



ENEPEX

ENCONTRO DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO

8° ENEPE UFGD • 5° EPEX UEMS

UNIVERSO CURRICULAR NUMA ESCOLA DIFERENCIADA

Fabiula de Souza Santos¹; Marta Coelho Castro Troquez²

1- Bolsista de Iniciação Científica, Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/FAED/UFGD

2- Orientadora, Docente da Faculdade de Educação/FAED/UFGD

RESUMO

O Brasil possui uma legislação que norteia e regulamenta o ensino diferenciado voltado aos grupos indígenas, garantido por direito desde a Constituição Federal de 1988. Portanto é necessário que o processo de aprendizagem seja feito através da utilização das línguas maternas, valorizando suas culturas e/ou modos de viver. Para que essa educação seja efetivada, a legislação garante a criação de escolas indígenas específicas e diferenciadas, com elaboração de currículos e projetos específicos, com materiais didáticos próprios e professores indígenas com formação específica. Este trabalho teve como objetivo verificar o currículo em ação em uma escola indígena, Escola Municipal Tengatuí Marangatu, localizada na reserva indígena de Dourados. Para tal fez uso de pesquisa de cunho qualitativo através da observação participante, entrevistas e análise de documentos. Foi possível conhecer a estrutura física da escola, funcionários, alunos e os documentos curriculares que orientam o trabalho pedagógico. Os resultados apontam que, embora a legislação brasileira abra possibilidades para a construção de escolas indígenas específicas aos grupos indígenas, correspondendo às suas realidades, há grandes obstáculos a serem superados neste sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação diferenciada; Educação Escolar Indígena; Escola Municipal Tengatuí Marangatu

INTRODUÇÃO

A partir das conquistas históricas de diversos grupos específicos por processos de escolarização diferenciada, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 231 reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, e no Art. 210, § 2º assegurou às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental regular, e também das reformas educativas da década de 90, surgiram grandes desafios em torno da efetivação nas escolas de currículos diferenciados.

É importante notar que há um movimento internacional favorável à educação diferenciada (TROQUEZ, 2012a, 2012b). Isto pode ser evidenciado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU), que em seu Artigo XXVI assegura que “toda pessoa tem direito à instrução” e complementa: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”.

Segundo Troquez (2012a), no campo da educação escolar indígena, as discussões focam a construção de escolas específicas e diferenciadas e há, de certa forma, redundância na afirmação da necessidade de currículos locais, “descolonizados”, “desconstruídos” ou construídos a partir de uma lógica local. Desta forma, carecemos de estudos e pesquisas que nos forneçam dados de práticas que contribuam para esta discussão.

Pesquisadores do campo do currículo têm atestado a lacuna sobre estudos curriculares específicos para a educação escolar indígena, sobretudo no que diz respeito ao currículo praticado nas escolas ou ao currículo em ação (TROQUEZ, 2009; 2010).

Os primeiros trabalhos acadêmicos sobre o assunto surgiram entre 1975 e 1981, como atesta Capacla:

No campo acadêmico, surgem os primeiros e raros trabalhos sobre o tema entre 1975 e 1981 acompanhando, de perto, a intensa movimentação do campo indigenista: encontros de lideranças indígenas, criação de redes supra-locais de comunicação entre povos distintos, agitadas celebrações críticas da "Semana do Índio" em centros urbanos, atos políticos, participações de índios brasileiros em

organizações e foros internacionais, reuniões regionais e nacionais, no Brasil, sobre temas específicos, inclusive a educação escolar, reunindo representantes dos povos indígenas, profissionais, religiosos e militantes não-índios. A partir dos anos 80, o tema cresce em importância e em visibilidade no mundo acadêmico, tornando-se mais frequentes as teses de mestrado (as de doutoramento são-lhe dedicadas só mais tarde, já nos anos 90), os artigos nas publicações científicas, os seminários e os GTs (Grupos de Trabalho) em congressos de Antropologia e Linguística. (TROQUEZ, 2012a, p.17 *apud* CAPACLA, 1995, p. 10).

A produção do conhecimento sobre educação escolar indígena aponta para a necessidade de estudos mais específicos sobre como está sendo oferecida a educação aos diferentes grupos indígenas do Brasil, quais cursos de capacitação estão sendo ofertados aos professores, se o material didático é de qualidade e, o principal, se no currículo das escolas a diferenciação é contemplada e quais suas possibilidades.

Segundo o IBGE/2010, o Estado de Mato Grosso do Sul conta com uma população de 73.295 indígenas, ficando em segundo lugar como o estado a possuir maior população indígena no Brasil. Essa população indígena reside em 75 aldeias, divididas em 29 municípios, e fazem parte dela as etnias: Guarani e Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinawa, Atikum, Guató e Ofaié. O grupo das etnias Guarani e Kaiowá¹, corresponde a 43.396 indígenas.

Em Dourados, campo da pesquisa, existe uma reserva indígena formada pelas aldeias Jaguapiru e Bororó, que dividem uma área de 3.560 hectares, sendo essas habitadas por índios de três etnias: Guarani, Kaiowá e Terena, além de alguns mestiços originários das três etnias e alguns não-índios casados com indígenas.

Para a realização deste trabalho, com o intuito de conhecer melhor o currículo em ação em uma escola indígena, tomo como “universo empírico” a Escola Municipal Tengatú Marangatu, localizada na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa (Reserva Indígena de Dourados-RID), no Km 05 da Rodovia Dourados/Itaporã.

A escola Tengatú Marangatu é considerada a maior escola da região da reserva indígena. Abrange alunos das três etnias e estes vivem em contato com não-índios da cidade de Dourados, o que faz com que existam várias manifestações culturais, onde as diferenças se evidenciam no espaço escolar. Assim, a escola:

¹ Esses dois grupos compõem, junto com a etnia Terena, a Reserva Indígena de Dourados (RID), campo da minha pesquisa.

É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola.” (TASSINARI, 2001, p.47).

Para entender melhor esse universo, é importante conhecer os projetos de ensino da Escola Tengatuí, principalmente os projetos voltados ao ensino diferenciado, para que também possamos refletir sobre a diferença e procurar saber se o currículo diferenciado é efetivado na escola.

Para tanto, o objetivo principal da pesquisa é realizar um levantamento dos dados atuais sobre o universo escolar da Escola Municipal Tengatuí Marangatu, local privilegiado da pesquisa, conhecendo e descrevendo a estrutura física da escola: condições e locais de realização das atividades escolares (seus espaços e tempos); conhecendo e descrevendo a estrutura organizacional da escola: como os diferentes atores se organizam na distribuição e realização das atividades escolares e fazendo um levantamento dos documentos que orientam o trabalho pedagógico na escola, no sentido de aprender o currículo privilegiado ou considerado válido nos documentos escolares.

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: O DIREITO À EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Segundo dados coletados do Censo IBGE/2010, o Brasil possui 896,9 mil pessoas declaradas indígenas, onde 36,2% residem em área urbana e 63,8% na área rural. Do total de indígenas, 817,9 mil declararam ser indígenas no quesito cor ou raça e 78,9 mil pessoas se declararam pardos, mas se consideravam indígenas de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados. A pesquisa também identificou 505 terras indígenas no país, representando 12,5% do território brasileiro (106,7 milhões de hectares). Entre essas terras, Yanomami, no Amazonas e Roraima, é considerada a maior com população indígena, tendo 25,7 mil indígenas. Existe um total de 305 etnias, das quais a maior é a Tikúna, com 6,8% da população indígena e identificado 274 línguas indígenas.

Outro dado que vale destaque é que mesmo com uma taxa de alfabetização maior que registrado no Censo de 2000, a população indígena ainda conta com um nível educacional mais baixo do que a população não indígena, principalmente na área rural, chegando a 33,4% de analfabetismo para os indígenas de 15 anos ou mais.

Esses resultados coletados nos levam a perceber a variedade de grupos indígenas que vivem no Brasil, com suas diversas formas de cultura e língua, o que faz aumentar o nível de dificuldade na convivência com outros grupos, sentindo-se muitas vezes, marginalizados pela sociedade e que ainda estão à mercê dos olhos das políticas educacionais específicas aos grupos indígenas, com um baixo índice de nível educacional, estando abaixo da população não índia.

O direito a uma educação diferenciada para diferentes grupos foi conquistado após muitas lutas, dentro do contexto de um cenário de movimentos sociais ocorridos principalmente a partir dos anos 1960. Movimentos esses liderados por grupos socialmente marginalizados, mulheres, grupos étnicos e de gênero, entre outros, que buscavam melhores condições de vida (saúde, trabalho, educação) e contra atos discriminatórios e de exclusão social e política (TROQUEZ, 2012a).

Os movimentos a favor da educação diferenciada para indígenas defendiam que a educação diferenciada poderia contribuir para a conquista de seus direitos e que a escola poderia contribuir para a perpetuação de suas culturas e formas de pensar, além de adquirir conhecimentos considerados importantes na sociedade dominante. Young (2007, p. 1.294) afirma que as escolas:

[...] capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para os adultos, em seus locais de trabalho.

A cultura indígena vem sofrendo constantes transformações no Brasil, através de um contato permanente com outras culturas, seja no contato com as tecnologias, seja pelo avanço dos meios de comunicação ou da própria globalização. Sendo assim, a educação escolar assume um importante papel como espaço de fronteira. Tassinari (2001, p. 50) caracteriza escolas indígenas como espaços de fronteira, como “espaços de trânsito, articulações e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. Ainda acrescenta que nesse espaço de alteridade:

[...] somam-se também ideias de liberdade, de transformação, de renovação.

[...] espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa, na qual conhecimentos e tradições são repensadas, as vezes reforçadas, as

vezes rechaçadas, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas. (TASSINARI, 2001, p. 68).

Essa visão de fronteira mencionada pela autora nos faz entender que a escola indígena, ao abranger índios e não-índios, é espaço de incertezas, aflições e inquietude. Mas é preciso ir além, ao entender que também poderá ser espaço de troca de conhecimentos, de oportunidades e criatividade ao considerar culturas e valores diferentes convivendo em um mesmo espaço.

Os primeiros estudos feitos sobre a Educação Escolar Indígena (1970) até os estudos mais recentes destacam a relevância do uso de línguas indígenas e de materiais específicos no processo de alfabetização, além do respeito às pedagogias indígenas desenvolvidas na educação indígena.

Surgiram debates em torno de qual língua utilizar no processo de escolarização dos indígenas no Brasil. Uns defendiam que a língua Portuguesa deveria ser utilizada, pois representava a língua da nação; outros defendiam que deveria ser na língua materna dos povos indígenas, uma vez que isso facilitaria no processo de alfabetização, pois contemplava a especificidade do grupo. Era considerado importante também que houvesse materiais didáticos específicos para cada realidade indígena além da preocupação de preparar índios que residiam nas áreas indígenas para atuarem como professores. Para tanto, buscava-se uma educação diferenciada, conduzida em escolas específicas e também diferenciadas, pois assim seria valorizada a cultura dos povos, sabendo-se que cada povo possui sua particularidade e forma de ver/entender o mundo.

Tendo escolas indígenas específicas, enfatizava-se a necessidade de responsáveis e professores indígenas nessas instituições. Dessa forma “o professor índio se tornou um categoria necessária ao modelo dessa escola”. (NASCIMENTO, *apud* TROQUEZ, 2012a, p. 69).

As reivindicações de indígenas e não-indígenas surgidas especialmente no final dos anos 80, além de melhoria na qualidade de vida através dos direitos sociais, da luta pela terra, reivindicaram também transformações na educação, passando de “educação escolar para o índio” para em “educação escolar do o índio”, visando a autonomia indígena.

Essas lutas findaram com as prerrogativas legais da Constituição Federal de 1988 (CF 1988), onde no Artigo 231 reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que

tradicionalmente ocupam”. O Artigo 210, § 2º garante às comunidades indígenas a “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. A *Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/1996 (Artigos 32, 78 e 79)*, tratando da Educação Básica, reforça o disposto na CF e “estabelece as diretrizes de apoio financeiro para fomento à educação escolar indígena” (SOUZA, 2013, p. 76).

Através do Decreto Presidencial nº 26/91, foi retirada da FUNAI a responsabilidade de conduzir processos referentes à educação indígena e passar para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) tal atribuição abrangia tanto a coordenação das ações da EEI quanto sua execução junto aos estados e municípios. O currículo também passa a ter um importante papel neste processo, pois a partir de então os indivíduos deverão ser preparados nas escolas através de um currículo que considere suas realidades sócio-culturais e linguísticas, sem excluir os conhecimentos “universais” úteis para uma relação com a sociedade envolvente.

Em 1999, através do *Parecer CNE/CEB Nº. 14/1999* e da *Resolução CEB Nº. 03/1999*, se estabelece que a responsabilidade pela oferta da EEI seja do Estado e define a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas brasileiras. Afirma que é importante que os profissionais dessas escolas pertençam à sociedade envolvida. Para tanto, é necessário que haja capacitação específica destes profissionais, com cursos de formação inicial e continuada. Diante disso, o MEC propõe a criação da categoria Escola Indígena, tendo essas instituições identidade própria por meio de um projeto pedagógico próprio, calendário escolar específico, metodologia e avaliação dos materiais didáticos adequados às comunidades indígenas.

Em 10 de maio de 2012, foram aprovadas no âmbito da Educação Básica as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 2012). Vemos, através deste e de outros documentos, que a educação diferenciada para indígenas tem reconhecimento legal e que esse reconhecimento foi resultado de uma luta que exigiu intensas mobilizações. Buscamos descobrir, com o decorrer da pesquisa, se na prática essas legalidades estão sendo efetivadas e se o currículo escolar está de fato abrangendo as especificidades dos grupos em questão.

1.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM DOURADOS, MATO GROSSO DO SUL

Com o intuito de liberar terras para o desenvolvimento industrial do país, objetivando o progresso econômico, entre os anos de 1900 a 1960, o governo brasileiro

distribuiu terras do território hoje denominado Mato Grosso do Sul, passando as propriedades às mãos dos colonos, sem sequer levar em consideração a existência de povos indígenas que ali habitavam, e principalmente sua ocupação histórica nessas terras (TROQUEZ, 2006).

Para liberar essas terras indígenas no Estado, foram criadas oito reservas para onde famílias extensas foram transportadas e “confinadas”. Os que ficaram nas terras de ocupação tradicional, ficaram como peões. Antes dessa colonização, esses índios viviam de forma livre, podendo se deslocar de uma terra para outra, pois ali não existiam fronteiras e limites, e onde existisse um parente enterrado, este lugar seria sagrado e lhes pertenceria para sempre. Essa desocupação não foi facilmente aceita por toda população indígena. Sempre houve resistência por parte dos índios, os quais muitas vezes voltavam às suas terras. Dessa forma, muitas comunidades foram exterminadas, por não obedecerem regras e valores que estavam sendo impostos. Outras se sentiram obrigadas a se submeterem a elas como forma simplesmente de sobrevivência física. Os povos Guarani, como exemplo dessa resistência, acabaram mudando de local, indo morar em terras do interior, principalmente para as matas do território hoje denominado Mato Grosso do Sul. Assim, não puderam continuar suas vidas nos seus territórios de ocupação tradicional, pois “o contato com o outro mais uma vez foi inevitável e o projeto de integração dos indígenas à cultura nacional também” (SOUZA, 2013, p. 84).

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) garante às comunidades indígenas o reconhecimento de seus territórios de ocupação tradicional e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2006, em seu Artigo 26, incisos de números 2 e 3 asseguram:

2. Os povos indígenas têm o direito de possuir, utilizar, desenvolver e controlar as terras, territórios e recursos que possuem em razão da propriedade tradicional ou de outra forma tradicional de ocupação ou de utilização, assim como aqueles que de outra forma tenham adquirido.
3. Os Estados assegurarão reconhecimento e proteção jurídicos a essas terras, territórios e recursos. Tal reconhecimento respeitará adequadamente os costumes, as tradições e os regimes de posse da terra dos povos indígenas a que se refiram.

Apesar disto o Estado não cumpre a lei na sua integridade, tratando os indígenas como povos que devem ser submetidos ao que a sociedade capitalista impõe, não efetivando na prática o respeito às suas diferenças e particularidades. A lentidão nos

processos de reconhecimento e demarcação das terras indígenas denunciam no Brasil este fato.

Começa-se a se pensar em uma escola diferenciada voltada aos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, no estado de Mato Grosso do Sul, por volta de 1985, através de algumas iniciativas isoladas dos movimentos nacionais que surgiram nos anos de 1970, que objetivavam o amparo de territórios e a luta por outros direitos, entre eles, à educação diferenciada, que rompesse com o modelo de educação até então imposta. Os professores índios - Guarani e Kaiowá e algumas lideranças, assessoradas por órgãos não-governamentais e professores universitários que pesquisavam questões indígenas, criam o *Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá*, em 1987, que objetivam elaborar currículos mais próximos de suas realidades nas áreas indígenas, programas que visem capacitação inicial e continuada, discutindo assim, os rumos da educação escolar indígena.

Logo após as determinações em nível nacional (a partir das garantias da Constituição Federal), o estado de Mato Grosso do Sul desenvolve diversos eventos para discutir a implementação de políticas públicas voltadas à educação diferenciada aos povos indígenas. Nos anos de 1990 a 1992, seis encontros significativos foram realizados, resultando na elaboração de alguns documentos que normatizassem e efetivassem essa educação no estado. Através da Secretaria de Estado de Educação/MS, foram criados as Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena, aprovadas através da Deliberação CEE nº4324, pelo Conselho Estadual de Educação, de 03 de Agosto de 1995, acompanhado do Parecer CEE/MS nº 201/95 (NASCIMENTO; VIEIRA, 2011).

No Conselho Estadual foi intensa a discussão sobre a autonomia das escolas nas aldeias, contando com reuniões com as comunidades e com assembléias para discorrer o assunto. Assim, os índios participam e pressionam para que suas escolas fossem pensadas e vivenciadas em uma concepção intercultural, onde seus saberes fossem valorizados, sem relação de hierarquia e dominação. As legislações criam possibilidades da construção de uma educação escolar que valorize os saberes indígenas. É possível colocar esses diferentes saberes num processo de diálogo, colocando os próprios indígenas como autores deste processo educacional, pois a legislação ressalta que:

O ordenamento jurídico pós/88 define uma nova função social para a escola no contexto das populações indígenas, apontando que a equidade para a escola indígena deve ser um repertório de ações agendadas com a clara intenção de que os alunos, professores e comunidades possam estar realizando uma antropologia de si mesmos,

ressignificando as práticas e o diálogo a partir das relações entre cultura (ou culturas), currículo e identidade (SOUZA, 2013, p. 87 *apud* NASCIMENTO, 2008. p. 07).

Dessa forma, os povos indígenas do Brasil vêm discutindo bastante a questão da educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, com o intuito de saber o que são de fato esses princípios e se estão sendo implementados no nosso país.

A cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, conta com duas áreas destinadas aos povos indígenas. A primeira é a Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, mais conhecida como Reserva Indígena de Dourados, localizada ao norte da cidade de Dourados, tendo apenas 5 km de distância do centro da cidade, com uma área total de 3.539 hectares e população de 13.313 indígenas (CENSO FUNASA-SESAI, 2011). A segunda área é conhecida como Terra Indígena Panambizinho. Está localizada ao leste da sede do município, a 25 km do centro da cidade, no Distrito Panambizinho, ocupando, até 2005, uma área total de 1.240 hectares e uma população de 323 indígenas (CENSO FUNASA-SESAI, 2011).

Em 1917 foi “criada” a Reserva Indígena de Dourados que obteve seu título definitivo somente em 1965. Essa área foi reservada aos índios Kaiowá, correspondendo ao Posto Indígena Francisco Horta Barbosa. O grupo Kaiowá era “tradicionalmente predominante na região”, porém dados apontam que existiam indígenas das etnias Terena e Guarani habitando também na região de Dourados (TROQUEZ, 2006, p. 33).

A escolarização entre os povos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul deu-se a partir de meados de 1930, na RID, através da Missão Evangélica Caiuá. Segundo Rossato (2002):

Até o final da década de 1980 havia escolas funcionando apenas nas oito reservas demarcadas entre 1915 a 1928, junto aos postos da Missão Evangélica Caiuá e da Missão Alemã Unida, ao lado das reservas, justamente onde a Missão ia instalando seus postos, as quais se mantêm ainda hoje. (ROSSATO, 2002, p. 74).

Até o final da década de 1980 havia escolas funcionando apenas nas oito reservas demarcadas entre 1915 a 1928, junto aos postos da Missão Evangélica Caiuá² e da Missão Alemã Unida, ao lado das reservas, justamente onde a Missão ia instalando seus postos, as quais se mantêm ainda hoje. (ROSSATO, 2002, p. 74).

² A Missão Evangélica Caiuá está localizada no município de Dourados, ao lado leste da reserva indígena, sendo considerada “Missão Sede”.

Até o final dos anos 1990, as Missões e a FUNAI eram as responsáveis por manter as escolas nas reservas, recebendo assessoria do SIL (Summer Institute of Linguistics, no Brasil é conhecido como Sociedade Internacional de Linguística) (SOUZA, 2013, p. 91.). Com um currículo e propostas pedagógicas que não eram voltados aos grupos indígenas, ocorreu um grande número de repetência e evasão por parte dos alunos indígenas. Para piorar, não raramente os alunos indígenas eram considerados “burros” por não conseguirem aprender. Começou a surgir mudanças com a Constituição Federal de 1988, que garantia às escolas indígenas educação e tratamento diferenciado dos demais grupos no país.

Souza (2013) afirma que a escola indígena tem independência e liberdade de planejar seu projeto específico, seu currículo específico, tendo o intuito de “promover o diálogo entre as diferenças, favorecendo o reconhecimento da alteridade de cada povo ou grupo étnico existente na Terra Indígena e em relação à sociedade que a envolve” (SOUZA, 2013, p. 95).

Em 1991 o município de Dourados passa a ter responsabilidade por todas as escolas indígenas do município, a partir do Decreto Presidencial de nº 26/91, que passava todas as escolas indígenas como responsabilidade dos municípios. Em 1992, a “Escola Municipal Tengatú Marangatu - Pólo” que significa *lugar de ensino eterno*, é construída, criada pelo Decreto nº 013, de 13/02/1992.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ESCOLA MUNICIPAL TENGATÚ MARANGATU: O DESAFIO DO CURRÍCULO DIFERENCIADO

É importante que se trabalhe o ensino bilíngue para que os alunos das etnias Guarani-Kaiowá se desenvolvam, pois são falantes da língua materna indígena, e ao procurar entender o português, acabam tendo um mal desempenho. Cury (2009) ressalta:

[...] à construção de um projeto definidor de um modelo diferenciado de escola agregam-se questões outras e, no caso dos povos indígenas, a própria construção da autonomia. Nesse sentido, há que se entender a escola como um intercâmbio entre a sociedade índia e a não-índia, como referência principal para essa construção e também para enfrentar os ‘fantasmas’ que rondam o imaginário do sujeito índio, sobretudo quanto à igualdade de condições para o enfrentamento das

adversidades sociais e econômicas, impostas pelo mundo contemporâneo. (CURY, 2009, p. 74).

Ao se propor um projeto de educação diferenciada aos grupos indígenas, não pode deixar de considerar a relevância que esse projeto terá na vida social e no cumprimento de seu exercício de cidadania, reconhecendo-os como sujeitos de sua história e capazes de se tornar autônomos na busca por seus direitos. Portanto, não pode existir apenas um modelo de educação diferenciada, que abarque todas as etnias, mas um projeto específico para cada grupo étnico, considerando sua cultura, seus valores, suas particularidades e o próprio valor que cada grupo atribui à escola. (CURY, 2009).

Partindo disso, procurei conhecer melhor o universo da Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu – Pólo.

Foto 1 – Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu – Pólo: entrada principal



Imagem registrada em 04 de Junho de 2014 pela autora.

A Escola Municipal Tengatú Marangatu está localizada na Reserva Indígena de Dourados e foi criada pelo Decreto Municipal nº 013, de 13 de fevereiro de 1992. Atualmente ela atende 883 alunos, desde a educação infantil (Pré) até o 9º Ano do Ensino Fundamental. Está localizada bem próxima à Avenida que dá acesso ao município de Itaporã. De seu lado esquerdo está a Unidade Básica de Saúde (USB) da Aldeia Jaguapiru, do lado esquerdo há apenas um terreno vazio, em frente estão o posto de atendimento da FUNAI e a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Guateka Marçal de Souza. A estrutura física da escola Tengatú segue o padrão das escolas dos Centro de Educação Unificada (CEU), que foram criadas no centro de uma política educacional definida para o município, que previa a construção de CEUs em várias regiões de Dourados. O que diferencia a Escola Tengatú dos demais CEUs é a

cobertura do pátio interno. Esta cobertura foi inspirada no formato das ocas dos indígenas e foi pensada pelo próprio prefeito na época, Engenheiro Antonio Braz Genelhu Melo. Pode-se verificar essa estrutura no plano de fundo da foto 1. Cury (2009) nos informa que essa construção surgiu a partir de reivindicações dos grupos indígenas para que fosse construída uma escola com capacidade para atender a todos os alunos da região e que os professores e a comunidade não exigiram quanto à idéia da estrutura.

Entre 2001 e 2009 as escolas consideradas extensões receberam ampliação, tendo gestão pedagógica próprias e mais duas escolas foram criadas: Escola Municipal Indígenas – Lacu'i Roque Isnard e Escola Municipal Ramão Martins. Já a escola Tengatuí atualmente, além de sua sede, comporta mais três extensões com salas multisseriadas: Escolas Y'verá, Escola Marangatu e escola Arapoty. Atrás do posto da FUNAI, que fica em frente à Escola Tengatuí – Pólo, existe um prédio com duas salas de aula. Essas salas compõem a escola, mas funcionam nesse prédio emprestado da FUNAI. São salas de 9º Ano e funcionam uma no período da manhã e outra no período da tarde.

Para coletar dados tive que ir algumas vezes fazer pesquisa na escola Tengatuí (sede). Considerei uma experiência excitante, tendo em vista que eu nunca havia estado lá, e não sabendo exatamente o que iria encontrar, isso tudo me trazia uma curiosidade nova. Como a escola Tengatuí não fica muito distante do centro de Dourados, não tive a oportunidade de me aprofundar para conhecer melhor essa região, mas achei muito interessante pois confesso que não sabia que a reserva se estendia até o lado esquerdo da Avenida (sentido Dourados – Itaporã), apesar de ser moradora de Dourados desde que nasci.

Como toda a reserva, a rua que dá acesso à escola também é de terra, mas nessa existe cascalhamento, o que não impede a formação de muitos buracos. A mudança que senti nessa do primeiro ao segundo dia que lá estive, foi a construção de vários quebra-molas feitos pelos próprios moradores, o que me deixou mais atenta durante trajeto. Me deparei com muitos indígenas transitando a pé por ali, desde crianças a adultos e alguns motociclistas sem capacete, o que é considerado muito diferente da região não – indígena. Considero importante essa pesquisa de campo, pois só assim posso conhecer a realidade do conteúdo da pesquisa, visto que é “fundamental para o processo de reflexão-ação e produção de conhecimento na atividade docente” (SANTOS; LEITE, 2005, p. 12).

Para relatar um pouco sobre a estrutura física da escola sede Tengatuí Marangatu, destaco que a mesma é fechada somente por cercas de arame e o portão que dá acesso ao interior da escola fica aberto. Por esse portão temos acesso somente à quadra esportiva e a quadra de areia. O portão que dá acesso às salas de aulas de demais repartições fica fechado com cadeado, com uma funcionária de prontidão para controlar o acesso. Para ter acesso aos funcionários da secretaria, não é preciso passar por esse portão, pois antes dele está a janela da secretaria. O tamanho das salas de aula, carteiras e cadeiras seguem padrão das escolas municipais das escolas não – indígenas. Já os quadros são negros.

No pátio interno tem umas mesas com cadeiras, que servem para a hora do lanche ou descanso durante o intervalo. Notei uma precariedade em alguns móveis, nos banheiros e no bebedouro que fica no pátio. Esses dois ambientes são bastante sujos e existem algumas quebras nos banheiros. Como a escola é cercada por terra, os ambientes tendem a ficar com “cara de sujos”, mas é altamente natural, tendo em vista a poeira que cobre a região. Nos dias em que estive na escola percebi o cuidado das funcionárias da limpeza com o pátio, jogando água e limpando as calçadas. A escola conta com 15 salas de aula, contando com as salas que ficam atrás do Posto da FUNAI. Há uma secretaria, sala da direção, sala de professores, banheiros internos para funcionários e externos para alunos, sala de Tecnologia, cozinha, almoxarifado, despensa e biblioteca.

Em Agosto de 2010 o projeto político pedagógico da escola foi elaborado. Nesse ano o atendimento era para 1030 alunos e atualmente atende a 842, segundo dados da secretaria. O programa de Ensino Diferenciado foi criado em 1999 que atendia a 35% dos alunos. A alfabetização era na língua materna Guarani/Kaiowá e eram os próprios professores que elaboravam suas metodologias e seus materiais didáticos. Os objetivos da escola segundo o PPP “estão voltados para a qualidade de vida, ensino e gradativamente fortalecer os valores culturais de cada etnia em sala de aula e no dia-a-dia dos alunos”. (ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU, 2010, p. 16).

Já o calendário escolar, segundo o PPP da escola (2010, p.17):

O calendário escolar será elaborado de acordo com a legislação vigente pelo Conselho Deliberativo Escolar e a comunidade indígena, que fixará os dias letivos, dias de trabalho escolar, dias de estudo,

reuniões pedagógicas, conselho de classe, recesso escolar e demais eventos.

Tendo acesso ao calendário (2014) da escola, pude verificar ser o mesmo vigente em escolas não – indígenas, existindo a mesma quantidade de dias letivos e datas comemorativas e feriados seguem o mesmo padrão. Ao entrevistar a Diretora Adjunta da escola questionei a existência de alguma atividade diferenciada que os indígenas comemoram, como a data de falecimento de algum líder indígena e ela colocou:

O professor mesmo que trabalha o assunto dentro da sala de aula, produções, algumas coisas, né. Dia 19 de abril, que é dia do índio, é feito atividades, seminários, apresentações, né. Nesse dia. Mas assim, diferente, diferente não, porque a gente se organiza diferente, né. Conforme tem as datas, tem as coisas, a gente se organiza diferente.³

Assim verificamos que a data mais importante de comemoração é o Dia do Índio (criado pelo presidente Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei 5540 de 1943), onde abrange atividades diferentes das demais ofertadas durante o ano letivo.

Ao ter uma conversa informal com a auxiliar de secretaria, ela me relatou que em dias de chuva não tem aula, pois os ônibus não transitam na reserva, devido o barro, e que pais e alunos são cientes disso. Sendo assim, esses dias devem ser repostos aos sábados, mas que essas reposições raramente acontecem.

Ao questionar a Diretora Adjunta sobre os projetos desenvolvidos na escola que estejam voltados à diferenciação e valorização da cultura, ela explicou:

“A gente já trabalha, né, com os conteúdos, são todos relacionados a isso, e os professores nas disciplinas tudo já envolve essas questões”.

Sendo assim, a escola não existe um projeto específico que trabalhe a questão da diferença, pois estas são trabalhadas dentro da sala de aula, em todas as disciplinas e não separadamente.

Durante os dias em que estive na escola, notei uma constante participação dos alunos na sala de tecnologia. Aproveitando a entrevista, questionei sobre que trabalho era desenvolvido nessa sala.

³ Entrevista gravada dia 04/06/2014.

Eu organizei um projeto, né, *Aprendendo a cuidar do ambiente escolar*, e aí to trabalhando com as turmas, né, com palestras, é... mostrando pra elas como que tava nossa escola, qual que era a situação, e... pra mostrar pra eles como que eles têm que cuidar da nossa escola. E aí a gente tá fazendo esse trabalho desde o 9º ano até a Educação infantil.

[...]

Eu fiz uma palestra com slides, né. É... organizei uns slides da situação da nossa escola, e aí eu vou conversando com eles, falando o que pode melhorar, o que que eles pode fazer, como que eles pode contribuir com a escola.

Ao meu ponto de vista o projeto é importante, pois a escola apresenta várias marcas de malstratos, como bancos, cadeiras, torneiras, vidros de janelas quebrados, além de banheiros sujos, bebedouro em péssima condição, e essa conscientização com os alunos, é possível que se mantenha em boas condições o que ainda existe.

Quanto à utilização da língua materna no processo de ensino, o PPP da instituição em seu tópico Metodologia de ensino: política lingüística e prática na escola destaca:

A política da E.E.I (Educação Escolar Indígena) neste estabelecimento terá como eixo central no currículo a cultura indígena.

O estudo da língua indígena consiste numa prática pedagógica objetivando o fortalecimento da língua das etnias das aldeias Jaguapiru e Bororó.

[...]

O bilingüismo deverá acontecer na oralidade e escrita. Para os alunos Guarani/Kaiowá falantes da língua indígena, o ensino será ministrado a partir da língua materna e a língua portuguesa será ministrada como a 2ª língua a partir do 3º ano. Os alunos das etnias Terena/Guarani/Kaiowá cuja língua materna é o português, terão a Língua Portuguesa como língua de instrução na alfabetização e o estudo da língua indígena será ministrado como 2ª língua a partir do 4º e 5º ano dos anos iniciais como disciplina. Para os alunos do 6º ao 9º ano o ensino será ministrado na língua portuguesa, assegurado o estudo das línguas indígenas das etnias como disciplina (Terena, Guarani/Kaiowá). Aos alunos do 6º ao 9º ano será assegurado também o direito de produzir conhecimento na língua portuguesa e/ou na língua indígena. (ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU, 2010, p. 39)

Este PPP prescreve então que o ensino na língua materna aconteça na escola, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB Nº 14/99 aprovado em 14/09/1999, em seu Artigo 210 § 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa,

assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Em 30 de Dezembro de 2013 foi publicado no Diário Oficial do Município a nova matriz curricular que seria desenvolvida na Escola Tengatuí Marangatu a partir do ano de 2014. Houve alterações, ficando da seguinte forma:’

Quadro 1 – Matriz Curricular da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu/Anos Iniciais

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU/Anos Iniciais: 1º ao 5º Ano						
Áreas do Conhecimento		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	5	5	5	5	5
	Leitura, Literatura e Produção Textual	2	2	2	2	2
	Matemática	5	5	5	3	3
	Conhecimento Lógico Matemático	2	2	2	2	2
	Ciências	2	2	2	2	2
	História	2	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2	2
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Educação, Vida e Sociedade	1	1	1	-	-
Parte Diversificada	Língua Estrangeira – Inglês	-	-	-	1	1
	Língua Indígena Guarani/Kaiowá	-	-	-	1	1
	Língua Indígena Terena	-	-	-	1	1
Carga Horária Total	Semanal em h/a	25	25	25	25	25
	Anual em h/a	1000	1000	1000	1000	1000
	Anual em horas	834	834	834	834	834
Ano: a partir de 2014						
Turno: Diurno						

Semana letiva: 5 (cinco) dias letivos
Horas/aula: 5 (cinco)
Duração da hora: 50 (cinquenta) minutos
Duração do Ano Letivo: 200 (duzentos) dias

Fonte: Diário Oficial, Dourados, 2013.

Quadro 2 – Matriz Curricular da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu/Anos Finais

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU/ ANOS FINAIS: 6º Ao 9º Ano					
Áreas de Conhecimento		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	4	4	4	4
	Matemática	4	4	4	4
	Ciências	3	3	3	3
	História	3	3	3	3
	Geografia	2	2	2	2
	Arte	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
Parte Diversificada	Língua Estrangeira – Inglês	1	1	1	1
	Língua Indígena Guarani/Kaiowá	2	2	2	2
	Língua Indígena Terena	2	2	2	2
Carga Horária Total	Semanal em h/a	25	25	25	25
	Anual em h/a	1000	1000	1000	1000
	Anual em horas	834	834	834	834
Ano: a partir de 2014					
Turno: Diurno					
Semana letiva: 5 (cinco) dias letivos					
Horas/aula: 5 (cinco)					
Duração da hora: 50 (cinquenta) minutos					
Duração do Ano Letivo: 200 (duzentos) dias					

Fonte: Diário Oficial, Dourados, 2013.

Foram incorporadas ao quadro de disciplinas da escola mais três disciplinas comuns às escolas não indígenas, que são: Leitura, Literatura e Produção Textual do 1º ao 5º Ano, Conhecimento Lógico Matemático, do 1º ao 5º Ano e Educação, Vida e Sociedade, do 1º ao 3º Ano. Na matriz Curricular de 2009 essas disciplinas não existiam, tendo em vista que foram anexadas à matriz das escolas municipais no ano de 2014.

Em conversa com funcionários, pude constatar a dificuldade em se trabalhar na educação infantil e nos anos iniciais pela falta de domínio das crianças, da língua portuguesa, e em uma entrevista com uma professora do Pré, da disciplina Patrimônio Cultural⁴, é explicada essa situação:

[...] aqui é dividido em duas salas, só tem duas salas do pré. Uma sala é de falante, outra sala não é falante da língua. Os dois matutino. Ah... são três, são três. Eu to falando de manhã porque é a realidade onde eu convivo né, a tarde eu não trabalho aqui. Aí, é... é... as crianças lá na sala onde é falante, vamos dizer que é a sala dois (risos), eu tenho muita dificuldade de trabalhar por eu não falar a língua guarani. E as crianças lá são todas falantes da língua guarani. Eu falo no português. Aí eu tento explicar, e eles falam, misturam o guarani com o português, sabe assim... Eu tento explicar né, tudinho, mas aí quando eles sentem dificuldade eles vão até mim, ali no meu... Aí eles... Aí eu começo a ficar, sabe... é meio, meio frustrante as vezes, porque você não consegue chegar no... no ponto, né, que você quer que chegue, num resultado mais, num resultado melhor. (Professora de Patrimônio Cultural do Pré)⁵.

Quando questiono sobre a outra sala de Pré, ela responde: “Não, na outra sala eu não tenho dificuldade, por causa que eles são todos falantes da língua portuguesa. São duas salas separadas”.

Ao estabelecer limites para trabalho na língua indígena, oferecendo-a apenas a partir do 4º Ano, há uma contradição com o que diz o PPP (2010, p.16) de “fortalecer os valores culturais de cada etnia”, e vem de acordo com o que afirma Monserrat:

[...] se nela (escola) a língua indígena não for colocada em primeiro plano, não apenas como língua de alfabetização ou instrumento transitório de instrução, mas também, entre outras coisas, como objeto de estudo e de intervenção consciente [...] com ações concretas e permanentes dirigidas à ampliação e desenvolvimento do código oral e escrito, no sentido da criação de habilidades acadêmicas em todos os conteúdos curriculares [...] seu espaço se tornará cada vez mais insignificante, até sua extinção pura e simples no processo escolar [...] (CURY, 2009, p. 91 *apud* MONSERRAT, 2006, p.136-137).

Em entrevista com a auxiliar de secretaria, comentei sobre o assunto e ela complementou:

⁴ Disciplina implantada nesse ano (2014) pelo município, mas está presente apenas nas salas de Pré Escola.

⁵ Entrevista gravada dia 04/06/2014.

[...] Chega no 1º Ano falando guarani, e são geralmente esses alunos que vão ficando pra trás. Porque as vezes o aluno nunca estudou, e chega aqui tá com seis anos, ainda somos obrigados a matricular ele no 1º, não pode pôr no Pré. Não pode passar ele pro Pré.

Então quando a criança chega, entra no prezinho, no pré e já tem aquele hábito, durante um ano com o professor, e o professor falando português, ele aprende, ele aprende um pouco. Ele vai pro 1º ano mais avançado. E as que entram direto no 1º, depois vai para o 2º e vai avançando...⁶

Quando questiono se o professor desenvolve alguma atividade específica com essas crianças, ou se vão de fato “ficando para trás”, ela coloca que “se o professor não é falante da língua não. Que nem a professora [...], daqui. Ela é professora do 1º Ano. Eu sei, a gente sabe que ela entende, alguma coisa ela fala, mas ela não é falante.”

Ao observar essa sala de 1º Ano relatada pela secretária, observei o desenvolvimento de algumas crianças na escrita. A professora, que substituía a regente da sala nesse dia, é falante da língua portuguesa. Mas das crianças que observei, todas também são falantes dessa língua. Em uma atividade de ditado, deixado pela coordenação para que ela desenvolvesse com os alunos, pude observar que as crianças, apesar de estar no 1º ano, conseguiram responder à atividade proposta, claro que com suas restrições, escrevendo as palavras da forma que elas entendiam ou sabiam, de acordo com o estágio no processo de alfabetização. Mas foi uma atividade interessante, onde mostrou o desenvolvimento da escrita desses alunos. Alguns não quiseram desenvolver a atividade, mas a grande maioria desempenhou bem o que foi proposto.

Nessa observação notei que os índios são mais retraídos, isso porque em nenhum momento me procuraram para ajudar-lhes nas atividades, ao contrário das crianças não indígenas que observei durante meu estágio obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas essa questão é bastante cultural, pois sabemos que o índio procura mais o silêncio do que a palavra. É da cultura própria saber escutar, observando antes de dizer algo, sendo paciente ao esperar o outro falar, para depois responder.

Na entrevista, a professora do Pré, citada anteriormente, relata fatos interessantes, que valem destaque:

Eu também, tipo assim, eu falo algumas palavras soltas, eu tento falar, e tipo assim, *baiê*, *baikerekutá*, tipo assim, que que é, que que foi, entendeu? Aí, depois é... tipo, se eu quero falar que eles têm que fazer uma coisa grande eu falo: *tuchatcha*. São palavras, assim, soltas, entendeu? Você acredita que só com essa palavrinha eles já entendem? Entendeu? Se eu falar *tuchá*, *tuchá*, ou *miximí*, fazer

⁶ Entrevista gravada dia 04/06/2014.

menor, fazer maior. Eu sei que não é assim na língua, mas se você... ele vai assimilar aquilo que é grande e menor, grande e menor.⁷

Diante dessas afirmações posso analisar que o ensino na língua materna indígena é valorizado nos documentos da escola (PPP), mas encontra muitos obstáculos para sua realização na escola e que o ensino da Língua Portuguesa, língua oficial do país, é também muito importante e se faz necessário, tendo em vista que a comunidade da RID convive com dois centros urbanos (Dourados e Itaporã), portanto há a influência dos meios de comunicação, da mídia e da própria sociedade envolvente e muitos alunos e professores são falantes do português. Vale ressaltar também que a Língua Portuguesa é utilizada como instrumento de defesa de seus direitos, que são garantidos por lei.

Os livros didáticos da escola são os mesmo utilizados em escolas não – indígenas, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), às escolas inscritas no *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*, o que contradiz *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*, que em seu Art 7º, § 4º diz que A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

Na entrevista com a diretora adjunta questionei sobre o assunto, e ela colocou:

[...] não tem (material didático específico). Inclusive até, tem o Programa dos Saberes agora, né, que os professores tão envolvidos, né, especificamente pra eles tá construindo o material, né, porque não tem material específico. E o professor de língua, ele tem essa dificuldade, porque não o material pra ele seguir, que nem o português, né. E tem agora de língua terena, língua terena, língua guarani, já desde o 3º ano. E são eles mesmo que se organizam.

Vemos a preocupação da escola com a questão da falta de materiais específicos. Os professores que se organizam, e isso implica em dificuldade para os mesmos, pois não tem um caminho específico a seguir. Mas mostra também empenho dos professores em pesquisar conteúdos para serem trabalhados, além do empenho da escola em lutar para desenvolver esses materiais específicos.

⁷ Entrevista gravada dia 04/06/2014.

A Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu conta, em 2014, com um quadro 38 funcionários administrativos, distribuídos entre as funções que vão desde Vigia, Intérpretes, coordenadores, serviços gerais, merendeiros, secretários à Diretores e estão divididos entre as três etnias (Guarani, Kaiowá e Terena) e uma funcionária não índia. Desses funcionários, 6 são formados em Pedagogia, 1 está cursando Pedagogia, 1 formado em Educação Física, 1 possui Ensino Médio Incompleto, 13 possuem Ensino Médio completo, 5 possuem Ensino Fundamental completo, 6 possuem Ensino Fundamental incompleto, 2 são formados em Letras, 3 em Ciências Biológicas.

Já o corpo docente da escola é formado por 35 professores, divididos entre as salas de Pré ao 9º Ano. São professores também das três etnias (Guarani, Kaiowá e Terena), e alguns não – índios. Ao total: 7 professores não-índios; 3 professores da etnia Kaiowá; 12 da etnia Guarani e 13 professores da etnia Terena. São professores formados pelas instituições: UNIGRAN, UNIP, UEMS, UFGD, UFMS, FAVA, pelos cursos de magistério indígenas Ará Verá, oferecido pela Secretaria de Educação (SED) e Teko Arandu, oferecido pela Instituição UFGD.

Desta forma podemos dizer que a escola Tengatuí procura atender as complexidades do contexto cultural em que se encontra, no que diz respeito a sua ligação com a sociedade envolvente e sobretudo com o contexto multiétnico da reserva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender e conhecer do que se trata a educação diferenciada que é direito dos povos indígenas, foi de fundamental importância traçar um panorama histórico do processo da educação escolar indígena em nosso país, desde o período Brasil colônia, onde a educação era conduzida pelos missionários católicos da Companhia de Jesus, até períodos mais recentes.

Dentro desse contexto histórico precisamos conhecer também os grupos indígenas que compõem nossa cidade, as diferentes etnias. Com as conquistas a partir da Constituição Federal de 1988, a escola surge para os indígenas com a função de afirmação de suas identidades, o que os fazem sentir-se sujeitos de suas histórias, capazes de conhecer e lutar por seus direitos; capazes de dirigir suas próprias escolas.

O desenvolvimento deste trabalho veio do intuito de conhecer a educação diferenciada na escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, conhecer seus projetos, entender seus desafios e seus anseios. No contexto desta escola, traz-se um desafio para

os sujeitos, ao se pensar em construir um projeto específico, tendo em vista as diferentes culturas e línguas que permeiam a escola, pois é um espaço que abriga três diferentes etnias: Guarani, Kaiowá e Terena, que dividem o mesmo espaço, e, portanto, cultura, valores e saberes. Além disso, ainda convivem com pessoas não indígenas na escola, e em torno da reserva, por se situar entre dois municípios (Dourados e Itaporã). Fez-se necessário enxergar a escola na perspectiva da cultura e da diferença, já que diferentes culturas possuem linguagens, valores e modos de comportamentos diferentes. Assim a escola se torna um espaço de “fronteira” (TASSINARI, 2001), onde há troca de conhecimentos, de saberes, um espaço onde as tradições são repensadas. Dessa forma, além de pensar em um currículo específico, que valorize a cultura, a língua e os saberes indígenas, a escola também precisa dar conta dos conhecimentos considerados “universais” transmitidos pela instituição escolar.

Os resultados da pesquisa evidenciam o grande desafio enfrentado pelos professores e gestores para realizar um projeto diferenciado, o qual esbarra em muitas dificuldades: a começar pela estrutura física, que foi escolhida pelo prefeito da época; calendários não específicos, estrutura curricular com pouca diferenciação das escolas não indígenas, entre outros. Um fator importante é a questão linguística, pois se trata de um universo multicultural e multilíngüe, o que dificulta a proposta do ensino bilíngüe.

Na pesquisa reafirmamos, através de pareceres de professores da escola Tengatuí, a dificuldade em se trabalhar com a língua materna no processo de ensino. Apesar das legislações garantirem esse direito aos povos indígenas, na prática a efetivação não é tão simples. Falta ainda capacitação, um projeto específico de ensino na língua materna, pois esta só aparece no 4º ano do ensino fundamental, como disciplina. Além disso, há a dificuldade de se trabalhar sem material específico, e é aqui que os professores me chamaram mais atenção, pois para atender a demanda, se tornam pesquisadores, elaborando materiais e conteúdos próprios para desenvolver o que lhes é proposto.

Este trabalho me trouxe uma experiência nova, primeiro por me tornar pesquisadora, sair do meu espaço cômodo e ir atrás de informações, e, segundo, porque tive que buscar essas informações em um espaço bem diferente da minha realidade, que é a reserva indígena. Me fez conhecer um pouco da história dos indígenas, me tornar mais crítica em relação ao que a mídia transmite sobre esses povos, e valorizar sua cultura, seus ensinamentos e sua forma de ver e viver o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

_____. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 14/1999*. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999a.

CAPACLA, Marta Valéria. *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)*. Brasília; São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995.

CURY, Eliana Costa. *O ensino diferenciado na escola indígena Tengatú Marangatu*. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2009, Campo Grande, 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, In: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em jul. 2014.

DOURADOS. *Diário Oficial* – Ano XV – nº 3.636. Dourados/MS. Segunda-feira, 30 de Dezembro de 2013.

ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATUÍ MARANGATU. *Projeto Político Pedagógico*. Dourados, 2010. MONTE, Nietta Lindenberg. *A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo do caso Kaxinawá/Acre*. Niterói, 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 1994.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Nagles. A escola indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. In: Simpósio Nacional de História, 26., 2011, São Paulo. *Anais eletrônicos ...* São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: < http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300889820_ARQUIVO_AnpuhNacional.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. *Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação*. Campo Grande: UCDB. ANPAE, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf. Acesso em: jul. 2014.

ROSSATO, Veronice Lovato. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o Letrado ainda um dos nossos?”*. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002. Disponível em: < <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7775-os-resultados-da-escolarizacao-entre-os-kaiowa-e-guarani-em-mato-grosso-do-sul-sera-o-letrado-ainda-um-dos-nossos.pdf>>. Acesso em jun. 2014.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *O papel do estágio na formação de professores: desafios e perspectivas*. FCT/UNESP –Presidente Prudente-SP. Disponível em: <[Http://Www.Unesp.Br/Prograd/E-Book%20viii%20cepfe/Linksarquivos/1eixonovo.Pdf](http://www.unesp.br/prograd/E-Book%20viii%20cepfe/Linksarquivos/1eixonovo.Pdf)>. Acesso em jun. 2014.

SOUZA, Teodora de. *Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados (2001 – 2010)*. 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES da SILVA, A. ; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a reserva indígena de Dourados (1960-2005)*. 2006. 189 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

_____. *Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades de diferenciação*. 2012. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012a.

_____. Notas sobre a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto Mundial (1948-2007). *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*, América do Norte, 1, out. 2012b. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/1708/1132>. Acesso em: 02 Jul. 2013.

_____. *Enfoques de educação escolar indígena*. In: III Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes locais, educação e autonomia, Campo Grande. *Anais...* 2009. 1 CD-ROM.

_____. *Produção do conhecimento sobre educação escolar indígena: tipos de pesquisa, enfoques e o lugar do currículo*. In: 10ª Encontro de Pesquisa da ANPED - Centro Oeste, Uberlândia. *Anais...* 2010. 1 CD-ROM.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.