria. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Julho de 2012.

¹² Entrevista com a professora Vanoíria. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Julho de 2012.

Tinha que atravessar esse riozinho aqui [ela aponta a localização do rio], ir a pé. Eu saía três horas da manhã de casa, aí cinco horas tinha que tá lá na fazenda [tomava o ônibus até a cidade] ia lá estudava, aí onze e meia saía, chegava mais ou menos umas duas horas da tarde, fora os caminhos que eu tinha que percorrer a pé né, aí eu chegava por volta de três horas, só que na volta eu vinha sozinha, meu pai não ia mais me buscar porque tinha que trabalhar né, aí eu ficava sozinha, vinha de lá da fazenda.¹³

Na fala da professora fica evidente a dificuldade enfrentada no caminho da escola, pois boa parte dos quilômetros eram percorridos de bicicleta até chegar ao ponto de ônibus que ficava na rodovia. Na volta da escola, ela fazia o trajeto de ônibus e depois a pé.

No que diz respeito ao espaço acadêmico, este tem sido de grande importância na construção do conhecimento desses professores, não só na formação, mas também na atuação enquanto profissionais, pois todos eles já atuavam na educação mesmo não sendo formados. Nota-se que o conhecimento científico recebido na academia acarreta uma responsabilidade de entender a sociedade, o grupo ao qual está inserido, para poder lutar pelos seus direitos. Esse espaço, nesse sentido, tem contribuído para fornecer elementos e argumentos na discussão sobre os interesses do grupo. Outro aspecto que é muito importante é em relação às circunstâncias que tiveram de enfrentar para poder permanecer no curso.

O professor César, ao relatar sobre sua trajetória acadêmica, afirma que decidiu cursar História pelo contato que teve com um professor da escola da Missão Caiuá que veio de São Paulo para trabalhar em Dourados. Segundo ele, esse professor chamava a atenção nas discussões para que os alunos refletissem sobre a História, o que atraiu o professor Cesar. Uma das coisas por que ele sempre ansiou, e esteve presente algumas vezes durante o curso do magistério, é colocar em pauta a questão da diversidade e discutir sobre ela. O fato de esse professor de História buscar esse tipo de discussão aguçou o professor Cesar a buscar também entender o contexto em que vivia. Porém, antes de ingressar no curso de História, o professor Cesar cursou por cerca de dois anos a graduação em Letras, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). O curso era oferecido no período vespertino e tinha habilitação para Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Nesse período, o professor havia prestado concurso

¹³ Entrevista com a professora Vanóiria. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Julho de 2012.

para atuar nas escolas indígenas do município e foi chamado então para assumir as aulas também no período vespertino, o que o impediu de continuar o curso de Letras. Segundo ele, quando trancou o curso, já estava ingressando no quinto semestre. No ano de 2007, ingressa no curso de História da UFGD, formando-se em 2010. De acordo com o professor, “[...] eu queria História, tanto é que eu disse, vou fazer em quatro anos”¹⁴. A graduação concluída pelo professor não era específica para formar indígenas; porém, no seu bojo, as discussões sobre a realidade indígena e até a própria questão da diversidade estavam sempre presentes. O professor conseguiu se identificar com o curso e percebeu que parte de seus anseios em relação aos temas de discussões foi sendo atendida. O curso também não foi no sentido de lecionar em escolas indígenas, mas, aliado à sua experiência significativa em sala de aula, fê-lo aperfeiçoar o olhar e as formas de abordar vários temas em sala de aula, contribuindo muito para seu crescimento enquanto profissional.

No caso da professora Edna, a luta para poder conseguir cursar e concluir um curso superior foi muito grande. Segundo ela,

[...] meu sonho sempre foi fazer História, por influência do meu pai. Meu pai era um contador de história e ele lia muitos livros pra gente, livros de tudo quanto é coisa, que nem hoje esses livros aqui é só pra idade dessas crianças, não ele lia as vezes uns livros difíceis, ele lia muita poesia de Castro Alves, lia muitos livros de Machado de Assis que ele tinha acesso e trazia da missão, ele lia e contava essas histórias pra gente né, e eu aprendi a gostar de história através dele, do meu pai, e meu sonho sempre foi fazer o curso de História¹⁵.

Em meados da década de setenta, a professora ingressou no curso de História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Cursou cerca de um ano e meio e teve que desistir do curso por conta do forte preconceito que sofria. Um dos fatores que fez com que ela desistisse era a dificuldade em entregar os trabalhos. Grande parte deles era feita em grupos e, de acordo com sua fala,

Eu não consegui fazer os trabalhos, porque era tudo trabalho em grupo e quando os professores passavam os temas pra ser discutido em sala, fazer resumos, responder as questões os colegas eles juntavam as carteiras de

¹⁴ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

¹⁵ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

repente de forma que fechava o grupo e eu sempre ficava de fora ou ficava assim no grupo, mas sentada fora da roda, não participava e eu sofri muito, aí teve um ponto que eu não aguentei.¹⁶

Os professores também não realizavam nenhuma intervenção a seu favor a fim de que ela pudesse participar com mais liberdade dos trabalhos. Se levarmos em conta que nessa época as discussões em torno dos direitos indígenas davam seus primeiros passos, não é de se espantar que a instituição não se atentasse ao drama vivido pela professora durante o período em que frequentou o curso. Depois de quase quatro anos fora da universidade, a professora Edna presta vestibular para Letras na mesma universidade. Cursa essa graduação por volta de um ano e meio, mas também acabou desistindo, pela dificuldade encontrada no estudo da Língua Inglesa e Linguística. A professora acrescenta: “[...] eu desisti sempre pela dificuldade da disciplina e dificuldade de aceitação pelos colegas, que a gente não conseguia ter um diálogo, troca de informação, troca de conhecimento.”¹⁷. Nesse caso também, podemos perceber que a questão da língua indígena era algo que não chamava a atenção e também não se levava em conta o fato de a professora não ter como língua materna a língua portuguesa. Novamente, a professora, depois de ficar dois anos sem estudar, presta vestibular e inicia o curso chamado de Licenciatura Curta – Estudos Sociais, na UFMS, que compreendia dois anos e meio de estudos. No entanto, quando cursava o último semestre do curso, a professora contraiu meningite, ficou internada, perdeu as provas finais do curso e foi considerada reprovada pela instituição. Somente no final da década de oitenta a professora novamente presta vestibular, ingressa no curso de História da UFMS e enfim conseguiu concluir a graduação. Segunda ela, nesse momento a realidade já mostrava que

Os professores já tinham outra cabeça, mais aceitação, principalmente a Marina Venceslau que ela colocava muito isso [questão indígena] na sala de aula, aí o professor Tetila também já colocava isso [questão indígena] na sala de aula e eu já me sentia um pouco mais aceita no âmbito da faculdade, no ambiente da faculdade. Aí eu concluí o curso de História.¹⁸

¹⁶ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

¹⁷ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

¹⁸ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

Atualmente, a professora está na fase de finalização do mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Essa instituição possui programas de pesquisa, ação e extensão que têm se preocupado com a causa indígena e têm dado grande abertura ao ingresso destes em nível de graduação e pós-graduação. De acordo com a fala da professora, a continuação dos estudos é de extrema importância para a pessoa e para o grupo; nesse sentido, afirma “nossa, a gente aprende tantas coisas dos outros, e muitas vezes o que a gente lê fora ajuda a gente a entender o que a gente é, o que tá acontecendo aqui e por quê, e isso eu vi muito lá na universidade”¹⁹.

Já em relação à professora Vanoíria, o seu ingresso no nível superior se deu a partir do Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto *Ára Verá*. A Secretaria Estadual de Educação (SED) do MS, em parceria com as prefeituras municipais e outras instituições, compreende que o curso “trata-se de uma ação cujo objetivo geral é formar professores indígenas Guarani/Kaiowá em nível médio, com habilitação para a educação nas comunidades indígenas, educação nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil” (ROSSATO, 2006). Nesse propósito, a professora Vanoíria conta que o contato com professores e com o conhecimento acadêmico, que era diferente daquele estudado até então no ensino fundamental e médio, encantaram-na. No início, não era seu intuito estudar História, mas depois desse contato, começou a dar importância para a disciplina, pois percebeu que havia outras formas de abordar o conhecimento. Mesmo cursando o *Ára Verá*, a professora prestou e passou no vestibular para a Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* da UFGD. Este curso, por sua vez, tem como objetivo “habilitar professores Guarani e Kaiowá preferencialmente em exercício, em nível superior de licenciatura intercultural, para a docência e a gestão escolar” (CURSO de Licenciatura Intercultural Indígena, s/d). Seguindo essa perspectiva, a organização do curso se dá a partir de etapas que compreendem o tempo universidade, tempo comunidade e tempo intermediário, em que os acadêmicos desenvolvem suas atividades na busca de articular universidade e comunidade. O interesse da professora com o curso era aprofundar os temas específicos das Ciências Sociais, uma das áreas da licenciatura, em especial a História, até porque precisava também atender à demanda da escola em que lecionava. Segundo ela, a escolha que fez foi a

¹⁹ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

correta, porque a partir daí pôde se reconhecer e dar importância para si e para o grupo ao qual pertence. Pôde também perceber o quão importante era fazer com que seus alunos pudessem refletir sobre essas questões que os rodeiam. Segundo ela, o contanto com o conhecimento acadêmico, seja do magistério, seja da própria licenciatura, fez com que ela percebesse que

os conhecimentos que eu adquiri na cidade era totalmente contrário do que eu tava aprendendo lá (Ára Verá) [...] eu aprendi para dar valor pra si mesmo e lá na escola não indígena eu aprendi que eu não era nada, eu como indígena eu não era nada [...] ali eu percebi que eu como indígena era importante, que tinha que dar valor pra gente [...] foi com o professor Brand, ele foi dar aula sobre, acho que 'luta pela terra', uma coisa assim, do professor Brand na aula de História, aí eu me interessei muito, eu tinha curiosidade de saber mais e mais, porque ali que eu percebi que nós indígenas tinha história, pra mim, eu não tinha a mínima noção se a gente tinha história ou não tinha²⁰.

Nas falas dos três professores, foi possível perceber como o conhecimento acadêmico tem dado a eles instrumentos para que reflitam sobre as lutas e ajudem nesse processo. O que é aprendido na universidade é de grande importância para os professores, pois, segundo eles, há uma abertura para pensar questões a que antes não davam tanta importância, por conta da falta de conhecimento. Tanto a professora Vanoíria quanto a professora Edna, ao relatarem sobre suas experiências durante o ensino escolar, contam que sofriam grande preconceito. Isso se dava por estas não conseguirem interagir com os colegas e estes também não lhes daram tanta abertura para tal e pela dificuldade na aprendizagem dos conteúdos, em especial a Língua Portuguesa. E acrescentam que, se tivessem o conhecimento que adquiriram durante o curso da graduação, teriam questionado sobre isso. Outro aspecto que é de suma importância salientar é em relação a como a academia e seus trabalhos auxiliam no material para preparar as aulas.²¹

²⁰ Entrevista com a professora Vanoíria. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Julho de 2012.

²¹ O tema será desenvolvido no próximo capítulo, em 'Recursos Didáticos'.

2.2 – Os contextos de atuação dos professores

Tanto o professor Cesar quanto a professora Edna residem e/ou residiram e lecionam e/ ou lecionaram nas terras indígenas de Dourados (Jaguapiru e Bororó). Dourados abriga uma população indígena, de acordo com dados do ISA, de 11.800 pessoas²², compreendendo três etnias: Guarani Kaiowá, Nandeva (autodenominados Guarani) e Terena. As terras indígenas englobam uma área que compreende cerca de 3450 ha., bem próxima à região urbana da cidade; por essa proximidade, o contato entre indígenas e não indígenas é bem latente, além de que grande parte dos indígenas trabalham fora da terra indígena, principalmente no meio rural, como no corte de cana, por exemplo. No que diz respeito ao ensino nas escolas indígenas, os professores Cesar e Edna afirmam que é preciso ter um cuidado maior ao se abordar alguns temas relacionados à religião, pois a diversidade de religiões presentes no espaço da terra indígena é bem grande. A professora Edna cita uma situação em que a discussão sobre religião estava presente: “aí a gente até entrava na questão da religião, a maioria das crianças são evangélicas, aí teve uns pais que não gostaram muito não, mas aí a minha intenção era falar, fazer o aluno pensar.”²³ Como a professora aponta, a intenção da escola não pode e nem deve ser a de discutir a fé que as pessoas depositam em determinadas entidades; porém, é necessário pensar a religião por outro foco, a questão da prática social que se relaciona o tempo todo com o aluno, os professores e a escola como um todo.

O professor Cesar também menciona essa questão em sua fala: “outra dificuldade que nós temos é a questão da religião que é forte, seja ela cristã, os tradicionais, e aí tudo a gente tem que lidar dentro da sala de aula, tentando fazer isso como indígena”²⁴. Ou seja, mesmo perpassando por todas essas crenças, esses conhecimentos, é necessário manter viva a identidade, o sentir-se e reconhecer-se enquanto indígena. Esse contexto é reflexo do histórico de missões religiosas que as terras indígenas receberam; no caso da terra indígena de Dourados, está presente desde 1928 a Missão Caiuá, pioneira no trabalho assistencialista aos indígenas dessa região. Já as igrejas neopentecostais, segundo Vietta e Brand (2004), iniciam

²² Disponível em: <<http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3656>>. Acesso em: 03 fev. 2013.

²³ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

²⁴ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

a construção de templos no final da década de 1970, vão crescendo gradativamente e, na atualidade, grande parte dos templos tem sido conduzida por pastores indígenas.

A escola em que leciona o professor Cesar atualmente, Escola Municipal Indígena Agostinho, foi criada em 1984, como extensão de outra escola indígena mantida pela FUNAI. A iniciativa de criação da escola partiu de um pastor da Missão Caiuá, que inclusive cedeu o espaço para que as aulas acontecessem. Em 1992, a escola foi fechada por conta da inauguração de uma escola maior, que tinha por objetivo atender toda a comunidade escolar das extensões que foram criadas anteriormente. Porém, a comunidade pediu que a extensão da Agostinho permanecesse, pedido que acabou sendo aceito. A escola permaneceu por muito tempo com professores não indígenas, cargos estes que, pouco a pouco, vêm sendo ocupados por professores indígenas formados. Atualmente, não é mais extensão e atende todos os anos do ensino fundamental. O corpo discente, segundo o PPP da escola, é formado por crianças bilíngues (Terena, Guarani e Kaiowá), falando a língua materna e a língua portuguesa.

Já o contexto em que a professora Vanoíria trabalha é diferente do de Dourados. A Terra indígena Cerrito está localizada a trinta e cinco quilômetros da cidade de Eldorado/MS e conta com uma população Guarani e Kaiowá de aproximadamente 750 pessoas ocupando um território “totalizado em uma área 5.790 hectares com 2.040 demarcadas no dia 22/06/92 e 3.750 somente ocupadas.” No que diz respeito à religião: “[...] ainda se preservam da própria cultura, mas já se encontra presente a religião dos não índios como algumas igrejas pentecostais” (Escola Municipal Indígena Mbo’ero Tava Okara Rendy, 2012, p. 05). No caso da escola, esta é a única instituição da terra indígena que oferece a educação escolar: a Escola Municipal Indígena Mbo’ero Tava Okara Rendy, que atende a comunidade em todos os anos do ensino fundamental. Os alunos, bem como a comunidade, têm como língua materna o guarani e a língua portuguesa como segunda língua.

Fotografia 1 - Fachada Escola Municipal Indígena Mbo'ero Tava Okara Rendy



Fonte: BARBOSA, 2013.

A questão linguística, que atualmente tem sido pauta dos povos indígenas em relação à educação escolar indígena, é defendida por estes como língua a ser ensinada na escola e, principalmente, utilizada também na aprendizagem. Os documentos legais afirmam que a língua deve ser preservada e utilizada como instrumento de aprendizagem. Porém, nem sempre as coisas ocorreram dessa forma, pois o bilinguismo presente nas escolas indígenas tinha, desde a ação do SIL até o presente em boa parte delas, o objetivo de fazer com que acabassem por não utilizar mais sua língua materna. É o que se chama de bilinguismo de transição. D'Angelis (2012, p. 33) afirma que “o resultado, nas comunidades indígenas, está para quem queira ver: em muitas comunidades Kaingang, Karajá e Terena – os primeiros povos agraciados com tais programas bilíngues no Brasil- as perdas linguísticas começaram ou aceleraram-se a partir da década de 70, alimentadas pela nova escola oficial.” Como ainda havia uma política acentuada em torno da integração dos povos indígenas à sociedade não indígena, fez-se com que esse tipo de bilinguismo fosse colocado em prática.

As situações dos professores em seus ambientes de educação escolar enquanto estudantes são diversas. No caso da professora Edna e do professor Cesar, a língua materna foi utilizada como facilitadora da aprendizagem da Bíblia pela Missão Caiuá. Já na escola não

indígena, suas experiências são bem traumatizantes, até porque a língua materna não era utilizada em momento algum. Nesse contexto, o português acabara imperando e, no caso da professora Vanoíria, dificultando a aprendizagem, pois quando acessa a escola não indígena, diferentemente dos professores Cesar e Edna, ela não falava nada da língua portuguesa. A aprendizagem da nova língua que era falada na escola aconteceu nesse ambiente sem uma aprendizagem prévia. Da mesma forma que a língua por muitas vezes foi utilizada para facilitar o processo de evangelização dos povos indígenas, inclusive com traduções da Bíblia para o guarani, esta também foi um obstáculo para a aprendizagem dos estudantes indígenas, em especial aqueles que cursaram escolas não indígenas em períodos em que o direito dos povos indígenas, bem como a própria educação escolar, não recebia uma discussão tão intensa.

Os contextos em que os professores lecionam são diversos. No caso do professor Cesar, como ele mesmo já afirmou, a escola em que leciona ainda é muito influenciada pelas correntes que buscavam a integração indígena e também por igrejas protestantes. Isso faz com que os alunos e professores lecionem suas aulas em português. Outro fator importante é que nem todos os professores são indígenas: ainda há alguns não indígenas lecionando, o que traz mais um obstáculo para o ensino e aprendizagem em guarani. No contexto vivenciado pela professora Edna, quando ainda lecionava, a questão da língua era algo um pouco mais definido. Segundo ela, as aulas eram lecionadas em guarani e em português, pelo fato de haverem terenas também entre os estudantes. Quando trabalhava a questão indígena, lecionava em português; os outros assuntos eram trabalhados em guarani. No contexto do qual provém a professora Vanoíria, as aulas são sempre lecionadas em guarani e o português quase não é utilizado. É interessante atentarmos para os seguintes pontos: tanto o professor Cesar como a professora Edna lecionam e/ou lecionaram em escolas localizadas na terra indígena que tem intenso contato com não indígenas, até pela sua proximidade com a cidade, além de abrigar as etnias Kaiowá, Guarani e Terena em seu território. Já o contexto da professora Vanoíria é totalmente diferente, pois a terra indígena é longe da cidade e só abriga guaranis, o que facilita a utilização da língua guarani na escola.

Os contextos são diversificados, mas a luta é contínua para que a língua indígena seja valorizada e utilizada não só na comunidade, mas na escola, como língua oficial. As ações em torno dessa revitalização da língua indígena se pautam não só na oralidade, comumente

presente no cotidiano indígena, mas também na leitura e escrita, que podem ser feitas intensivamente no ambiente escolar. Sobre a importância do professor nesse processo, D'Angelis afirma que “[...] não se trata apenas de que creiam nas potencialidades e futuro de suas línguas: é indispensável que os educadores indígenas tenham real apreço por sua língua materna e uma atitude efetivamente positiva face a elas” (D'ANGELIS, 2012, p. 201). Quanto a isso, os professores desta pesquisa são convergentes: todos acreditam que a língua é extremamente importante para a manutenção da cultura do grupo. A professora Vanoíria afirma que, logo quando iniciou seu trabalho na escola, percebia que os alunos tinham certo receio em utilizar a língua materna quando havia um não indígena presente. Esta realidade tem se transformado, pois os professores têm incentivado os alunos a valorizar e, principalmente, a utilizar a língua na escola tanto na fala como na escrita.

Nota-se, dessa forma, que a preocupação dos professores em relação à língua é extremamente importante para a revitalização desta; porém, ela deve ser acompanhada de uma prática comprometida. No caso do professor Cesar, esse processo ainda está em fase de desenvolvimento, por conta do contexto em que a escola está inserida. No caso da professora Edna, quando ainda lecionava, tentava sempre utilizar-se da língua no cotidiano da sala de aula, mas por conta da diversidade étnica da turma (Guarani, Kaiowá e Terena), isso deveria ser feito de uma forma que todos pudessem se sentir valorizados enquanto etnia, o que fazia com que ela ora optasse pelo português, ora pelo guarani. Na realidade da professora Vanoíria, essa ação já está presente na escola tanto na fala quanto na escrita, favorecida pela localização da terra indígena, que fica distante da cidade e por lá ser moradia somente da etnia guarani.

CAPÍTULO III

O LUGAR DA HISTÓRIA NA VIDA GUARANI-KAIOWÁ E NA ESCOLA

É intenção, neste capítulo, pensar a história Guarani e Kaiowá e os conhecimentos tradicionais que estão presentes nas falas dos professores, ligando as suas experiências de vida, as suas vivências nos espaços de aprendizagem tradicionais, com a sua forma de ensinar a disciplina de História. Em todo esse contexto, pode-se perceber que os professores então transitam o tempo todo entre o tradicional e o institucional. A presença da militância pelos direitos indígenas, neste caso, da escola específica e diferenciada, como já trabalhado no capítulo anterior, está todo tempo presente.

A história de vida se mistura com a profissional. Isso é notável em suas próprias falas, principalmente ao dizerem das vantagens que possui o professor indígena (língua, cultura) com relação ao professor não indígena. A responsabilidade é grande desse professor que precisa passar aos seus estudantes esse orgulho em ser indígena, significado principalmente nessas experiências de vida. O ensinar torna-se, então, através dos conteúdos e das formas de abordá-los, um meio de preservação da cultura do grupo, de sua identidade, de sua tradição.

O trabalho de lecionar, então, não se constrói sozinho, mas junto com outros profissionais e com o contato com a comunidade. Os entrevistados demonstram um grande respeito à história de seu povo e a quem tem o dever de guardá-la e passá-la aos mais novos, nesse caso, as pessoas mais velhas do grupo. Até porque estamos falando da conservação da memória através da oralidade, e só o pode fazer quem realmente domina tanto uma quanto a outra. O professor Cesar deixa isso bem visível em uma das conversas que registrei no caderno de campo. O cuidado em escolarizar os conhecimentos tradicionais é muito grande. É preciso que os detentores desse conhecimento autorizem ou não sua utilização na escola e, nesse caso, sua utilização em uma peça de teatro em que os estudantes seriam os atores. Segundo ele, em uma de nossas conversas, no ano de 2012, eles (professor Cesar e sua esposa Alice) trabalharam, na Escola Municipal Indígena Araporã, a cosmologia¹ Guarani, com um

¹ Na cosmologia da etnia, encontram-se elementos que dizem respeito à visão de mundo dos Guarani. Nesse teatro em específico, o intuito era trabalhar a questão da criação do mundo e como os elementos na natureza se

recorte sobre a criação do homem, do guerreiro e sobre os quatro elementos (água, ar, terra e fogo). Mas antes disso, professor Cesar procurou a Ñandecy Dona Tereza e outras referências mais antigas para pedir permissão para que esse tema fosse trabalhado na escola. Foi-lhe autorizado, mas pediram que ele deixasse bem claro aos estudantes que aquele trabalho que eles fariam não seria o ‘real’, mas apenas uma representação, uma adaptação daquilo que de fato é.

Fotografia 2 – Apresentação do teatro sobre a criação do mundo a partir da cosmologia Guarani. Alunos da E. M. Indígena Araporã.



Fonte: BARBOSA, 2012.

faziam presente. Dessa forma, como aponta Chamorro (2008) “A terra aparece nos cantos Kaiowá como corpo enfeitado” (p. 164). Em relação aos outros elementos, a água, por exemplo, é tomada, segundo a autora, como “elemento primordial” em que se constitui o mundo. (p. 182)

Fotografia 3 – Professor Cesar e os alunos do grupo de teatro apresentando o guaxiré após o término do teatro.



Fonte: BARBOSA, 2012.

De forma geral, pudemos perceber que o professor César sempre, nas conversas, demonstra uma grande preocupação em consultar os mais velhos em relação aos conhecimentos tradicionais que podem ou não ser escolarizados, seja em sala de aula, seja como peças de teatro do grupo do qual é coordenador. Às vezes, segundo o professor Cesar, até alguns professores indígenas da escola o criticam e dizem que, nesse caso, não poderia ser trabalhada a cosmologia Guarani na escola. Mas, segundo ele, se os mais velhos o autorizaram, ele trabalha e não se importa com a opinião desses professores. Outro ponto interessante é que também é realizada uma pesquisa nas produções acadêmicas sobre o assunto, que é discutido em sala de aula com os estudantes. Anteriormente a isso, os estudantes ainda fazem uma pesquisa com os pais, avós e tios sobre o tema que irá ser trabalhado via teatro. A partir daquilo que eles trazem da pesquisa feita com seus familiares, é feita a discussão e partem para a produção do teatro, nesse caso, da cosmologia.

Esse relato foi de extrema importância para pensar sobre a história ensinada na escola e nos espaços informais. Além disso, também é possível sugerir que o conhecimento que será trabalhado na escola não é algo acabado, mas construído no dia-a-dia e de acordo com as necessidades daquele determinado contexto. O objetivo é sempre tentar atender às necessidades de um projeto maior de educação escolar indígena. Politicamente falando, esse projeto se debruça sobre uma escola que valoriza os aspectos tradicionais da etnia e a luta pelos seus direitos.

Nessa perspectiva, é necessário atentar-se para outra discussão, que é pensar o que, de fato, é a história indígena, como ela é entendida e interpretada pela academia e pelos seus próprios agentes, sujeitos. Nesse sentido, é importante considerar o que Cavalcante aponta:

Muitos trabalhos são identificados como filiados à “história indígena”, outros à “etno-história”. Esses dois conceitos são utilizados para designar diversas pesquisas que, em sua maioria, envolvem questões indígenas com abordagens históricas. Apesar disso, nem sempre tais conceitos são apresentados com clareza. Considerando que podem se desdobrar em diversas semânticas, especialmente o conceito de “etno-história”, alguns de seus usos podem conduzir a imbrólios. (CAVALCANTE, 2001, p. 02)

O que se pode notar com a reflexão levantada por Cavalcante é que a história indígena em si ainda não está totalmente definida para a academia. Não é nosso intuito discutir esse tema aqui; porém, não deixa de ser uma questão importante a ser considerada, pois nosso trabalho é focado no que é a história para os professores indígenas e como eles a consideram tanto na escola quanto em suas vidas cotidianas. E mesmo assim, é necessário ainda considerar o que acrescenta o autor, ao dizer que

[...] tem surgido, ainda que não de maneira escrita e sistematizada, uma nova acepção para o conceito de etno-história como a história indígena escrita por indígenas, ou seja, uma etnociência, muitas vezes confundida com a concepção apresentada no item anterior. [...] não se deve cair na tentação de considerar uma história indígena produzida por indígena como “a verdade” ou uma história definitiva, nem tampouco como uma história automaticamente melhor do que as outras. (CAVALCANTE, 2001, p. 10)

É importante ressaltar também que não é nosso intuito dizer que os relatos e as fontes que colhemos são verdade absolutas, ou é a história indígena ‘verdadeira’, mas analisar qual é

a visão e a interpretação que os professores aqui em questão têm sobre a História², o que eles entendem a partir das suas vidas. Feita as devidas considerações, podemos nos debruçar sobre o sentido da história escolar dos Guarani e Kaiowá e a forma como suas experiências de vida interferem no seu ensinar, isto é, como é ensinada e aprendida, na escola indígena, a disciplina de História. O que se ensina e o modo como se ensina muitas vezes apresentam um caráter mais formal, consequência do espaço em questão, a escola, espaço este que limita algumas práticas e impõe algumas regras que são externas à dinâmica cultural dos Guarani e Kaiowá. É perceptível, no entanto, que as significações atribuídas às ‘histórias’ ou às suas ‘versões’ pelos professores indígenas são totalmente diferentes se comparadas às de docentes não indígenas.

Um exemplo relacionado foi observado em uma aula de História numa turma do 5.º ano do Ensino Fundamental, ministrada pelo professor Cesar. Após lembrar os estudantes sobre o conteúdo passado na aula anterior que tratava da criação legal da terra indígena de Dourados, o professor pede aos estudantes que escrevam sobre a história desse espaço. No entanto, o que os estudantes escreveram e indagaram ao professor não era sobre o conteúdo que ele havia passado no quadro, mas sobre a construção do espaço a partir da visão tradicional, importando-se sequer com a data de criação ou com qualquer solenidade política, elementos tão caros ao ensino de História numa perspectiva escolar não indígena. As perguntas estavam relacionadas à dança tradicional, como o guaxiré, e sobre o modelo de roça Guarani e Kaiowá, a chamada kokue. O professor, nesse contexto, não repreende os estudantes por estarem escrevendo sobre outras formas de perceber a criação desse espaço; ao contrário, ele os ajuda, respondendo às questões de maneira elogiosa. Esse elemento nos leva a perceber que há diferenciação da maneira de compreender a história na sociedade indígena, ou melhor, sobre como lidam com a temática desenvolvida, enquanto aprendizagem construída pelos estudantes. O que fica visível é que o ensino de história parte de um ambiente que é próprio dos Guarani e Kaiowá e não da história como é interpretada na sociedade não indígena.

² Entende-se aqui a História enquanto área do conhecimento acadêmico; porém, é nosso intuito tentar entender como esses professores Guarani e Kaiowá a entendem e como a ressignificam em suas vivências enquanto grupo.

Outro ponto importante a ser pensado é a prática do professor. A situação encontrada na sala de aula é peculiar de uma escola indígena: os estudantes ‘deixam de lado’ a ‘história formal’, aprendida na escola, e acessam a ‘história real’, aquela aprendida no seu cotidiano, na vida com sua família, comunidade, que, nesse caso, é a que parece ter sentido para eles no momento. A ressalva que se faz necessária é como o professor se porta diante da situação. Ele se coloca como valorizador da visão dos estudantes, valorizando as formas tradicionais de entender o espaço, e ainda os ajuda na escrita das palavras em guarani.

A situação nos mostra como o que é tradicional é conservado dentro do espaço escolar e quais os mecanismos utilizados tanto pelos professores quanto pelos estudantes para trazer esses elementos para a escola. Ou seja, o professor passa um conteúdo ‘formal’ no quadro e o explica para os estudantes; porém, na hora de escrever sobre o que foi trabalhado, o que é ressaltado pelos próprios estudantes e incentivado pelo professor é a história do espaço segundo a visão tradicional dos Guarani e Kaiowá. O que é interessante é que essa separação entre o tradicional e o escolar está bem definida na escola e com os professores. É necessário ressaltar que estamos nos referindo, aqui, à especificidade da escola Agustinho, na qual o professor César leciona. Segundo ele, a escola ainda está muito influenciada pela perspectiva da educação para a integração e ‘civilização’ dos indígenas, mesmo com professores índios (o que é muito recente na escola). Outro ponto ainda que o professor sugere que seja uma das peculiaridades dessa escola é que ela se localiza numa região onde se encontram muitas igrejas cristãs, e grande parte dos estudantes são filhos de pessoas que frequentam essas espaços, o que acaba por refletir no cotidiano escolar. No entanto, o que nesse momento específico fez mais sentido foi o tradicional. Isso é notável quando o aluno acessa sua memória para buscar o que aprende nos espaços ‘informais’ e tradicionais, que são externos à escola, e que dialogam com aquilo que se está aprendendo na escola. É importante ainda acrescentar que o tradicional é aqui entendido como processo de ensino e aprendizagem que acontece nos espaços informais (rodas de conversa, contação de histórias, casa de reza, rituais etc.).³ O que também se pretende pensar, nessa perspectiva, é o que afirma Benites (2009) sobre a questão do *Teko laja*. Segundo ele,

³ Há que se ressaltar aqui o que bem aponta Melià (1979, p. 43), com respeito à distinção entre educação indígena e educação para os indígenas: a primeira é referência para os processos de socialização e aprendizagem das gerações mais novas e para a transmissão da herança cultural por meio da oralidade; a segunda traz o caráter

Na atual situação histórica, as famílias extensas kaiowá, em lugar de se desintegrarem, aperfeiçoaram estratégias, flexibilizando sua organização (Mura, 2004), cada uma delas produzindo um modo de ser peculiar (*teko laja kuera*), conformando uma realidade contemporânea como sendo caracterizada pelo *teko reta*: o modo de ser múltiplo de conjuntos dessas famílias indígenas kaiowá . O *teko reta* continua sendo, no entanto, um *ñande reko*, um “nosso modo de ser”, sempre contraposto ao *karai kuera reko*, modo de ser do não índio. (BENITES, 2009, p. 20)

A consideração acima é de extrema relevância, pois, querendo ou não, esse modo de ser das famílias exerce influências sobre a escola, instituição esta que, para fazer sentido, precisa estar articulada às especificidades de cada grupo familiar; ao mesmo tempo em que inventa e reinventa maneiras de lidar com toda essa diversidade, também é a todo tempo influenciada por ela.

Pensar a aprendizagem da história nos espaços informais e como isso está presente na sala de aula também é outro ponto de grande valor. Ao pensar a história, percebe-se que a escola e o que é ensinado e aprendido nesse espaço é um dos meios de aprender sobre o ‘outro’, as formas de aprendizagem do outro, para que se possa se relacionar com ele. Isso não faz com que o aluno ‘perca’ sua cultura, mas que a ressignifique como forma de buscar essa relação ‘menos conflituosa’ com o outro.

Ao falar sobre o ritual do *kunumi pepy*⁴, o professor pergunta aos estudantes se fizeram a pesquisa sobre o ritual e, ao trabalhar e explicar sobre o ritual, o professor cita a colocação do *tembeta*⁵ e faz uma analogia com os costumes não indígenas de colocação de *piercings* e brincos, fazendo as devidas ponderações, até porque tais objetos já estão plenamente em uso entre seus estudantes. Ao falar sobre a comemoração da semana dos povos indígenas, também faz alusão às comemorações da colônia japonesa na cidade e às

de ruptura com esses mecanismos tradicionais, que representa a educação para o indígena. (*apud* Ministério da Educação, 2007, p. 59)

⁴ O *kunumi pepy*, para os Kaiowá, representa uma festa muito importante para vida futura do grupo, do qual participam meninos com idade aproximada entre 6 até uns 12 anos, a depender da avaliação feita pela mãe. É um ritual que prepara o indivíduo para ingressar na faculdade do conhecimento e amadurecimento das ideias. Após passar pelo ritual, ele fica apto para desenvolver atividades relacionadas com o *teko marangatu* na sociedade kaiowá (JOÃO, 2011, p. 79).

⁵ Agulha, feita da resina de *tembeta’y*, utilizada para furar o lábio do menino durante o ritual do *kunumi pepy* (JOÃO, 2011, p. 78).

comemorações feitas no Centro de Tradições Gaúchas – CTG. Percebemos que busca afirmar sua identidade étnica, valorizando seus costumes, porém, fazendo comparações com a cultura do não índio, com o intuito de dizer que a prática é de extrema importância.

Outro ponto extremamente importante que está presente nas falas dos professores (que veremos nos tópicos adiante) diz respeito aos objetivos do ensino de História. Creio que os mais importantes e necessários são o fortalecimento da identidade étnica e o conhecimento e reconhecimento do espaço em que vivem, não apenas no sentido da disciplina escolar chamada de Geografia, mas, e muito mais, no sentido religioso, sagrado, de maneira que isso fica visível nas falas dos três professores entrevistados. Aspecto complementar é o ensino de História para embasar a luta pela terra. Na fala da professora Vanoíria, isso aparece de maneira explícita:

Então, o objetivo maior é isso, primeiro falar com os colegas para valorizar sua identidade, o porquê disso, explicar isso, para qualquer colega que achar por aí e, segunda coisa, é aprender como está essa situação da questão da luta pela terra e tudo mais, porque até nós indígenas pergunta, para que ele quer terra, pra gente tá preparado para responder esse tipo de pergunta.⁶

A intenção dos professores é que estudantes tenham uma base de conhecimento sobre sua cultura e sua terra para que possam lutar por elas. Dessa maneira, o ensino de História, em todas as falas dos professores, inicia-se a partir da realidade da terra indígena e de seu espaço; o conhecimento de outras realidades e sua necessidade têm que partir do lugar onde os estudantes estão inseridos. A seguir detalharemos melhor este aspecto.

3.1– Dos objetivos do ensino de História

Meu objetivo é, por exemplo, é reforçar a identidade do aluno, garantir a segurança dos territórios, formar idealizadores pra luta, para uma possível luta,

⁶ Entrevista com a professora Vanoíria. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Julho de 2012.

uma luta posterior sobre a questão de terra, por questão de ocupação de espaço, de espaço social mesmo, dentro da sociedade.⁷

A partir da fala da professora Edna, podemos perceber que um dos objetivos do ensino de História é fazer uma reflexão com os estudantes sobre a questão da luta pela terra. Porém, isso não é uma tarefa fácil e nem se configura como uma simples questão a ser discutida. A terra para os Guarani e Kaiowá está envolta em variadas questões, principalmente as que dizem respeito a aspectos culturais e sociais. Os Guarani e Kaiowá dão grande importância para seu território porque, na perspectiva de sua cultura, o ‘modo de ser’ está ligado a ele, denominado *tekoha*.⁸ O *tekoha* deve proporcionar condições necessárias ao estabelecimento de relações sociais e à produção de alimentos e da própria cultura, entendida como *teko*. Segundo Pereira, “a composição do *tekoha* é elástica e não permeável. Por este motivo, deve ser pensado como uma articulação entre o político e o religioso, e menos como uma categoria geográfica espacial” (PEREIRA, 1999, p. 104).

Porém, essa manutenção do *tekoha*, e a afirmação do ‘modo de ser’ Guarani e Kaiowá, têm encontrado muitos obstáculos. Atualmente, a luta pela terra tem se intensificado, provocando conflitos e mais conflitos entre índios e proprietários de terra. Mesmo a Constituição Federal sendo bem clara nesse aspecto, ao dizer, no artigo 231, que se reconhece aos índios “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, na prática isso tem sido difícil de ser executado. Apesar de algumas terras já terem sido demarcadas, esse processo sempre é envolto em conflitos físicos e judiciais. Segundo os professores, é necessário alertar os estudantes para que aprendam a lidar com essas situações, através do conhecimento dos processos históricos que permeiam esses conflitos. Eremites de Oliveira e Pereira apontam que

⁷ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

⁸ *Tekoha* é a maneira como as comunidades Kaiowá se referem, em guarani, ao espaço ocupado por uma determinada comunidade. Etimologicamente, a palavra é composta pela fusão de *teko* + *ha*. *Teko* é o sistema de valores éticos e morais que orientam a conduta social, ou seja, tudo o que se refere à natureza, condição, temperamento e caráter do ser e proceder kaiowá. *Ha*, por sua vez, é o sufixo nominalizador que indica a ação que se realiza. Assim, *tekoha* pode ser entendido como o lugar (território) onde uma comunidade Kaiowá (grupo social composto por diversas parentelas) vive de acordo com sua organização social e seu sistema cultural, isto é, segundo seus usos, costumes e tradições. Esta explicação está registrada na tese de doutorado em antropologia defendida por Levi Marques Pereira (2004), na Universidade de São Paulo (USP) (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2009, p. 34)

Grande importância ainda é dada à ligação histórica da comunidade com o espaço e aos vínculos de natureza afetiva e religiosa. Isto explica porque os Kaiowá não reivindicam quaisquer terras, mas especificamente aquelas as quais se reconhecem ligados pela existência dos vínculos retro apontados. (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2009, p. 52)

Como aponta o professor Cesar, é necessário pensar sobre algumas questões que todos precisam aprender a trabalhar conforme vão crescendo e se desenvolvendo: “faço várias reflexões sobre questão da terra que está muito forte, a dos preconceitos, da moradia, trabalho, que agora também há falta de trabalho dentro da terra indígena. Pensar como eles vão se preparar para o futuro, seja como pai de família ou de outra forma.”⁹ O que também é necessário ressaltar é que, aliada às questões escolares, também está presente a questão da formação do aluno enquanto pessoa, que se sensibiliza com as lutas travadas pelo grupo ao qual pertence. Segundo a professora Edna Souza, o trabalho com os estudantes sobre a questão da terra acontecia em forma de seminários: divididos em grupos, os estudantes pesquisavam e apresentavam o conteúdo na sala de aula para os colegas:

Os seminários eles adoravam, os temas eram sobre a questão indígena, sobre as lideranças, uns, por exemplo, falavam muito sobre a demarcação de terras, ocupação dos territórios indígenas, que era o título que eu dei para “descobrimento do Brasil”. Início da ocupação dos territórios indígenas no Brasil, era o “descobrimento do Brasil”. Eles faziam mais o seminário com essa questão, sobre a luta da ocupação das terras aqui, a luta pela demarcação.¹⁰

A conscientização dos estudantes sobre o problema dos poucos territórios indígenas reconhecidos é evidente nesse trecho da fala da professora e traz à tona também outra questão que já se mencionou nesse texto, que é sobre a interpretação dos contextos históricos a partir da ótica indígena. A professora, então, deixa nítido que o ‘descobrimento’ do Brasil – segundo sua interpretação – passa a ser o ‘início da ocupação dos territórios indígenas no Brasil’. A mudança do título faz com que se pense o processo de colonização de outra forma, ou seja, no olhar do indígena que sofreu com o processo e que se coloca, tanto no processo histórico quanto na própria mudança do nome, como um sujeito histórico, sempre ativo nesse

⁹ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

¹⁰ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

processo. Desse modo, as questões indígenas permeiam os conteúdos de história, tanto como perspectiva quanto como sujeito histórico. É também o que afirma o professor Cesar:

Então, eu faço assim, primeiro eu como indígena, eu vejo que é necessário trabalhar a questão da terra, faço primeiro uma reflexão com eles, aí surgem as dúvidas (porque a gente tem que ficar na aldeia, porque é aldeia aqui). Junto dessas reflexões surgem outras, é interessante, por exemplo, pensar porque que a gente não trabalha lá nas casas Bahia, porque a gente tem que ir pra usina. Então é a partir daí que vai se fazendo a discussão junto com eles.¹¹

A partir da fala desse professor, podem-se perceber variados processos que estão em evidência. Da luta pela terra ele puxa ‘ganchos’ com o presente, com o futuro e com o passado indígena. Quando vai trabalhar o porquê de estar localizado naquele determinado espaço e não em outro, acaba entrando em alguns aspectos mais tradicionais que dizem respeito ao significado do *tekoha*. As discussões sobre a terra desembocam na questão do trabalho e subsistência entre os indígenas, associando o assunto à questão do pouco espaço existente para esses grupos, que, não podendo produzir o necessário para a sua sobrevivência, vão buscá-lo em espaços fora da terra indígena, porém, não com o mesmo sucesso e facilidade de um não índio.

Uma situação, na mesma perspectiva anterior, foi observada em uma das visitas de campo na escola indígena em que leciona a professora Vanoíria. Ao acompanhar uma de suas aulas com uma turma multisseriada (7.º, 8.º e 9.º anos), ela passava para os estudantes o documentário “A sombra de um delírio verde”¹². A partir daí, ela pede que os estudantes falem sobre o que mais lhes interessou no filme, e a partir do que é levantado inicia-se o debate. A discussão girou em torno da importância do *tekoha*, bem como sobre a atual realidade em que vivem o povo Guarani e Kaiowá diante do crescimento contínuo da produção de etanol. A professora também levantou algumas questões sobre a luta pela terra e a importância de eles ficarem atentos a essas discussões que vêm sendo realizadas para a possível resolução dos conflitos.

¹¹ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

¹² Documentário que retrata a exploração de indígenas Guarani e Kaiowá no corte de cana-de-açúcar no estado de Mato Grosso do Sul e questões sobre o território.

Um aspecto relevante a destacar na fala anterior do professor César é que ele a inicia dizendo ‘eu como indígena’. Essa expressão traz à tona a discussão sobre identidade étnica, que está totalmente ligada à questão da terra e também da educação escolar indígena. É o que ficou claro também na fala da professora Vanoíria, quando dizia sobre os objetivos de se ensinar a História na escola indígena, que é também a preocupação dos demais professores. O que se pode observar é que o ensino de História nas escolas indígenas observadas nessa pesquisa, realizado por professores indígenas, está totalmente ligado à realidade em que estudantes e professores estão inseridos, bem como as lutas e os obstáculos enfrentados por estes grupos para que consigam manter viva sua identidade a partir de aspectos fundamentais como o território. A formação do aluno não se faz somente através do conhecimento escolarizado, mas aliando esse conhecimento à formação do indivíduo, enquanto pessoa pertencente a uma etnia, com seus costumes e suas lutas.

Um dos pontos primordiais que os professores apontam em relação à contribuição que o ensino de História pode oferecer aos estudantes e à comunidade como um todo é a questão do fortalecimento da identidade étnica. A professora Vanoíria já apontava para isso, assim como as falas dos outros dois professores entrevistados. A identidade étnica é hoje uma discussão muito interessante e que tem feito com que esses povos busquem conhecer mais sobre seus antepassados e suas práticas culturais, bem como outras formas de resistência e ressignificação de elementos que vão assimilando ao longo do tempo. Sobre isso afirma Batalla: “[...] el grupo étnico no es únicamente lo que es en un momento dado, sino también lo que fue (expresado en muchos elementos del patrimonio cultural heredado) y el proyecto histórico, implícito o explícito, de lo que aspira a ser en el futuro” (BATALLA, 1988, p. 11). E ao dizer sobre elementos assimilados de culturas diferentes, ele acrescenta que

Este ámbito se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias. Los elementos continúan siendo ajenos en cuanto el grupo no adquiere también la capacidad de producirlos o reproducirlos por sí mismo; por lo tanto, hay dependencia en cuanto a la disponibilidad de esos elementos culturales, pero no en cuanto a las decisiones sobre su uso. (BATALLA, 1988, p. 08)

Nesse sentido, não há uma assimilação da cultura do ‘outro’, mas uma apropriação de elementos que são convenientes ao grupo. Ou seja, o modo como esses elementos serão

utilizados pelo grupo é que define essas formas de ressignificação. A tomada de decisão sobre tais elementos é própria da cultura do grupo, diferindo, portanto, da maneira como são utilizados esses elementos pela cultura dominante.

A forma como a identidade indígena vem sendo tratada recebe diferentes enfoques. O Estatuto do Índio (1973), por exemplo, afirma que índio “É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. Cunha, por sua vez, afirma, ao tratar sobre identidade étnica, que “índio é quem pertence a uma dessas comunidades indígenas e é por ela reconhecido” (CUNHA, 1986, p. 111). Ou seja, é necessário um auto-reconhecimento enquanto pertencente ao grupo e um reconhecimento por parte desse grupo. Souza também ressalta as contribuições de Roberto Cardoso de Oliveira sobre o assunto: “Para ele, a identificação étnica refere-se ao uso que uma pessoa faz de termos raciais, nacionais ou religiosos para se identificar e, desse modo, relacionar-se aos outros” (SOUZA, 2009, p. 36). Essas perspectivas com relação à identidade vão ao encontro do que sugere o professor Cesar, ao pensar em trabalhar a questão da identidade no contexto escolar. Segundo ele,

O objetivo é que o aluno sinta-se indígena sem perder essa questão de identidade, mas dialogando com os outros conhecimentos científicos. E aí é que está a grande coisa. Então, eu pensando em relação a isso, questionei sobre a forma de trabalhar isso dentro da História. Principalmente porque a História vai trabalhar todos aqueles conteúdos (escola não indígena) mais esse indígena. Durante esse tempo que estou na faculdade e agora desses dois anos para cá, eu comecei a trabalhar o seguinte, primeiro a gente começou com o projeto de identidade. Só que é um tema muito grande, então delimitamos identidade indígena dentro da escola, como que ele (aluno) vai reconhecer isso dentro de todo esse contexto.¹³

A ideia do professor Cesar vai ao encontro da questão da afirmação da identidade perante o outro, já que é na fronteira com o outro que a necessidade de diferenciação se faz necessária. A cultura, dessa forma, será um suporte da identidade étnica. No entanto, como “[...] sublinha Barth (1969) deve centrar-se nas fronteiras sociais do grupo, e não mais na cultura que tais fronteiras encerram” (BARTH *apud* CUNHA, 1986, p.112). Isso acaba por

¹³ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

ser uma das inquietações do professor Cesar, ao pensar essa identidade étnica no interior da escola:

Tem outra questão que trabalho também que é o ser indígena, como que é. É preciso pensar como que os outros me veem, como eu me reconheço e me defino enquanto etnia. E pensa também isso com essa juventude que tá vindo agora, como que a gente vai fazer esse diálogo. A Dona Tereza, quando a gente traz pra escola, então o ser indígena, o ser indígena mesmo. Pensar como é que fica agora com igrejas, como que é essa aceitação. Então, por exemplo, eu sou Kaiowá, me conheço, conheço as tradições, conheço os nossos rituais. O próximo passo então é a gente começar a escrever, os alunos produzem textos, a gente faz a correção. Nessa leva de textos surgem vários temas, por exemplo, fulano falou a respeito da chicha, outro falou da terra, de sementes tradicionais que hoje já não conhecem, então é a partir daí que fazemos as discussões.¹⁴

É necessário pensar aqui na forma como está ocorrendo a ressignificação de todo esse conhecimento tradicional pela juventude, como o próprio professor expressa em suas falas. Pode-se aliar essa inquietação ao que diz o RCNEI: “Atualmente, dependendo do contexto de cada escola, é preciso repensar que tipo(s) de identidade(s) está sendo formada através do currículo escolar, e qual a importância para cada realidade social” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 197). A escola precisa estar preparada para lidar com essas situações que estão presentes no cotidiano dos estudantes e buscar entender como está sendo desenhada essa identidade para os estudantes. O próprio documento ainda acrescenta: “[...] no estudo da História, dependendo das escolhas pedagógicas feitas pelo professor, pode-se possibilitar aos estudantes refletirem sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com as problemáticas históricas de seu grupo, de sua localidade, de sua região e da sociedade nacional e mundial” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 197). É o que pensa o professor sobre como lidar com as diversas situações, realidades, contextos, sem deixar de lado a questão da identidade. Ou seja, perceber de que forma se configuram essas fronteiras culturais e identitárias e como estão sendo estabelecidas por esses jovens que estão frequentando essas escolas é, de fato e na prática, uma preocupação dos docentes acessados nesta investigação.

¹⁴ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012,

É necessário ressaltar o que Kreutz (1998) chama a atenção ao dizer que “a identidade étnica não deve ser entendida como algo constituído, naturalizado. Trata-se de percebê-la como processo identitário”. Não sendo, portanto, algo natural, mas uma construção social, o autor ainda acrescenta: “[...] nesse sentido não há um momento de definição, as identidades são sempre construídas, devendo por isso serem definidas histórica, e não biologicamente” (KREUTZ, 1999, p. 81). A escola, juntamente com o corpo docente e suas práticas em sala de aula, interfere constantemente, consciente ou inconscientemente, nessa constante construção identitária, quando promove discussões e debates sobre a realidade cotidiana do espaço, bem como fazendo os devidos *links* com a história do restante da humanidade, mas também quando se escusa de fazê-lo.

3.2 – As Práticas no Ensino de História

O debate sobre a questão da identidade é muito amplo; porém, no ensino de História, o professor precisa ser o mediador dessas discussões para orientar os estudantes a refletirem sobre o que, de fato, é necessário para a melhoria do espaço e da comunidade a quem pertencem. O professor tem um papel fundamental nessa construção da identidade, mas, para levar a diante essa discussão, ele precisa ter esclarecido o que significa isso para si e para o grupo do qual faz parte. A professora Edna chama atenção para este aspecto:

Eu sempre falo que o professor ele tem que ser idealizador. Só o idealizador ele muda o rumo das coisas, mas quando ele é idealizador e luta, e o professor ele tem que ser idealizador e pesquisador, porque se ele não é pesquisador a escola nunca vai ser indígena, nunca vai ser indígena. É outra coisa que eu percebi também, é que tem muitos professores que se identifica como Guarani Kaiowá, mas ele pode ter todo esse conhecimento teórico, ele pode ter tudo esse conhecimento sobre educação indígena, o que é uma educação escolar indígena, mas ele não consegue se sensibilizar com a questão. Tem muito não índio que ele é mais índio, quando discute a questão da educação indígena, do que o próprio índio. Porque se eu não falo a minha língua, se eu não falasse a minha língua, se eu não guardasse tudo o que meu pai me ensinou, a minha educação indígena, eu não tinha a identidade fortalecida, e eu sempre bato, sempre naquele mesmo foco. Vi religião do não índio, várias religiões, mas sempre para questionar, eu vejo a outra para questionar, conhecer pra se fortalecer.¹⁵

¹⁵ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

No seu trabalho como professor, segundo ela, é necessário que este já tenha estabelecido o foco de sua luta. A sua identidade precisa estar definida, apoiada no projeto maior do grupo ao qual está inserido, no sentido de saber o que esse grupo busca, e trazer, através de sua ação, esse contexto para a sala de aula. Apesar de ter em mente que também está o tempo todo passando por um processo de construção, a sua afirmação enquanto indígena e pertencente a uma etnia precisar estar sempre viva. O reconhecimento próprio e do grupo precisa estar sempre latente. Além de envolver-se com a comunidade, envolver-se com suas lutas, com a sua cultura, enfim, com tudo o que está em torno dela. É o que tenta refletir a professora ao dizer que muitos professores sabem ‘teoricamente’ sobre a questão da educação diferenciada, conhecem os documentos, mas para colocar isso na prática a dificuldade ainda é muito grande. O ponto crucial é o esforço do professor em fazer valer essa educação mesmo na debilidade como ela é colocada em prática. Então, sua crítica é direcionada àqueles professores que não se envolvem tanto com os estudantes e usam uma didática inadequada na hora de lecionar, e também por estes não questionarem o que é determinado pelos órgãos administrativos educacionais acerca dos currículos. O conhecimento, a pesquisa, o compartilhamento do ideal do grupo, também são elementos necessários para que o profissional seja visto com bons olhos pelas comunidades. Ou seja, espera-se que os professores aliem aos conhecimentos tradicionais vivenciados àqueles produzidos e pertencentes à academia.

A professora ainda apresenta outra inquietação, que diz respeito às formas de lidar com essa discussão sobre identidade no ensino de História:

Eu acho que o ensino de História, olhando assim, daqui pra lá, da forma como ele é dado ele é só uma informação, porque depende muito do professor, de como o professor aborda o assunto e depende da entonação de voz. Chamar a atenção do aluno, fazer com que ele perceba que tem que refletir. Agora, se um professor que chega e dá aula de História, mesmo que esses temas engessados que são os cursos de História, que são as aulas de História, ele não questionar as entrelinhas, não traz benefício nenhum pra o aluno. É só uma informação que o aluno vai precisar pra um concurso, pra ele ir para o ensino médio, é informação, um conhecimento a mais, não é a crítica da realidade. Ensinar a História é fazer eles questionarem, aqui no caso, que ao longo do processo de ocupação dos territórios indígenas, a História ensina que os povos indígenas eram só ocupantes da terra, eles não eram tão importantes, mas que ao longo desse processo de ocupação, a História nos vê, ainda hoje, como

palha da sociedade e, fazer eles questionarem isso, eles enxergarem uma forma diferenciada que a História ensina, a historia do Brasil ensina isso.¹⁶

A fala da professora apresenta bem a preocupação de quem pesquisa sobre o ensino e História atualmente: de que é necessário que ele se conecte à realidade na qual está inserido o aluno e, neste caso, é necessário que ele seja útil para a comunidade. Na percepção da professora Edna, quem é o responsável por fazer os estudantes enxergarem as nuances ideológicas que estão presentes nos estudos do passado e do próprio presente é o professor.

Nessa perspectiva, é preciso entender que o mundo da forma como é compreendido pela professora indígena, resultado de sua trajetória de vida, difere de como é entendida e ensinada a História em escolas não indígenas. Isso não quer dizer que o conhecimento histórico indígena e, nesse caso, Guarani e Kaiowá, não seja importante ou não seja considerado como verdade, mas a forma de enxergar o mundo deve ser entendida a partir da realidade em que esta foi constituída e como se constitui o seu projeto de povo e de futuro. Dessa forma, a preocupação da professora Edna no que diz respeito à forma como o professor deve ensinar o conteúdo está ligada ao que Gusmão (2004) chama a atenção ao afirmar sobre a questão do ‘bom professor’ ou o chamado ‘professor revolucionário’: “[...] pretende evidenciar que o difícil exercício da docência se faz mais eficaz quando presidida por uma causa, seja ela política, religiosa ou de qualquer outra natureza” (GUSMÃO, 2004, p. 88). O que se deve levar em consideração é que o ideal deve estar presente na prática docente, em especial, na fala da professora Edna, a questão da valorização da identidade étnica, que acaba por permear os conteúdos e que também converge com as ideias dos outros professores, como já comentado. Ou seja, a História e a forma como ela é ensinada estão ligadas diretamente com o professor e o ideal que defende. Este, por sua vez, atua diretamente no sentido atribuído à sua prática e ao seu discurso.

Outro aspecto importante é que a História que, de fato, tem sentido para ela, é a história cotidiana, vivida pelo grupo ao qual pertence. Nesse sentido, o que Schaff (1983) aponta é de extrema importância. Ao tratar sobre a verdade na História, o autor discute primeiramente a questão do que é a verdade em História e chega à conclusão que

¹⁶ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

A “verdade” equivale certamente a um “juízo verdadeiro” ou a uma “proposição verdadeira”, mas significa também “conhecimento verdadeiro”. É nesse sentido que a verdade é uma devir: acumulando as verdades parciais, o conhecimento acumula o saber, tendendo, num processo infinito, para a verdade total, exaustiva e, nesse sentido, absoluta. (SCHAFF, 1983, p. 98)

O que é observável na leitura de Schaff é que a verdade consiste em uma junção de conhecimentos que se acumulam ao longo do tempo, aos quais atribuímos juízos. Ela se torna um devir a partir do momento em que o conhecimento acumulado se torna a ferramenta para que se possa entender e agir no presente. E, se está ligada ao conhecimento e ao tempo, a verdade não é estanque, até porque o conhecimento é resultado de um mundo em movimento, em transformação. O autor então acrescenta:

[...] o conhecimento é um processo infinito não só porque o objeto que o conhecimento reflete é uma sequência infinita de mudanças, mas também porque o objeto do conhecimento é infinito do ponto de vista das interações e das correlações, portanto, da estrutura das coisas e dos fenômenos que compõem o que nós chamamos a “realidade objetiva”. Assim, partindo da categoria da mudança do bem como da categoria da totalidade, vamos ter à apreensão do conhecimento e, portanto, da verdade como processo, assim como à compreensão do caráter concreto da verdade. (SCHAFF, 1983, p. 194)

Há uma multiplicidade de fatores presentes em cada contexto que são fundamentais ao conhecimento, bem como à construção da verdade. A história, entendida a partir da ótica da professora Edna, nos faz crer que, como bem salienta Schaff, é o resultado dos processos históricos pelos quais passou o grupo, a cultura e a própria professora, das interações, de como esse conhecimento foi sendo acumulado ao longo do tempo e da construção da própria pessoa e sua forma de enxergar e interpretar os processos pelos quais passa a sociedade.

Pode-se perceber que não é tarefa fácil aliar os conhecimentos tradicionais e a identidade étnica tanto do aluno quanto do professor e do grupo, além do comprometimento do professor, aos estudos históricos em sala de aula de escola indígena. É observável que a busca por essa “integração” passa por questões políticas, sociais e culturais que dizem respeito a todo o grupo.

3.2.1 - Daqui pra lá: o ensino de História a partir do espaço da terra indígena

Durante o trabalho de coleta de dados com os professores indígenas Guarani e Kaiowá, foi possível perceber vários pontos sobre o ensino de História que aparecem em todas as falas de forma explícita. O que mais preocupa os professores é a falta de conhecimento que muitos estudantes têm sobre o espaço em que estão inseridos, ou seja, o espaço em que vivem e no qual o grupo a que pertencem está localizado. Isso ocorre não só na questão geográfica, mas também na histórica, que agrega o processo de construção, significação e luta pelo reconhecimento daquele determinado território como pertencente àquela etnia, àquele grupo.

Nas falas dos três professores entrevistados, a preocupação é evidente, o que acaba se juntando à preocupação quanto à forma de trabalhar os conteúdos na disciplina de História. Todos eles, antes de iniciar qualquer temática dentro de sala de aula, citam alguma situação da terra indígena, presente no cotidiano dos estudantes, para daí então fazerem os possíveis *links* com os temas mais abrangentes da História. É que se pode observar nas falas abaixo:

Iniciamos então, trabalhando o espaço que ele está, que ele ocupa, o grupo da aldeia. Muitos não conhecem a história da aldeia, a criação, quem eram os caciques, aqueles tradicionais de lá da aldeia que falavam, que conversavam, que tinha esse diálogo com a comunidade. É necessário toda uma conversa com os outros professores para pensar como que nós vamos fazer esse entendimento. Cada um vai ter que buscar isso dentro da escola, construir isso. Então, eu comecei a pensar que nós poderíamos iniciar a partir da localização mesmo, a história [...] A gente pega a questão principalmente da história da aldeia, como que foi parar os grupos indígenas lá dentro.¹⁷

A fala do professor Cesar deixa evidente essa preocupação com o conhecimento do espaço e entendimento dos processos históricos pelos quais o grupo passou. Isso é de suma importância para se ensinar a História. É o que também comprova a fala da professora Edna:

Eles falam ‘ah, não precisa aprender as coisas da aldeia, as coisas da aldeia as crianças já sabem’. Tem criança do Bororó que não conhece essa área aqui, criança daqui não conhece lá, e tem criança aqui da Jaguapiru que tem

¹⁷ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

preconceito contra a criança do Bororó, como trabalhar isso daí, isso não é abordado na sala de aula das escolas.¹⁸

A professora deixa nítida a sua inquietação com relação ao conhecimento pleno dos processos relacionados à terra indígena, ao espaço em que vivem, bem como à população ali residente, no sentido de contribuir para as relações estabelecidas tanto dentro quanto fora desse determinado espaço. Isso ajudaria na atribuição de significação mais evidente para o ensino e aprendizagem da História, porque estaria mais próximo da realidade do aluno. Segundo a professora Vanoíria,

E eu vejo que se você começar da realidade eles têm muito interesse. Porque não adianta quer começar lá de outro lugar pra vir na realidade. Você tem que partir da realidade, porque eu acho que os livros dos não índios está dessa forma, que vem de longe aí depois focar no aqui. Pelo menos a minha aula não é assim, a gente começa da realidade pra depois pensar em torno.¹⁹

Em todas as falas é possível observar a preocupação em entender a realidade na qual se vive para poder também atuar nela de forma mais objetiva. Até porque é a partir daí que se trabalharão os conteúdos que não são especificamente indígenas e também a questão da luta pela terra, que é algo tão latente na realidade indígena.

No que diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados, em sua maioria, são os mesmos da escola não indígena. Porém, há essa preocupação de iniciar os conteúdos sempre trabalhando algo que está no cotidiano do aluno, ou seja, a realidade vivida no espaço em que estes vivem, neste caso, a terra indígena. Após esse trabalho é que são feitas as ligações com os conteúdos históricos de uma forma mais abrangente, contemplando a história não indígena também. Segundo o professor Cesar, “o trabalho começa partindo do local para depois fazer outros diálogos”²⁰. É o que também coloca a professora Edna: “[...] no ensino de História, partia sempre daqui, sempre fazendo um paralelo da história indígena (história tradicional) com a história da humanidade”; e acrescenta: “[...] sempre caminhando paralelo as duas

¹⁸ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

¹⁹ Entrevista com a professora Vanoíria. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Agosto de 2012.

²⁰ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

histórias e fazendo o aluno questionar o que aconteceu com a gente e por que a questão da dominação”.²¹

As falas dos professores e os aspectos importantes que eles trazem levam-nos a crer que os conteúdos sobre ensino de História seriam os mesmos de uma escola não indígena. No entanto, as formas de trabalhá-los e as abordagens são completamente diferentes, até porque o contexto social é diferente, os sujeitos que enxergam e interpretam essa História são outros. A perspectiva, nesse caso, é outra. A forma de interpretação e ressignificação da História é a indígena.

O trabalho de começar a partir da realidade, do contexto no qual tanto os professores quanto os estudantes estão inseridos, acaba por atribuir ao ensino de História uma funcionalidade maior, bem como uma responsabilidade maior também. Importante porque os professores precisam estar o tempo todo em formação, criando alternativas e *links* entre a realidade da terra indígena e os conteúdos da disciplina, que não são especificamente voltados para aquela realidade. Isso vai de acordo com o que chama a atenção Gusmão (2004), que entende que o passado apresenta-se como algo a ser construído através do estabelecimento de diálogos entre os agentes educacionais e os problemas e angústias do presente. Ao conhecer a história da humanidade, o aluno está o tempo todo estudando como isso tem afetado o espaço onde ele vive, consequentemente percebendo sentido no estudo da disciplina, na maneira como a história dos outros influenciou o seu contexto social e cultura atual. Nas falas abaixo, isso fica bem evidente:

Mas, eu penso, principalmente, é que é preciso compreender essa questão da aldeia, principalmente a história da aldeia, a história que a gente tá aqui. Então eu friso a questão da erva-mate quando há a chegada, a questão da terra, o final da Guerra do Paraguai também, quando tem essa questão da influência paraguaia na região, a gente vê reflexos na aldeia e tudo mais. E aí eu parto disso, eu vejo assim que eles tem compreendido isso.²²

Então, por exemplo, quando chegava na época da guerra, de trabalhar a Segunda Guerra Mundial, eu começava com os conflitos acontecidos com os povos indígenas no Brasil para depois entrar no conflito mundial. Pra eles

²¹ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

²² Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

entenderem e fazerem a ponte. Sempre parti daqui pra lá. Era necessário seguir a divisão do livro didático, porque a própria escola exigia que fosse assim, mas sempre fazendo o paralelo. Como eram duas aulas seguidas, uma aula era só pra questão indígena, depois que tinha discutido, debatido, os alunos perguntavam tudo sobre a questão indígena, eles começavam a questionar sobre que aconteceu com o não índio, e o que aconteceu com a gente e porque que a gente está assim até hoje. Essa era sempre a pergunta fundamental que eu deixava para eles refletir. É como dizia, o forno já tava quente, agora era fazer o bolo crescer, assar e crescer com aquela outra questão. Eu não dou aula de história, eu desconstruo a história. A História “oficial”, eu desconstruo.²³

Mas a escola não discute essas coisas, porque fala ‘ah tem que ensinar na língua indígena’, o diferente não é só ensinar na língua, mas ensinar coisas do cotidiano da aldeia e isso vai fazer com que eu aborde temas de escola que estuda fora, que tá nos livros didáticos fora, por exemplo, como que é a economia aqui na aldeia, começa com a economia, como se desenvolve a economia aqui na aldeia vai abordar sobre a economia do mundo. Mas sai daqui pra fazer a criança questionar, falar sobre a questão de, no caso de biologia que estuda os animais, estuda os insetos, todas as plantas, estuda sobre o que aconteceu com a comunidade indígena e transporta pra outras questões mais amplas, mais universais.²⁴

Pode-se observar, por isso, que os conteúdos sociais são de suma importância e devem ser trabalhados, historicamente, com uma problematização acerca de questões que façam com que o aluno desenvolva o seu senso crítico. Assim, podemos considerar que as metodologias têm um papel fundamental nesse processo, pois elas tornam-se mecanismo essencial para que o aluno desenvolva “um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo” (BEZERRA, 2007, p. 42). A metodologia utilizada pelos professores vai nesse sentido, de fazer com que os estudantes tenham um olhar mais refinado sobre a sua atual realidade e que sejam sujeitos históricos para transformar essa realidade. Ao aprender tanto a sua história quanto a história do ‘outro’, a intenção que é observada nas falas desses professores é que estes aprendam a lidar com as situações conflituosas, através do conhecimento. Isso fica visível quando citam a questão da luta pela terra, que é algo que tem gerado grandes conflitos e sofrimento aos povos indígenas e à sociedade envolvente. Nesse sentido, os professores buscam formar seus estudantes de forma que estes estejam dispostos a lutar pela causa de seu

²³ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

²⁴ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

povo, utilizando-se do conhecimento dos processos históricos pelos quais passaram o povo e o espaço em que vivem como argumento.

3.3 - Recursos Didáticos

Os recursos didáticos se configuram como mais um desafio ao ensino de História na escola indígena. No entanto, o que é perceptível é que os professores indígenas Guarani e Kaiowá têm criado maneiras alternativas para lidar com esse obstáculo, como, por exemplo, a utilização de obras produzidas pela academia. Muitas dessas alternativas têm dado resultado positivo; porém, exigem uma dedicação bem maior dos professores no preparo das aulas e dos materiais os quais irão utilizar como suporte de trabalho.

Segundo o professor Cesar, os recursos didáticos específicos de uma escola indígena ainda são muito poucos; o que mais se vê são alguns livros que contam sobre os mitos indígenas, o que não é suficiente para trabalhar em sala de aula. Ele ressalta: “tem esse livro que nos deram, o livro pedagógico, a ‘História de Mato Grosso do Sul’, que é aquele da Lori Gressler, que dá para pegar algumas coisas, outras eu não utilizo”. Ao falar sobre isso, ele ressalta que no livro há apenas uma história ‘oficial’ apresentada, que, na maioria das vezes, não vai ao encontro do olhar indígena sobre a História. E acrescenta: “eu peguei também algumas teses de lá da faculdade, mas só que sistematizei de forma que dá pra eles compreenderem isso”.²⁵

A professora Vanoíria também aponta um aspecto que vai no mesmo sentido, ao dizer que “o material também que eu uso muito é o que eu recebo na universidade, mas para complementar, as vezes seleciono alguma coisa do livro didático”²⁶. Os trabalhos produzidos por pesquisadores indigenistas são de suma importância para utilização desses professores que estão lecionando em escolas indígenas; são eles que dão o suporte teórico necessário para que o professor possa preparar suas aulas e o material que irá utilizar em sala de aula.

²⁵ Entrevista com o professor Cesar. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Fevereiro de 2012.

²⁶ Entrevista com a professora Vanoíria. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Agosto de 2012.

A professora Edna também cita situações em que se utiliza dessas pesquisas para que possa preparar suas aulas. “Já o material didático, eu mesmo que fazia, pesquisava e fazia os planos de aula, o material, porque quando precisava de fazer trabalho em grupo, seminário, essas coisas, aí eu comprava o material com meu dinheiro, a escola nunca tem nada, então eu que comprava”.²⁷ O esforço realizado por esses professores é árduo, bem como o seu envolvimento com a causa, com o ensinar, por conta de não haver esses materiais específicos. No entanto, a maior falta de materiais didáticos são os escritos e, nesse caso, mais especificamente o livro didático, que é típico de uma escola não indígena.

As formas de lidar com o livro são variadas, apesar de o foco no ensino ser o mesmo. No caso da professora Edna, ela diz: “utilizava o livro didático, mas ele como um instrumento de crítica, criticar o que está escrito lá”.²⁸ Ou seja, olhar crítico ao material didático produzido pelo não índio, de forma a interpretá-lo de acordo com a perspectiva indígena. Já o professor Cesar aponta que, ao abordar, por exemplo, determinados assuntos, ele se utiliza do livro para que os estudantes possam acompanhar; porém, só o que lhe é conveniente abordar no momento: “e depois eu entro um pouco na guerra do Paraguai, que precisa, não que eu fica preso nesse livro, que a gente trabalha história, mas é depois do trabalho sobre povoamento que tem as etnias. Tem partes ali que eu não utilizo do livro”.

A professora Vanoíria chama a atenção para outro aspecto na utilização do livro didático: ‘lá no livro didático tem muita história que é bom estudar, mas primeiro eles têm que aprender a história deles, é por isso que eu não dou livro didático’.²⁹ É interessante essa visão da professora, no sentido de atribuir importância às variadas ‘versões’ da História; nesse caso especificamente, o foco deve ser na história do grupo, não só dele, mas partir do seu olhar, até porque no livro didático a versão da História é a não indígena, o que não lhe é tão importante quanto a história do grupo. Segundo ela, o professor não deve se ater, no ensino de História, somente ao livro didático; é preciso buscar outros materiais, o que não é tarefa fácil: “tem que

²⁷ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

²⁸ Entrevista com a professora Edna. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Março de 2012.

²⁹ Entrevista com a professora Vanoíria. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Agosto de 2012.

estar montando todo dia o material [...] exige muito tempo, porque tem que estar lendo e relendo”.³⁰

É notável que haja uma falta de materiais didáticos específicos para o ensino de História, o que faz com que os professores tenham que se dedicar um pouco mais para que possam preparar suas aulas e selecionar a abordagem que farão com relação aos conteúdos. Esses, por sua vez, buscam auxílio nas pesquisas acadêmicas, produzidas principalmente por pesquisadores indígenas, trazendo à tona o retorno que essas pesquisas podem ter para a comunidade que foi seu objeto.

Outro ponto levantado brevemente pelos professores foi a utilização de vídeos durante as aulas, em sua grande maioria, também tratando de questões próprias do grupo ou de outros com uma localização mais distante e, até mesmo, de outra etnia. Porém, esta utilização não é tão frequente, por conta, na maioria das vezes, da falta de espaço adequado para tal. Pude acompanhar uma aula da professora Vanoíria utilizando vídeo. Após assistirem, os estudantes são convidados a falar sobre o que captaram do vídeo, como já descrito nesse mesmo capítulo anteriormente. A utilização de vídeo dessa forma não é meramente para entretenimento ou como forma de passar o tempo. Os professores, nas falas e, nesse caso da Vanoíria, na própria prática, acreditam que o vídeo é um ótimo recurso para que os estudantes entendam o conteúdo. O vídeo é um das formas de mostrar a realidade de outros povos que eles não conhecem ou até mesmo da própria etnia que vive em outro contexto diferente do que os estudantes vivenciam no cotidiano do espaço em que vivem. Na aula da professora Vanoíria que acompanhei, a intenção era problematizar o vídeo com os estudantes; eles davam suas opiniões afim de expressar sua compreensão em relação ao que assistiram.

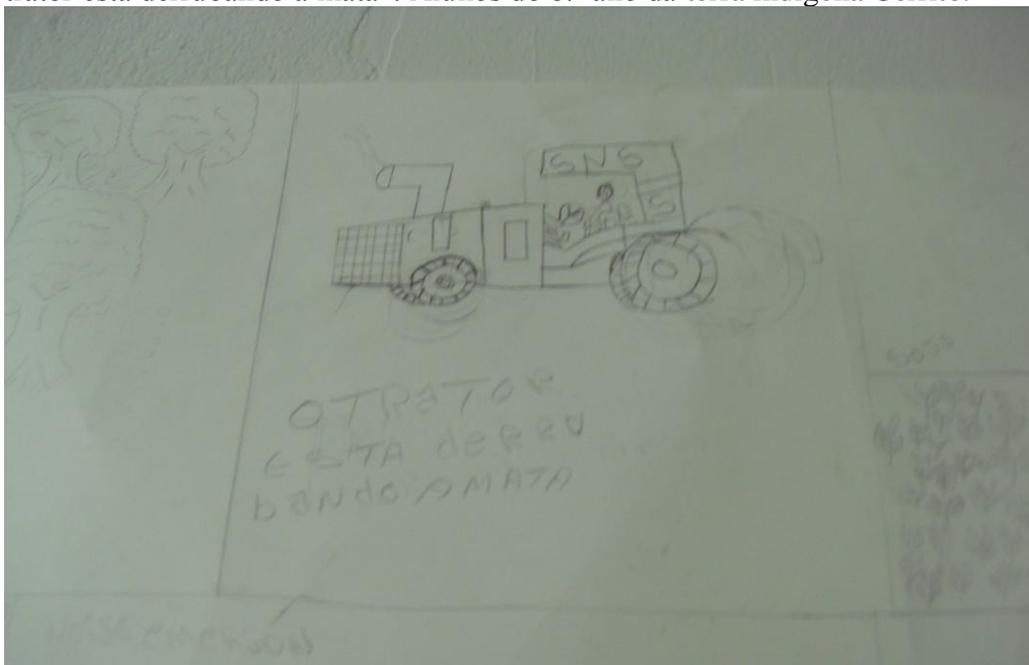
O quadro negro e o giz também são grandes aliados dos professores. Como não há uma assiduidade em utilizar o livro didático em sala, eles adaptam textos acadêmicos à linguagem dos estudantes e passam o conteúdo no quadro em forma de texto a ser copiado pelos estudantes. Depois dessa ação, há sempre trabalhos envolvendo o que foi trabalhado no texto passado. Pude acompanhar uma aula do professor Cesar que aconteceu dessa forma: o professor passou o texto no quadro em português; não havia uma preocupação com o tempo, ele passava um pouco do texto, esperava os estudantes copiarem e depois continuava

³⁰ Entrevista com a professora Vanoíria. Produzida por Regiane Francisca Barbosa. Agosto de 2012.

passando o restante. O texto falava sobre aspectos gerais da cultura guarani, as subdivisões dos grupos em M'bya, Ñandeva e Kaiowá. O professor, depois de passar o texto, pediu que os estudantes o lessem em voz alta; depois ia fazendo perguntas e os estudantes tentavam procurar rapidamente as respostas no caderno para responder em voz alta.

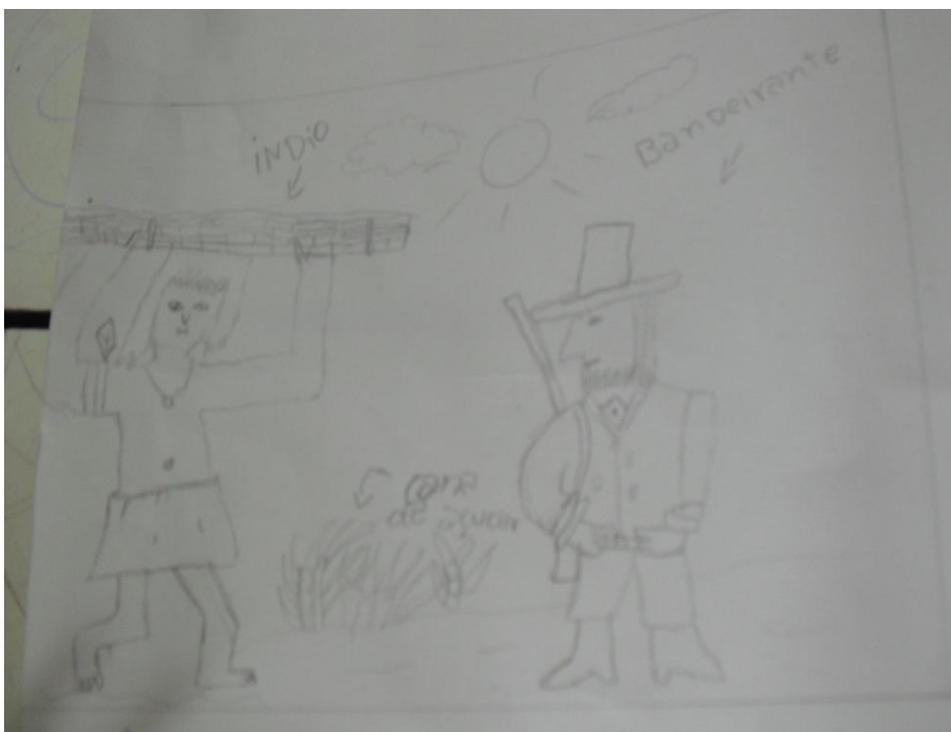
O desenho também é algo bem presente nas atividades desenvolvidas em sala de aula e pode ser pensado como uma forma de registro e expressão de uma determinada visão de mundo. No caso específico, pode também ser outra fonte a ser pensada, pois expressa uma visão indígena do que é a História, além também de poder ser um recurso para observar o que foi absorvido pelo estudante sobre o conteúdo. Na aula do professor Cesar, acompanhei uma atividade com desenho em que os estudantes deveriam desenhar o mapa da terra indígena e tudo o que viam durante seu trajeto diário. Desenharam casas, escolas, igrejas. Na escola em que leciona a professora Vanoíria, também houve uma atividade envolvendo desenho, com os estudantes do oitavo ano, divididos em grupos, após ter trabalhado, na aula anterior, sobre como eram os Guarani dos séculos XVI ao XIX. O desenho deveria ser feito na cartolina acompanhado de pequenos trechos explicativos. Os estudantes desenharam os bandeirantes e os conflitos com os indígenas e, após o término do trabalho, eles apresentaram o cartaz aos colegas de sala. Na aula seguinte, que era no sexto ano, o trabalho também se desenvolveu da mesma forma; porém, o conteúdo trabalhado era sobre o texto do professor Antonio Brand intitulado "Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS". A professora adaptou o texto para os estudantes e passou no quadro. Na aula que acompanhei, eles deveriam fazer um desenho sobre o que aprenderam na aula anterior em que foi trabalhado o texto. Também divididos em grupo, cada um pegou um tema, como a expansão do gado, o cultivo de soja, o tempo da erva-mate e a questão do passado e do presente da terra indígena. Depois de terminado, eles também apresentaram o cartaz explicando o que tinham desenhado. Pelos desenhos, foi possível observar uma delimitação do que seria a visão indígena sobre os temas tratados. No caso tanto dos bandeirantes como dos processos de luta pela terra, é notável que os alunos expressaram suas concepções e opiniões em relação ao conteúdo que acabavam diretamente convergindo com a visão de projeto de povo dos Guarani.

Fotografia 4 – Representação da derrubada das matas por agricultores nas terras indígenas “o trator está derrubando a mata”. Alunos do 8.º ano da terra indígena Cerrito.



Fonte: BARBOSA, 2013.

Fotografia 5 – Representação do índio e do bandeirante. Alunos do 8.º ano.



Fonte: BARBOSA, 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, muitas são as conclusões a que se pode chegar. Porém, nenhuma delas é suficiente para que os estudos sobre a questão da educação escolar indígena se estanquem. Até porque o processo de discussão, definição e implantação e implementação desse modelo educacional, que busca a valorização das formas próprias de ensino-aprendizagem dos povos indígenas, não está acabado; ao contrário, ele está em constante movimento. Dessa forma, resta-nos contribuir com essas discussões no auxílio aos professores indígenas que lecionam a disciplina de História em escolas indígenas. Personagens estes que possuem um papel fundamental nesse processo, pois são eles que vivem o cotidiano tanto da escola indígena como da própria comunidade.

Nosso intuito era perceber como as histórias de vida dos professores pesquisados, focando em suas experiências escolares, influenciaram nas suas práticas em sala de aula já enquanto profissionais. O que se pode observar é que seus relatos revelam o processo em que tem se desdobrado a educação escolar indígena e como esta tem se transformado. As dificuldades que enfrentaram esses professores mostram que muitas foram as fases e enfoques dado a esta, bem como quais eram os objetivos estabelecidos pelo Estado em cada uma delas. Além disso, esses professores, pelo não oferecimento de um ensino próprio para seu grupo, tiveram que estudar em escolas não indígenas para que pudessem concluir algumas etapas do ensino fundamental e os anos que correspondem ao ensino médio. Em alguns casos, a questão da língua foi uma das grandes barreiras a ser vencida para que se pudessem aprender os conteúdos escolares. Além, ainda, da questão da localização da terra indígena e da escola não indígena que também se configurou em um limite a ser vencido pelos professores. Dessa maneira, todas essas dificuldades enfrentadas pelos professores ao longo do percurso acadêmico acabaram ganhando outra conotação: eles perceberam que uma educação voltada para a comunidade indígena era necessária. O espaço acadêmico não foi o único influenciador dessa luta, mas a vivência em comunidade e o fato de os professores já lecionarem em escolas indígenas antes mesmo de concluírem o ensino superior já os direcionava para tal conclusão. Também podemos acrescentar a questão das discussões acerca dos direitos indígenas, que vêm sendo levantadas desde meados da década de setenta.

Ao ingressarem no ensino superior, os professores pesquisados enxergaram possibilidades de auxiliar sua comunidade na luta pelos direitos e de passar alguma mensagem que contribuísse com a formação de seus alunos. O espaço acadêmico foi uma das contribuições que abriu o leque de possibilidades para que esses professores pudessem se aprofundar ainda mais na questão da educação escolar indígena. Todo o contexto vivido anteriormente de dificuldades vencidas é ressignificado no espaço escolar em que lecionam, até porque, agora, eles ocupam o lugar de professores que precisam estar comprometidos com o ensino e na sua articulação com o projeto étnico do grupo a que pertencem. Esse comprometimento é ponto primordial para que o professor, segundo os relatos dos professores pesquisados, desenvolva um bom trabalho. Nesse sentido, pode-se concluir que todas as dificuldades passadas pelos professores durante a vida escolar não podem se repetir no cotidiano de seus alunos, pois agora o contexto é outro e as lutas são outras; consequentemente as práticas também são outras. Isso nos leva a concluir que os professores tomam suas experiências escolares e suas dificuldades como exemplos a não serem seguidos e procuram formas diferentes destas que receberam para que possam implantar uma nova forma de pensar a questão da sua ação na sala de aula.

A luta pelos direitos do grupo é constante. O discurso dos professores está sempre intensificando esse aspecto, a fim de que essa busca pelo conhecimento, seja do território, da história, dos costumes, da cultura do grupo e até do conhecimento acadêmico, não tenha fim, que ela possa se configurar em uma busca perpétua. Principalmente se se levar em conta o tempo em que os povos indígenas foram e ainda continuam sendo massacrados, esse processo de implementação de seus direitos ainda tem uma longa caminhada que precisa dos “pés” de todos.

No ensino de História nas escolas indígenas a situação não é muito diferente. Ainda há muitos obstáculos a serem vencidos. Dentre eles, podemos citar a questão da estrutura da escola em geral, das salas de aulas e dos recursos didáticos, em sua grande maioria indisponíveis. Na questão do material didático, em especial, um livro didático de História direcionado para a escola indígena é o que mais os professores almejam. No entanto, é perceptível que os professores têm se debruçado na busca de realizar seus trabalhos de forma comprometida, buscando novos conhecimentos, sejam eles acadêmicos ou tradicionais, para que possam contribuir na formação de seus alunos enquanto cidadãos que se preocupam e

buscam meios de melhorar a vida do grupo. O interessante foi perceber que os temas principais que permeiam os debates indígenas e indigenistas atualmente também estão presentes na sala de aula. Temas relacionados à identidade étnica, ao território e até à própria educação escolar indígena, têm aparecido permeando os conteúdos dos currículos escolares indígenas. Temas estes que estão em pauta na atual luta indígena pelos seus direitos. Dessa forma, o ensino de História se torna um meio de disseminar tais discussões a fim de que cada vez mais as pessoas possam entender o contexto de reivindicações presentes nos discursos indígenas.

Os currículos e, por sua vez, os conteúdos, têm sido semelhantes aos trabalhados na escola não indígena. Porém, não da mesma forma. O enfoque dado a esses conteúdos diz respeito a uma visão indígena de interpretação da História, a inserção da realidade indígena vai sendo feita ao longo dos conteúdos. A sociedade não indígena costuma, no processo de ensino-aprendizagem, inserir os indígenas na História somente a partir da colonização brasileira feita pelos europeus. No caso desse mesmo processo realizado na escola indígena, esse protagonismo indígena vai tomando forma desde a criação do mundo até os conflitos atuais. Quando o conhecimento histórico-científico não apresenta uma forma de ação dos indígenas dentro da História, os professores laçam mão, nesse caso, da história tradicional do grupo, como, por exemplo, de aspectos do surgimento do mundo, em que se conta a visão tradicional desse momento da história. Outro ponto chave é que, quando não há uma história tradicional que corresponda ao momento tratado na história não indígena, fazem-se analogias com alguma situação cotidiana vivida pela comunidade; como exemplo podemos citar as guerras mundiais, em que se faz uma analogia com os conflitos territoriais envolvendo indígenas e não indígenas.

A partir do lugar em que os estudantes estão inseridos, são trabalhados os conteúdos, fazendo analogias deste espaço e seus movimentos em relação à história mundial e também vice-versa. Ou seja, há uma forma indígena de interpretação da História e que tem sido trabalhada pelos professores a fim de valorizar a atuação de seu grupo nessa história que por muito tempo mascarou e/ou estereotipou os indígenas.

As dificuldades também têm aparecido nas falas destes professores. A mais discutida gira em torno da falta de estrutura e recursos didáticos específicos. Nisso, os trabalhos

acadêmicos têm sido grandes aliados dos professores, como também os conhecimentos das pessoas mais velhas de grupo. Os trabalhos acadêmicos muitas vezes trazem informações importantes que, junto com as conversas realizadas com o guardiães na memória do grupo, tomam forma e desenhando possibilidades de se trabalharem vários aspectos históricos do grupo e sua relação com a sociedade não indígena. Essa constância na busca de montar um material para trabalhar na sala de aula é bem intrigante e difícil. Os professores se desdobram juntando as informações para passar aos seus alunos.

Outra dificuldade encontrada é em relação à grande diversidade de contextos presentes nos territórios em que vivem. Pode ser apontada a questão da língua, que, no caso de Dourados, é bem mais complicada, em especial pela proximidade com a cidade e o contato constante com os não indígenas, além da discriminação latente. O ensino não é realizado na língua materna dos estudantes no caso de Dourados, por conta da diversidade já citada, diferindo da realidade de Cerrito, em que as aulas na língua materna são práticas cotidianas com que os alunos estão bem acostumados.

Apesar das dificuldades, os professores têm se debruçado em realizar um trabalho que atenda, pelo menos minimamente, aos anseios do projeto maior do grupo, que é conquistar plenamente o seu direito de viver e interpretar o mundo próprio. Isso só é possível com pessoas que entendam que o trabalho do professor está além dos muros da escola e acreditam que sua prática e sua conduta profissional são essenciais para formar estudantes que também estejam dispostos a ajudar o grupo do qual fazem parte. Em suas falas, percebe-se que há um sentimento de desprendimento em fazer o que for necessário para formar bons cidadãos indígenas que saibam responder às necessidades, principalmente, da comunidade indígena.

O que ainda se acrescenta é que muitas possibilidades para o entendimento do ensino de História nas escolas indígenas ainda estão em aberto. Em especial, podemos citar a questão da tecnologia presente no cotidiano tanto dos alunos como dos professores, em que é preciso tentar entender como estes lidam com todo esse aparato em sala de aula. Outra possibilidade é perceber a articulação daquilo que é aprendido na escola e nos espaços tradicionais que não são necessariamente sistematizados em um modelo escolar de ensino, e como os líderes tradicionais percebem esse ensino proporcionado pela escola e sua importância para a comunidade em geral.

REFERENCIAL DE FONTES

DOCUMENTOS

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 05/02/1991. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 06 ago. 2012.

_____, Ministério da Educação. Parecer n.º 14/99 Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF 19/10/99. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

_____. Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 21/12/1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 09 jan. 2013.

_____, Ministério da Educação. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 10/01/2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 07 set. 2012.

_____, Ministério da Educação. Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 28/05/2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 18 set. 2012.

_____, Ministério da Educação. Parecer n.º 13/2012 Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 15/06/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10806&Itemid=>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

_____, Ministério da Educação. *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Cadernos SECAD. Brasília, 2007.

_____, Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2005.

ESCOLA Municipal Indígena Agostinho. *Projeto Político Pedagógico*. Dourados, 2012.

ESCOLA Municipal Indígena Mbo'erro Tava Okara Rendy. *Projeto Político Pedagógico*. Dourados, 2012.

ENTREVISTAS

Edna. Professora indígena. Entrevista realizada em Março de 2012.

Cesar. Professor indígena. Entrevista realizada em Fevereiro de 2012.

Vanoíria. Professora indígena. Entrevista realizada em Julho de 2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKI, Carla B. *Fontes Históricas*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BARÃO, Vanderlise Machado. *A escola indígena e o poder de estado: construção de uma identidade étnica entre os Mbyá Guarani*. 2005. Dissertação (Mestrado em História). PUC-RS, Porto Alegre, 2005.

BATALLA, Guillermo Bonfil. *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. Brasília: UNB, 1988.

BENITES, Tônico. *A escola na ótica dos ava kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

BERGAMASCHI, Maria A.; SILVA, Rosa Helena D. Da escola para índios às escolas indígenas. *Presente! Revista de Educação*, ano XVI, n. 63, dez. 2008.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O ensino de história para populações indígenas*. Brasília: INEP, 1994. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/951/856>>. Acesso em 10 out. 2010.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. *História*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jun. 2011.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Estágio supervisionado e formação em história: entre incertezas e possibilidades. In: JESUS, Nauk Maria. CEREZER Osvaldo Mariotto, RIBEIRO Renilson Rosa. *Ensino de história: trajetórias em movimento*. Mato Grosso: UNEMAT, 2007.

CHAMORRO, Graciela. *Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani*. Dourados: UFGD, 2008.

CURSO de Licenciatura Intercultural Indígena. Objetivos. Dourados: UFGD, s/d. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faind/licenciatura-indigena/objetivos>>. Acesso em 20 fev. 2013.

CUNHA, Manuela Carneiro. Parecer sobre os critérios de identidade étnica. In: _____. *Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade*. São Paulo: Brasiliense/Ed. da UNB, 1986.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2012

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. *Ñande Ru Marangatu: laudo pericial sobre uma terra kaiowá na fronteira do Brasil com o Paraguai, em Mato Grosso do Sul*. Dourados: UFGD, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História, tempo presente e história oral*. Londrina: UEL, 2004. Disponível em: <http://www2.uel.br/cch/cdph/.../Historia_tempopresenteehistoriaoral.pdf>. Acesso em: 30 set. 2010.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES, Aracy; FERREIRA, Mariana K. L. (org.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

GIROTTI, Renata Lourenço. *Por uma nova textura histórica: o movimento de professores indígenas Guarani/Kaiová em Mato Grosso do Sul – 1988 a 2000*. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – UFMS, Dourados, 2001.

GUSMÃO, Emery Marques. *Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente*. São Paulo: UNESP, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. Legislação escolar indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida. (org.) *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena*. Brasília: MEC, SEF, 2002.

JESUS, Naine Terena. *Video nas (das) Aldeias: o áudio visual e o ensino de História*. In: JESUS, Nauk Maria; CEREZER Osvaldo Mariotto; RIBEIRO Renilson Rosa. *Ensino de história: trajetórias em movimento*. Mato Grosso: UNEMAT, 2007.

JOÃO, Izaque. *Jakaira reko nheypyrũ marangatu mborahéi: origem e Fundamentos do canto ritual jerosy puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul*. 2011. Dissertação (Mestrado em História) - UFGD, Dourados, 2011.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 79-96, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a03.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIMA E FONSECA, Thaís Nívea. Historiografia do ensino de História do Brasil. In: JESUS, Nauk Maria; CEREZER Osvaldo Mariotto; RIBEIRO Renilson Rosa. *Ensino de história: trajetórias em movimento*. Mato Grosso: UNEMAT, 2007.

LUVIZOTTO, CK. *As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/cq8kr/pdf/luvizotto-9788579830884-06.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

MAUÉS, Joserlina. *Memória, história de vida e subjetividade: perspectivas metodológicas em pesquisas educacionais*. Amazonas: 2003. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/30.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2010.

MELIÁ, Batolomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.º 49, Dez. 1999.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Canto de morte kaiowá: história oral de vida*. São Paulo: Loyola, 1991.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. Aguilara. *Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá*. Currículo sem Fronteiras: 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 20 out. 2010.

NEVES, Ivania Santos. *A invenção do índio e as narrativas orais Tupi*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística). Unicamp, Campinas, 2009.

NOBRE, Elisa C. P. R.; PEREIRA, Jacira H. V. *Constituições identitárias reveladas em histórias de vida de professores migrantes*. Mato Grosso do Sul: s/d
Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT08-4577--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

NOBRE, Domingos. *Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?* Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da UNESP, 2006.

PEREIRA, Levi Marques. *Parentesco e organização social kaiowá*. 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). UNICAMP, Campinas, 1999.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Livros didáticos de História: trajetórias em movimento. In: JESUS, Nauk Maria; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO Renilson Rosa. *Ensino de história: trajetórias em movimento*. Mato Grosso: UNEMAT, 2007.

RODRIGUES, Helenice. *História do tempo presente: problemática das fontes*. Paraná: s/d. Disponível em: <<http://www.poshistoria.ufpr.br/fonteshist/Helenice.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2011.

ROSSATO, Veronice Lovato. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “será o letrão ainda um dos nossos?”*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). UCDB, Campo Grande, 2002.

_____. *Projeto “Ára Verá*. SED: Mato Grosso do Sul: 2006. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=89&voltar>. Acesso em: 16 jul. 2012.

SAHLINS, M. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

SCHAFF, Adam. *Historia e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SOUZA, Ana Maria Melo. *Ritual, identidade e metamorfose: representações do kunumi pepy entre os índios kaiowá da Aldeia Panambizinho*. Dissertação (Mestrado em História). UFGD, Dourados, 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES, Aracy; FERREIRA, Mariana K. L. (org). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TEAO, Kalna Mareto. *Arandu renda reko: a vida da escola Guarani Mbya*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). UFES, Vitória, 2007. Disponível em: <<http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2007/KALNA%20MARETO%20TEAO.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

TETILA, José Laerte C. *Marçal de Souza Tupã I: uma guarani que não se cala*. Campo Grande: UFMS, 1994.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva indígena de Dourados (1960-2005)*. 2006. Dissertação (Mestrado em História). UFGD, Dourados, 2006.

VIETTA, Katya. “Pastor dá conselho bom”: missões evangélicas e igrejas neopentecostais entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul. *Revista Tellus*, ano 3, n. 4, p. 109-135, abr. 2003.

VIETTA, Kátia; BRAND, Antonio. Missões evangélicas e igrejas neopentecostais entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul. In: WRIGHT, Robin M. (org). *Transformando os deuses: igrejas evangélicas, pentecostais, neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2004.

WREGGE, Aline; CALDAS, Alberto L. *História oral com formadores do curso de ciências biológicas da UNIR: expectativas e possibilidades*. Disponível em: <http://www.unir.br/html/pesquisa/Pibic_XIV/arquivos/Areas/Humanas%20e%20Sociais/HTML/Aline%20Wrege.htm>. Acesso em 11 jun. 2010.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Dourados, 31 de agosto de 2013.

Regiane Francisca Barbosa