

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Eduardo dos Santos Rodrigues

**AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA INDÍGENA TERENA DE
LALIMA: os desafios de uma educação escolar diferenciada**

CAMPO GRANDE/MS

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Eduardo dos Santos Rodrigues

**AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA INDÍGENA TERENA DE
LALIMA: os desafios de uma educação escolar diferenciada**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – sob a orientação da Profa. Dra. Maria Raquel da Cruz Duran e coorientação do Prof. Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza.

CAMPO GRANDE/MS

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título: AS PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA INDÍGENA TERENA DE LALIMA: os desafios de uma educação escolar diferenciada

Linha de Pesquisa 2: Povos e comunidades tradicionais, fluxo e fronteiras

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Raquel da Cruz Duran
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

2º Examinador: Prof. Dr. Francesco Romizi
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

3ª Examinadora: Profa. Dra. Onilda Sanches Nincão
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

4º Examinador: Prof. Dr. Antonio Carlos Seizer da Silva
Centro de Formação de Professores Indígenas - CEFPIIMS

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande/MS
2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao povo Terena pela história, sabedoria, resistência e conhecimentos que foram repassados de geração a geração. Em especial ao povo de Lalima pela contribuição neste trabalho e por eu fazer parte da comunidade.

Aos meus pais Paulino Rodrigues e Ilza Silva Rodrigues pela educação que me deram e pela pessoa que sou hoje.

Aos meus familiares, esposa Amelia, a minha filha Luara, ao meu genro Adriano que estiveram sempre ao meu lado me apoiando e me incentivando nessa caminhada.

Aos anciãos da comunidade, pela contribuição de seus conhecimentos, pelas histórias contadas, e aos nossos ancestrais que lutaram e resistiram para que hoje pudéssemos estar vivendo em comunidade.

RESUMO

No Brasil, por muito tempo, as práticas educacionais destinadas a indígenas tinham como objetivo civilizá-los, assimilá-los e integrá-los a sociedade nacional. Com a Constituição Federal de 1988 (CF88) essa concepção mudou, sendo possível a contribuição das populações indígenas à educação escolar indígena, transformando-a em uma educação específica, diferenciada e intercultural, ao modo próprio. É nesse contexto que o presente trabalho se insere, tendo como objetivo geral analisar os desafios das práticas interculturais dos professores indígenas em duas escolas indígenas localizadas na Aldeia Lalima (Terra Indígena de Lalima), em Miranda, no Estado de Mato Grosso do Sul. A metodologia utilizada para este trabalho foi a revisão bibliográfica de autores que estudam a temática, utilizando além disso métodos próprios da Antropologia, entre os quais a observação participante e a autoetnografia, ou seja, a realização de trabalho de campo em diálogo com a experiência do próprio autor deste trabalho, que é professor indígena na referida aldeia. A pesquisa aponta a existência de algumas mudanças nas práticas de ensino na educação escolar em Lalima pós-CF88, contudo, com dificuldades, desafios, caminhando, portanto, a passos lentos. Entre os desafios observados em campo, fazemos notar a ambiguidade do termo intercultural em sua relação com a colonialidade interna. Assim, um modo de avançar no processo de conquista de uma educação escolar indígena intercultural mais complexo seria o de assumir uma postura crítica decolonial, como perspectiva norteadora da superação da desigualdade, do colonialismo interno, rumo à construção de uma educação escolar indígena mais próxima daquilo que encontramos nos moldes legais.

PALAVRAS-CHAVE: Terena; Práticas interculturais; Educação Escolar Indígena; Autonomia, Decolonialidade.

ABSTRACT

In Brazil, for a long time, educational practices aimed at indigenous people had the objective of civilizing, assimilating and integrating them into national society. With the Federal Constitution of 1988 (CF88) this conception changed, making possible the contribution of indigenous populations to indigenous school education, transforming it into a specific, differentiated and intercultural education, in its own way. It is in this context that the present work is inserted, with the general objective of analyzing the challenges of the intercultural practices of indigenous teachers in two indigenous schools located in Aldeia Lalima (Terra Indígena de Lalima), in Miranda, in the State of Mato Grosso do Sul. The methodology used for this work was a bibliographic review of authors who study the subject, also using Anthropology's own methods, including participant observation and autoethnography, that is, carrying out field work in dialogue with the experience of the author of this work, who is an indigenous teacher in the aforementioned village. The research points to the existence of some changes in teaching practices in indigenous school education in Lalima post-CF88, however, with difficulties, challenges, walking, therefore, at a slow pace. Among the challenges observed in the field, we note the ambiguity of the term intercultural in its relationship with internal coloniality. Thus, a way to advance in the process of conquering a more complex intercultural indigenous school education would be to assume a critical decolonial stance, as a guiding perspective for overcoming inequality, internal colonialism, towards the construction of an indigenous school education closer to what that we found in the legal molds.

KEYWORDS: Terena; Intercultural practices; Indigenous School Education; Autonomy, Decoloniality.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a *Itukó'oviti* pela minha existência, sabedoria e pela oportunidade de poder utilizar este momento para escrever este trabalho com o intuito de poder contribuir com minha comunidade, com o povo Terena para reflexão e construção de conhecimento no campo da educação escolar indígena.

A minha orientadora Dra. Maria Raquel da Cruz Duran, pela paciência e contribuição no acompanhamento deste trabalho desde o meu ingresso no Programa do PPGAS/UFMS até a conclusão. Ao meu coorientador Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza pelo apoio e incentivo dado durante o curso.

Aos professores do programa PPGAS/UFMS pelo conhecimento adquirido no decorrer do curso.

As colegas Sônia Rocha Lucas e Andrea Cavaráro pelo incentivo e apoio no meu projeto de pesquisa para que eu pudesse ingressar no Programa do PPGAS/UFMS.

A todo o quadro docente da escola Municipal Indígena Polo Presidente João Figueiredo pela contribuição na pesquisa e ao diretor Claudinei de Souza.

A o quadro docente da Escola Estadual Indígena Professor Atanásio Alves e a diretora professora Rita de Cássia Neto por me atender prontamente.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indiretamente com este trabalho.

LISTA DE ABREVIATURAS

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CRE 1 – Coordenadoria Regional de Educação 1

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

OIT – Organização Internacional do Trabalho

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SED/MS – Secretaria de Estado de Educação/MS

SESAI – Secretaria de Saúde Indígena

SIL – *Summer Institute of Linguistic*

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

T. I – Terra Indígena

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização das Terras Indígenas Terena em Mato Grosso do Sul (Bittencourt e Ladeira, 2000, p.40).....	29
Mapa 2: Localização do município de Miranda< https://.google.com.br/search?q=map+de+miranda+no+MS&source=hp&ei >. Acesso em 17/05/2022.....	40
Mapa - 3 - T. I Lalima.....	40

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 - Cópia documento emitido pela Directoria de Terras, Minas e Colonização do Estado de Matto Grosso (FUNAI, 1987).....	38
Figura 3 - Homens se preparando para a dança do bate-pau nas festividades de abril de 2019 (Fonte: Sebastiana Souza Santos).....	43
Figura 4 e 5 - Neide Rodrigues confeccionando cesto de palha de carandá (Acervo pessoal, jan. 2022)	44
Figura 6 - Reunião de professores indígenas da região de Miranda/MS, na Paróquia Nossa Senhora do Carmo, em 1998 (Fonte: Roberta de Souza Pinho).....	90
Figura 7 - <i>Siputrena</i> , a dança das mulheres, sendo praticada pelas alunas , 1997 (Fonte: Roberta de Souza Pinho).....	91
Figura 8 - Imagem da Escola Municipal Indígena Pólo Presidente João Figueiredo (Fonte: Acervo pessoal, 2022).....	93
Figura 9 - Professor fazendo pintura corporal no aluno, aldeia Lalima, 14/04/2023 (Fonte: Acervo pessoal).....	107
Figura 10- Dança do bate - pau masculino, aldeia Lalima 19/04/2023 (Fonte: Acervo pessoal).....	108
Figura 11 - Professoras e alunas da Extensão Irmãos Souza realizando a dança da <i>siputrena</i> , 09/08/2022 (Fonte: Acervo pessoal).....	115
Figura 12 - Imagem da Escola Estadual Indígena Professor Atanásio Alves (Fonte: Acervo pessoal, 2022).....	124
Figura 13 - Dança do bate-pau da turma do Normal Médio Intercultural da EEIPAA na noite de 18/04/2023, (Fonte:Acervo pessoal).....	132
Figura 14 - Alunos participante do <i>Miss e Mister</i> indígena da EEIPAA, em abril de 2023, (Fonte: Acervo pessoal).....	132
Figura 15 - Primeira "Marcha da resistência" da EEIPAA, 2019, (Fonte: Acervo pessoal).....	133
Figura 16 - Apresentação de produtos do cerrado, na II Feira Cultural da EEIPAA, em novembro de 2022, (Fonte: Acervo pessoal).....	137
Figura 17 e 18 - Momento da II Feira Cultural da EEIPAA, em novembro de 2022, (Fonte: Acervo pessoal).....	138
Figura 19 - Teatro apresentado pelos alunos do Ensino Médio Extensão Caetano Pinto, abril de 2001, (Fonte: Claudinei de Souza, 2001).....	140
Figura 20 e 21 - Palestra do ciclo de apoio, novembro de 2022, (Fonte: Acervo pessoal).....	143

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Do interesse pela pesquisa	13
1.2 Do autor	14
1.3 Da metodologia.....	24
2. CAPÍTULO I - O POVO TERENA	28
2.1 Breve histórico sobre o povo Terena	28
2.2 Os Terena e a Guerra da Tríplice Aliança (1864 - 1870).....	30
2.3 A cultura tradicional Terena ontem e hoje.....	33
2.4 A aldeia Lalima.....	38
2.4.1 Conhecimentos tradicionais, saberes, mitos, e valores étnicos em Lalima.....	46
3. CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	51
3.1 Educação, Ensino e Didática	51
3.2 A educação indígena e a educação escolar indígena	52
3.3 Breve histórico da educação escolar indígena no Brasil.....	53
3.4 A “guinada epistemológica” na educação escolar indígena	63
3.5 Educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilingue.....	65
3.5.1 A prática intercultural na educação escolar indígena.....	67
3.5.2 Interculturalidade e educação escolar indígena.....	70
3.5.3 Bases legais da educação escolar indígena brasileira	79
4. CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS TERENA .	84
4.1 Breve panorama histórico da escolarização entre os Terena	84
4.1.1 A escolarização Terena em Lalima.....	86
4.1.2 As primeiras abordagens da educação escolar indígena diferenciada em Lalima	89
4.2. A Escola Municipal Indígena Pólo Presidente João Figueiredo (EMIPPJF).....	92
4.2.1 A educação escolar indígena específica, multilingue diferenciada e intercultural na EMIPPJF, da Aldeia Lalima.....	99
4.2.2 A formação de professores indígena de Lalima.....	102
4.3 Gestão escolar, calendário escolar, currículo, projeto político pedagógico e práticas interculturais da EMIPPJF.....	106
4.3.1 As práticas interculturais na EMIPPJF.....	112
4.4 A Escola Estadual Indígena Professor Atanásio Alves (EEIPAA).....	123
4.4.1 Currículo, projeto político pedagógico, calendário e prática pedagógica intercultural na EEIPAA.....	128

4.4.2 As práticas interculturais na EEIPAA.....	133
4.5 Perspectiva para uma educação intercultural, multilingue, diferenciada e específica	147
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154
7. ANEXO.....	160

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de dissertação refletiu sobre os desafios das práticas interculturais, praticadas pelos professores indígenas de duas escolas indígenas, especificamente: Escola Municipal Indígena Pólo Presidente João Figueiredo e Escola Estadual Indígena Professor Atanásio Alves, ambas localizadas na comunidade indígena de Lalima, no município de Miranda, Estado de Mato Grosso do Sul. Portanto, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os desafios das práticas pedagógicas interculturais, vividos pelos professores indígenas, em Lalima.

Neste sentido, pretendemos como objetivos específicos: 1) verificar e compreender as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores indígenas em Lalima, a partir das garantias legais de educação escolar indígena diferenciada (CF88); 2) estudar os materiais diferenciados produzidos pelos professores para a prática pedagógica intercultural e suas implicações enquanto escola indígena; 3) identificar os desafios e perspectivas dos professores indígenas na efetivação das práticas interculturais em Lalima, bem como os impactos provocados por elas na comunidade.

Para a produção dos resultados que satisfaçam tais objetivos, a investigação se deu a partir de três temas básicos: 1) O processo histórico da educação escolar indígena no Brasil e em Lalima, observando os principais objetivos e implicações estabelecidos no processo histórico da educação escolar, a fim de compreender o momento atual da educação escolar indígena, a partir do conceito de educação diferenciada; 2) As bases legais que amparam a educação escolar indígena diferenciada, de modo que leve em consideração os conhecimentos indígenas, e, a partir daí refletimos sobre; 3) A prática pedagógica intercultural dos professores indígenas. Esta análise teve como foco compreender como os professores e a comunidade vem assimilando a educação escolar indígena diferenciada na prática, bem como se houve ou não avanços ocorridos na educação escolar indígena em Lalima, a partir dessa guinada no campo da educação escolar indígena. De antemão, podemos afirmar que percebemos que as marcas da escola colonizadora são mais profundas do que imaginávamos, sendo que ainda tem guiado a prática dos professores e da comunidade, no âmbito educacional escolar.

1.1 Do interesse pela pesquisa

O interesse pela pesquisa surgiu primeiramente por causa da minha origem: eu sou um indígena Terena, aldeado na Terra Indígena (T.I) de Lalima, e estou inserido na educação escolar do local desde minha iniciação escolar, sendo que agora soma-se a isso a minha atuação como professor, desde 2003. Além disso, o momento atual pelo qual a educação escolar indígena vem passando no cenário nacional, especificamente na T. I Lalima, de ressignificação frente à concepção de educação escolar indígena diferenciada, me inspirou a começar esse processo.

Isto posto, o fato de poder vivenciar os dois momentos da educação escolar, sendo o primeiro aquele em que fui estudante indígena na escola da aldeia, de 1980 até 1985, depois na Escola Evangélica Lourenço Buckman, que funcionava em sistema de internato, no distrito de Taunay, município de Aquidauana/MS, conveniada com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a cidade, e o segundo, agora como professor na aldeia, também me impulsionou para querer discutir este tema.

Atualmente, naquilo que designei como "segundo momento" da minha experiência em relação à educação escolar indígena, que teve início em 2003 quando eu comecei a atuar como professor indígena na minha própria comunidade, ao mesmo tempo iniciou na aldeia a implementação da educação escolar indígena diferenciada - pelo menos em tese -, cada vez mais com maior intensidade, com o passar dos anos. Experiência essa que acredito que possa contribuir para entender a transformação da dinâmica da educação escolar indígena na T. I Lalima, assim como passo descrever a seguir.

1.2 Do autor

Sou indígena Terena, filho de Paulino Rodrigues e Ilza Silva Rodrigues. O meu povo é uma das oito etnias¹ que habitam o atual Estado de Mato Grosso do Sul. A etnologia Terena, assim como os relatos orais dos nossos anciãos, conta que nossos antepassados viviam no Chaco, denominado pelos Terena como *Êxiva*², por onde transitavam e interagiam com outros grupos, indígenas e não-indígenas. Passaram por diversos acontecimentos ao longo do percurso histórico, entre os quais conflitos, guerras e deslocamentos forçados dos antigos territórios tradicionais, até se estabelecerem onde vivemos hoje. Meus avós paternos

1 No Estado do Mato Grosso do Sul, segundo dados oficiais há oito etnias reconhecidas oficialmente (Referencia do Currículo de Mato Grosso do Sul de Educação Infantil e Fundamental, 2017): Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Atikun, Ofayé e Guató.

² Segundo Maria Elisa Ladeira, *Êxiva* como era conhecido pelos Terena.

contavam que moravam no *Hána'iti mopô'i* (Morro Grande), lugar próximo a Serra da Bodoquena e após a política de criação das reservas se estabeleceram em Lalima. Nasci na própria aldeia Lalima, no ano 1973. Apesar das dificuldades da época, Lalima é o lugar em que construí a maior parte das minhas boas lembranças da infância e que gosto muito.

Desde pequeno, os meus pais sempre nos incentivaram, eu e meus irmãos, a estudar. Diziam que era preciso, pois serviria para sabermos “falar com os brancos e andar no meio deles”, para não sermos enganados e não levarmos uma vida sofrida como a deles. Diante disso, com 7 anos de idade iniciei meus estudos, no ano de 1980, na 1ª série do Ensino Fundamental I na própria aldeia, era o antigo primário. Como não havia um prédio próprio para a escola, em alvenaria, estudávamos em uma sala construída de tábuas, denominada “Escola Capitão Inocêncio Xavier”. Seu nome era em homenagem a um líder indígena da nossa aldeia, o Sr. Inocêncio Xavier, pela dedicação à comunidade e bravura na defesa do nosso território contra a expansão das fazendas. O meu primeiro professor foi o professor Atanásio Alves, indígena da própria aldeia. Com ele aprendi as primeiras letras: a escrever meu nome e a ler pequenos textos.

Da 2ª até a 4ª séries do ensino fundamental estudei com as irmãs gêmeas Gilca Botelho Leite e Ilca Botelho Leite, ambas do distrito de Taunay, município de Aquidauana/MS, contratadas pela FUNAI a pedido dos pais e mães Terena. Nessas séries, além das disciplinas de Português e Matemática elas também passaram a trabalhar conosco outras disciplinas, como Ciências, História e Geografia. Lembro que todos os dias antes de entrar na sala de aula, cantávamos o hino nacional e algumas vezes elas nos tomavam a tabuada antes de entrar na sala de aula. Quem não soubesse responder ficava de castigo do lado de fora da porta, ajoelhado no milho. Depois de certo tempo, as professoras questionavam novamente a tabuada e, se o aluno soubesse responder poderia entrar na sala, porém, quem não soubesse continuava ali por mais tempo, até saber responder. O método era bastante rígido e ainda centrado na memorização.

Com o consentimento dos pais e mães, e alinhadas à proposta da FUNAI de integrar e civilizar, Gilca e Ilka formavam grupos de alunos para trabalhar no contraturno, como forma de valorizar o pensamento civilizatório da época, para nos ensinar a trabalhar. Assim sendo, plantávamos roça de arroz, feijão, entre outras mercadorias, com a finalidade de vender e conseguir dinheiro para comprar roupas e sapatos.

Apesar de tudo isso que relatei aqui, considero essa fase da infância como o melhor período da minha vida, que se estendeu até os 12 anos de idade, período que tive que sair da convivência entre os meus, no seio familiar. Quando eu não estava na escola, tinha uma vida

normal, como qualquer criança na aldeia: brincava, gostava de caçar passarinho, pescar no córrego, no rio, fazer arapuca³ e ajudava meus pais em casa e na roça. Foi o período que vivi mais intensamente com minha família, meus pais e avós e deles recebi a educação indígena tradicional, isto é, os valores que são repassados de pai para filho, de mãe para filha, que produz saberes e perpetua a herança cultural (LIMA, 2008). Com eles, aprendi respeitar os mais velhos, partilhar os alimentos, adquirir conhecimentos da roça, da pesca e do que eles consideravam importante para a vida.

Quando eu ia pescar com meu pai, no caminho até o rio ele me mostrava as plantas medicinais que conhecia, o nome delas e qual doença elas podiam tratar. Mostrava os passarinhos, dizia seus nomes, dos peixes, ensinava as técnicas de caçar e pescar. De manhã, ao lado da fogueira acesa, contava as histórias da aldeia, ou até mesmo o ouvia comentar sobre a época de plantar o milho, o feijão, a batata, a abóbora etc. Meu pai me falava da lua certa para tirar madeira, para fazer casa, plantar e colher. Todo esse conhecimento, que ele julgava importante para a vida, tinha como finalidade que eu soubesse agir no futuro. Como ele dizia: “Um dia quando você casar vai precisar saber de tudo isso”.

Quando íamos visitar meu irmão mais velho, que morava com meus avós paternos na aldeia Passarinho (T.I *Pilad Rebuá*), próximo a Miranda-MS, meu irmão me mostrava alguns gibis do faroeste americano, com histórias de conflitos entre indígenas e colonos da época da colonização americana. Eu não sabia aonde e quando essa história ocorria, mas entendia que era por causa de território. Na década de 1980, meu pai se tornou cacique da aldeia e passou a ter contato com os agentes do Conselho Missionário Indígena (CIMI), que vinham na aldeia fazer reuniões com ele e sua liderança sobre os direitos indígenas. Falavam da necessidade de nos organizarmos, dos conflitos de outras comunidades por causa de território e dos problemas da demarcação da terra. As lideranças, preocupadas, falavam que “o governo queria nos emancipar”. Sem entender muita coisa sobre o que isso significava, comecei a perceber que a luta indígena era grande e real, e com muitos problemas.

Hoje, com a idade, a vivência que ela me trouxe e o conhecimento escolar e acadêmico adquirido passei a entender muita coisa sobre a questão indígena. Principalmente, compreendi de onde que eu vim, onde estou e para onde quero ir. Neste sentido, a educação trouxe respostas a estas inquietações perturbadoras que ficavam dentro de mim. Logo, concordo com o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas quando menciona

³ Armadilha feita de madeira ou taquara amarrada com cipó ou cordas em forma de pirâmide utilizada para capturar pássaros - instrumento ainda utilizado pelas crianças na aldeia.

que a educação escolar indígena contribui para que os indígenas possam encontrar o seu lugar na sociedade (RCNEI, 1998).

Ao terminar a 4ª série, em 1984, com 11 anos de idade, meus pais me fizeram repeti-la novamente, por achar que eu era novo demais para sair da aldeia, já que não havia o Ensino Fundamental II (5ª série a 8ª série) em Lalima. Entretanto, aos 12 anos de idade me enviaram para estudar em uma escola de internato, a Escola Evangélica Lourenço Buckman, no distrito de Taunay, município de Aquidauana/MS, fundada pela missão norte-americana *Inland South America Missionary Union* (ISAMU). Por meio de um convênio com a FUNAI, essa escola recebia indígenas de diversas regiões. Lá passei a morar e conviver com os parentes de outras etnias: Guarani, Kaiowá, Kadiwéu e Pareci do Estado de Mato Grosso. Por ser uma escola evangélica, além de ensinar os componentes curriculares padrões, também havia a doutrinação religiosa evangélica e o trabalho. Trabalhávamos na limpeza da casa, do pátio escolar, do refeitório e cuidávamos de nós mesmos. Nas horas vagas deveríamos frequentar os cultos religiosos.

Antes do café da manhã e das refeições eram realizadas orações. Cumpríamos uma escala de trabalho de duas horas na parte da manhã, depois tomávamos banho para fazer a tarefa; meio-dia almoçávamos e uma hora entrávamos na sala de aula para estudar as disciplinas daquele dia até às 17:30h. Às 15:30h, no intervalo (recreio), tomávamos suco com bolacha. Assim que tocava o sino deveríamos entrar na igreja para ouvir a pregação do pastor durante 10 minutos. Depois disso voltávamos direto para a sala de aula. Após a saída da escola descansávamos um pouquinho, tomávamos banho e às 18h jantávamos. Às 19h deveríamos ir para a escola novamente fazer a tarefa.

Durante a semana, às quartas, sextas, sábados e domingos à noite tínhamos culto. Além disso, no sábado e no domingo de manhã também aconteciam cultos evangélicos. Éramos obrigados a participar de todos eles, sob penalidade de advertência e comunicado aos pais, com possível expulsão do internato, caso a ausência se repetisse mais de uma vez.

Nessa escola evangélica permaneci até a metade da 7ª série do ensino fundamental, no ano de 1987, momento em que fui morar com meus avós paternos na aldeia *Pilad Rebuá*, próximo a Miranda-MS, para estudar na cidade. Foi uma mudança muito difícil para mim, pois eu nunca tinha estudado na cidade e lá minha nova turma eram todos *purutuye*⁵. Vestiam roupas boas e falavam de assuntos totalmente diferentes da minha realidade. Eu ficava quieto no meu canto, tampouco eles vinham conversar comigo. Eu me sentia totalmente estranho

⁵ Termo que na língua terena designa o não-indígena.

naquele local. Não tinha roupa boa, me vestia de forma simples e parecia que todos os olhares se dirigiam a mim. Foi aí que comecei a perceber que nós indígenas somos discriminados pelos não-indígenas. Como meus pais não tinham condições financeiras para comprar livros e roupas que eu precisava, frequentei as aulas por apenas um mês e desisti. Então fui com eles fazer cerca na fazenda Bodoquena/Miranda-MS. Depois disso passei a trabalhar na Usina de álcool, no corte de cana.

Após quatro anos seguidos trabalhando na usina, percebi que lá não tinha muito futuro para mim, então comecei a pensar no estudo novamente. Mas para isso necessitaria de dinheiro. Assim, durante o último ano em que trabalhei na usina de álcool guardei alguns poucos trocados para retornar aos estudos e me manter pelo menos o primeiro semestre na cidade. Além disso, pensei em plantar arroz e feijão, e vendê-los para ajudar na despesa de casa. O pouco que restava, guardava para o meu projeto. Isto posto, com 19 anos de idade, em 1993, decidido a estudar novamente fui para Miranda-MS para concluir o ginásio, que era onde eu tinha parado. Passei a morar na “Casa do índio”, uma casa de apoio aos indígenas na cidade, adquirida pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) na década de 1980. Em 1994 conclui a 8ª série.

Com 21 anos voltei para a aldeia e aos 22 anos me casei. Com a vinda da minha primeira filha tudo ficou mais difícil e, como eu não tinha serviço assalariado na aldeia, tive que retornar ao trabalho na usina. Em 1998, eu e minha esposa decidimos ir para Miranda-MS e lá passei a trabalhar em uma oficina mecânica. Porém, o que ganhava dava apenas para manter as despesas básicas. Sem falar que na vida de empregado, a liberdade é limitada e por ser indígena a discriminação também se fazia presente no ambiente de trabalho, por meio de “brincadeiras” - racismo - dos colegas.

Com o passar dos anos, eu ouvia dos colegas que estava sendo implantada uma escola na aldeia, então comecei a pensar na oportunidade de voltar para aldeia e trabalhar nela, desta forma eu poderia conviver perto de meus familiares e não passar pelas questões que enfrentava cotidianamente na cidade. Em 2001, surgiu uma oportunidade de estudar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): me matriculei e conclui o ensino obrigatório no mesmo ano. Isso me possibilitou o desejo de cursar uma faculdade, caminho que seria necessário para conseguir trabalhar na escola.

Após quatro anos trabalhando na cidade e muito desiludido com a vida que levava, retornei com a família para aldeia em março de 2003, com o pensamento de plantar e viver da roça. Como em 2002 a prefeitura de Miranda-MS havia criado a Escola Municipal Indígena Polo Presidente João Figueiredo, ofertando da 5ª a 8ª série a partir de uma educação escolar

indígena, havendo então falta de professores indígenas formados para ministrar aulas, eu, recém-chegado na aldeia em 2003, fui apontado pela comunidade escolar para presidir a Associação de Pais e Mestres. Mesmo sem saber o que era, aceitei o desafio e comecei a interagir com a escola de modo regular. Nesse mesmo ano o diretor me convidou para dar aula e, mesmo sem formação adequada, aceitei o trabalho, pois era a oportunidade de trabalhar e viver na aldeia. Passei a trabalhar como professor da 4ª série e foi a partir daí que comecei a ouvir falar na educação escolar indígena diferenciada e a participar de cursos e formação específica, oferecidos para professores indígenas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS), em parceria com os municípios.

Também em 2002, o governador José Orcírio Miranda dos Santos, (1998 – 2006) criou a categoria "escola indígena" (Dec. 10.734, de 18 de abril de 2002), a Deliberação do C.E.E 6767/2002 no âmbito da educação básica no Estado. A SED-MS passou ofertar o Ensino Médio na aldeia, através da extensão da Escola Estadual Caetano Pinto, localizada na cidade de Miranda-MS. Como não haviam professores habilitados ali, o Ensino Médio ocorreu no formato modular, isto é, com aulas nos finais de semana. Entretanto, no ano 2005, passamos a oferecê-lo no modo regular, foi assim que comecei a trabalhar também no Ensino Médio ministrando aulas das disciplinas de Filosofia e Sociologia.

A partir de então comecei a participar das primeiras capacitações para professores das escolas de Ensino Médio da região. Primeiro em Aquidauana-MS (2004), depois em Miranda-MS e, por fim, em Campo Grande-MS. Como não entendia muito do assunto no início, ouvia as professoras da universidade falarem do direito à educação escolar indígena diferenciada, dos direitos indígenas, etc. e eu ficava entusiasmado com o assunto. Sonhava que talvez tudo isso poderia acontecer na minha comunidade, que seria o reverso do que eu tinha vivido até aquele momento e que poderia evitar que grande parte dos adolescentes indígenas de hoje passassem pelo que eu passei. Ficava interessado pela temática e procurava ler e querer saber mais sobre o tema.

Diante dessa interação com a escola, no ano de 2003, prestei vestibular na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), para o curso Normal Superior - que era mais apropriado para minha situação, pois eu poderia trabalhar na escola e estudar⁶. Fui aprovado! Iniciei a graduação em março de 2004 e a conclui em dezembro de 2007. No ano de 2005, fui nomeado pela prefeita de Miranda/MS, Elizabethe de Paula Almeida (1998 –

⁶ O projeto pedagógico do curso Normal Superior na época era destinado a formação de professores em serviço. Havia o tempo universidade, que refere-se a o período em que o acadêmico ia para Universidade estudar e, o tempo comunidade, que possibilitava ao acadêmico realizar as atividades a distância, isto é, na comunidade.

2006), para a função de coordenador pedagógico da recente escola criada, onde atuei até 2013. Mesmo sem experiência nessa função, aceitei o novo desafio e, com muita vontade de aprender e o apoio da Secretaria Municipal de Educação, fui adquirindo conhecimento e tomando gosto pelo trabalho. A fim de aperfeiçoar meu conhecimento na área da coordenação pedagógica e trabalhar como tal, em 2014 me matriculei em um curso de especialização *lato sensu* em Administração, Supervisão e Orientação Escolar, o qual terminei em 2015.

Naquele mesmo ano, ingressei noutro curso de especialização *lato sensu*, desta vez em Cultura e História dos Povos Indígenas, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ Campus de Aquidauana), o qual conclui em 2017. Fiz esse curso pois tive interesse, como indígena, em saber sobre o que se falava na universidade, em relação à essa temática. O curso contribuiu para eu entender a história indígena regional e, sobretudo, o processo de contato dos Terena com os colonizadores, mote do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), algo que ampliou o meu conhecimento. O TCC despertou ainda mais o meu interesse pela Antropologia e pela pesquisa no campo, no âmbito da educação escolar indígena diferenciada. Ainda em 2015, participei da seleção para a Licenciatura Intercultural com habilitação em Ciências Sociais na UFMS/Aquidauana, que é um curso destinado a formação em Licenciatura Intercultural Indígena.

O meu interesse pela Antropologia já existia há alguns anos, devido ao contato que tive com um missionário católico e antropólogo, que trabalhava em Miranda-MS e Lalima. Nas suas conversas, ele nos contava de suas experiências com outras comunidades indígenas e assessorias que ele prestava. Isso me deixava bastante curioso e interessado, pois eu também gostaria de ser útil como ele, à luta indígena no Brasil, mais especificamente a Terena.

Já meu empenho em querer refletir sobre a temática da educação escolar indígena e elaborar um projeto de pesquisa, que se transformou nesta dissertação, tem a ver com minha experiência de vida, tanto como estudante quanto como professor no campo da educação escolar indígena. Meu objetivo é o de compreender a realidade em que vivo, especialmente o desenvolvimento das práticas interculturais na escola em que atuo, as mudanças ocorridas na prática de ensino na educação escolar indígena em Lalima, os desafios e as expectativas da comunidade frente a educação escolar indígena diferenciada.

Foi assim que, em 2020, ainda pensando em dar continuidade aos estudos, prestei a seleção e fui aprovado no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, nível de mestrado, na UFMS/Campus de Campo Grande. Quero com isso contribuir com as comunidades, acadêmica e Terena, mas principalmente ao povo Terena, de modo que os resultados desta pesquisa possam oferecer elementos suficientes para análise, reflexão e

compreensão do processo de desenvolvimento da educação escolar indígena diferenciada e intercultural em Lalima, especialmente para uma tomada de decisão futura em relação ao tema.

Os povos indígenas, assim como os Terena, possuem culturas, saberes, conhecimentos e formas próprias de transmiti-las. No entanto, a partir do contato com os colonizadores europeus, esses conhecimentos e culturas foram desconsiderados, ignorados, inferiorizados e subjugados, em nome da modernidade, do processo civilizatório, da salvação das almas - quando, na verdade, sabemos que tratava-se da exploração do nosso trabalho, da expropriação de nossas terras e riquezas, do imperialismo, da colonização, da ocidentalização do mundo. E a educação escolar serviu como uma ferramenta principal nesse processo, juntamente com o extermínio de muitos povos. Muitos povos desapareceram do mapa e outros, utilizando-se estratégias de sobrevivência e negociações, continuaram presentes até os dias atuais. Os que resistiram, passaram a se reorganizar, mobilizar e a reivindicar junto ao Estado o respeito à diversidade, culturas, línguas, saúde de qualidade, territórios, isto é, o direito de existirem, o que culminou com o reconhecimento e conquista por uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural.

No Brasil, a interculturalidade na educação escolar indígena é um direito reconhecido oficialmente na legislação desde a CF de 1988, observado principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais; na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 3/99; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 9.394/96 e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), entre outros documentos.

Esse reconhecimento da educação escolar indígena diferenciada intercultural na legislação significou uma mudança de paradigma e trouxe novas perspectivas na prática do ensino escolar para as populações indígenas. Todos aqueles conhecimentos e culturas indígenas, saberes, práticas e valores, cosmovisões que por muito tempo foram ignoradas pela sociedade não-indígena, agora podem ser trabalhados junto aos conhecimentos ocidentais, segundo o RCNEI (1998), dialogando, valorizando e empoderando os saberes, fazeres e sujeitos indígenas, resultando numa prática escolar intercultural. Nessa perspectiva, as crianças e jovens indígenas poderão ser preparados pela escola para o exercício da cidadania, para a construção da autonomia, conscientização de seus direitos e encontrar seu lugar na sociedade, e fazer parte dela com orgulho de suas raízes culturais e étnicas (SILVA, 2001).

Mas, para que isso se concretize, a legislação define uma série de fatores que devem contribuir nesse processo, entre os quais, que os professores deverão possuir formação adequada e específica, que o calendário e o currículo escolar sejam concernentem a esse

diálogo entre culturas, portanto, também algo específico de cada população indígena, que o projeto político pedagógico da escola seja elaborado junto com a comunidade indígena e consonante ao projeto de comunidade, entre outros (Resolução CNE 3/99).

Entretanto, ainda que a CF88 tenha trazido muitos avanços na relação entre indígenas e não-indígenas no contexto escolar, o tema das práticas interculturais na educação escolar indígena no Brasil é assunto recente, se comparado com o desenvolvimento do pensamento e das ações em prol da educação escolar geral no país. Até porque, segundo Ferreira (2001), as primeiras experiências realizadas nesse sentido junto aos povos indígenas no país ocorreram somente a partir das décadas de 1970 e 1980, especificamente no norte do país, em oposição à educação escolar regular, à qual vinham sendo submetidos desde há muito tempo. Esta experiência só se fortaleceu ainda mais, com a Constituição Federal de 1988.

Na comunidade de Lalima, nosso campo de estudo, assim como em todo o país, como veremos no segundo capítulo, a educação escolar para indígena foi promovida pelo Estado, através do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), após a criação dessa reserva em 1905, e depois pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), até a década de 1990. Concentrava-se, especificamente, na formação escolar até a 4ª série, com professores não-indígenas e com práticas de ensino voltadas para transformar o nosso povo em civilizados, transformando-os em mão de obra para o desenvolvimento socioeconômico da região. De acordo com Guimarães (2014), era uma educação que desconsiderava os conhecimentos tradicionais indígenas, culturas, saberes, valores e línguas.

Destarte, as conquistas no campo da educação escolar indígena adquirida na Constituição Federal de 1988, principalmente nos artigos 210 e 231, e em outras leis subseqüentes, caracterizou, segundo Aguilera Urquiza (2014), uma verdadeira “guinada epistemológica” e uma mudança de paradigma ideológico nesta seara. Daquela educação civilizatória e assimilacionista, imposta por séculos aos indígenas pelos colonizadores, os povos indígenas passaram a ter o direito de gerir sua própria educação e atuarem como docentes em suas próprias comunidades, atentando-se para e ensinando também os próprios valores culturais, promovendo uma educação escolar intercultural que objetivaria o fortalecimento das identidades étnicas e autonomias (BRASIL, 1996).

Seguindo essa orientação legal, a pesquisa de campo nos esclareceu que, em Lalima, a abordagem escolar dentro dessa temática iniciou a partir da década de 1990 com apoio de Organizações Não Governamentais (ONGs) como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), as quais foram pioneiras em realizar assessorias aos professores e professoras, às lideranças do município de Miranda/MS, às aldeias de

Cachoeirinha, Lalima e *Pilad Rebuá*. Além disso, houve também uma parceria entre o CTI e a Universidade de São Paulo (USP), na segunda metade da década de 1990. Entretanto, segundo nossos interlocutores, esta questão ganhou maior relevância em Lalima somente a partir de 2002, quando o poder público, através da Secretaria Municipal de Educação de Miranda (SEMED/Miranda) e da Secretaria Estadual de Educação do Estado (SED/MS), após realizarem consulta à comunidade e obterem anuência da mesma, começaram a implementar a oferta da educação escolar indígena com o discurso de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural. Logo, a prefeitura de Miranda/MS criou a Escola Municipal Indígena Pólo Presidente João Figueiredo (Decreto nº. 1261/2002) e passou a ofertar o ensino escolar fundamental, de 5ª a 8ª séries. Em sequência, a SED/MS também passou a ofertar o ensino médio (1º ao 3º colegial) na aldeia, no formato de alternância, como extensão da Escola Estadual Caetano Pinto, de Miranda/MS.

Neste íterim, conforme os nossos interlocutores, os professores indígenas da comunidade foram lotados e contratados, mesmo sem formação, para atuarem no ensino básico. A SED/MS, em parceria com os municípios, passou a realizar capacitação dos docentes indígenas, a partir de encontros, seminários e formação continuada. Desde então, professores indígenas em Lalima vem buscando promover a educação escolar indígena específica e intercultural, conforme suas concepções e conhecimento acadêmicos.

A interculturalidade na educação escolar ultimamente tem sido defendida por especialistas e intelectuais indígenas (BANIWA, 2019) e não-indígenas (AGUILERA URQUIZA, 2017), entre outros, como um dos principais fundamentos na educação escolar indígena como uma das formas de superar a histórica relação desigual estabelecida entre europeus e seus descendentes às sociedades indígenas e seus descendentes ao longo dos tempos, e que produziu submissão, escravização, discriminação, subalternização, colonialismo, colonialidade, ocidentalização, eurocentrismo, etc.

No entanto, apesar de haver várias leis, decretos e resoluções que amparam a educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, pesquisas têm apontado contradições entre o que está estabelecido na legislação e a prática nas escolas indígenas de todo o país. Uma das razões para tal distanciamento é a própria ambiguidade do termo, pois

[...] pensar a escolarização indígena não diz respeito somente na transposição de um modelo de escola ocidental para uma comunidade indígena; é preciso considerar qual é o projeto de vida da comunidade interessada, o que e como a escola pode contribuir com esse projeto, o que os índios pensam da escola e o que esperam dela (CIARAMELO, 2014, p. 110-111).

Passados mais de 30 anos da promulgação da Carta Magna, encontramos-nos ainda atualmente num momento ressignificação e transição (MEDEIROS, 2018) do modelo hegemônico de educação escolar ao modelo específico. Isso porque não basta haver uma legislação para que a transformação ocorra, é preciso uma constante e gradativa construção da educação escolar indígena, que passa pela reconquista da autonomia indígena na condução da educação escolar, algo que envolve um processo lento.

É com base no exposto que esta pesquisa pretende esclarecer algumas questões em torno dessa temática: **Como vem se desenvolvendo as práticas escolares interculturais, diferenciadas e bilíngues em Lalima? Algo mudou na prática da educação escolar indígena de Lalima, após 1988? Quais os desafios que interferiram/interferem ou não nesse processo de transformação das práticas escolares, especialmente dos professores indígenas?**

Como resultado dessa pesquisa, observamos que mudanças têm ocorrido nas práticas interculturais na educação escolar indígena de Lalima desde 1988, porém, assim como na maior parte das aldeias indígenas brasileiras ainda caminha a passos lentos, podendo ser caracterizada como em fase de transição e ressignificação, conforme explicado acima. Muitos são os desafios enfrentados pelos indígenas para efetivação a educação intercultural, diferenciada, bilingue e específica: a falta de ampliação das políticas públicas específicas nos sistemas de ensino, a falta de aprofundamento epistêmico do que é essa proposta de interculturalidade na escola indígena, pelos profissionais que trabalham na mesma, inclusive pelos próprios professores indígenas, pela comunidade indígena e técnicos dos sistemas de educação que desconhecem majoritariamente para compreender essa guinada para esta transformação, visto que se mantém muito atrelada ao modelo educacional hegemônico ao qual foi por séculos subjugada, devido a sua relação histórica com a colonialidade e o colonialismo interno, presente até os dias atuais.

1.2 Da metodologia

As metodologias utilizadas para a realização desta dissertação foram: a) a de levantamento bibliográfico de autores que tratam da temática da educação escolar indígena; b) àquelas compreendidas como significativas para a ciência antropológica (SÁEZ, 2013), tais como a observação participante, o trabalho de campo, as entrevistas com anciãos e outras

pessoas da comunidade, os professores e as professoras indígenas de Lalima, assim como com outras pessoas que integram o ambiente escolar, além da autoetnografia (GAMA, 2020), ou seja, da experiência e vivência do próprio autor como indígena Terena, professor e coordenador da escola em questão. Além disso, utilizamos outras formas de registro - não somente o caderno de campo -, tais como a fotografia e a gravação de áudio e imagem que passaram a somar dados para a constituição desse texto.

O trabalho realizado com os anciãos da comunidade possibilitou compreender as histórias Terena, seus valores e conhecimentos tradicionais. As entrevistas com os professores indígenas nas suas residências e na escola serviram para compreender o que eles e elas pensam/pensavam sobre o tema da interculturalidade, bem como o modo em que a desenvolvem/vem desenvolvendo na prática, enfocando, além disso, os desafios encontrados por eles/elas no cotidiano do seu trabalho. Realizamos observações participantes das atividades práticas dos professores, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de orientação das respectivas secretarias – CRE1/Aquidauana-MS e SEMED/Miranda-MS - a fim de compreender as suas relações com professores indígenas, com os projetos e propostas por eles demandados.

Na realização das entrevistas, que podiam ser tanto abertas quanto semi-estruturadas (SÁEZ, 2013), as pessoas foram selecionadas e contactadas antecipadamente, indicando a elas o roteiro da entrevista, caso houvesse, ou ainda, o objetivo desta pesquisa. Durante o trabalho de campo, as pessoas sempre foram receptivas ao meu estudo, principalmente os anciãos, que prontamente se dispuseram a contar muitas histórias.

Por ser membro da própria comunidade em que o estudo foi realizado, além de conhecedor dos costumes do meu povo, isso facilitou muito a inserção na comunidade e a comunicação no trabalho de campo, em conversas formais e informais com as pessoas em geral. Também pelo fato de pertencer ao grupo, muitas das coisas que nós queríamos saber já tínhamos ouvido falar, vivenciado, experienciado, o que nos levava a uma pré-conclusão a respeito da nossa questão de partida, por isso dizemos que a autoetnografia foi um método utilizado. Contudo, conforme observa DaMatta (2000), também nos foi preciso tornar exótico aquilo que nos parecia familiar e tornar familiar aquilo que para nós era exótico. Esse exercício do estranhamento e da familiarização, tão estudado em antropologia, também acontece com os antropólogos não-indígenas que estudam suas próprias comunidades, não sendo algo exclusivo de pesquisadores indígenas estudantes de seus próprios povos. Logo, a partir dessas reflexões, compreendemos que nosso trabalho nos trouxe novos olhares e outras

conclusões sobre as situações que vivenciamos e observamos ao longo de nossa trajetória como membros do grupo.

Descortinando o trabalho de modo geral, na introdução apresentamos o tema, objetivos, metodologia e justificativa da pesquisa, além da trajetória de vida e da formação do autor. Também apresentamos brevemente a própria comunidade de Lalima, especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento da educação escolar indígena dela e algumas transformações pelas quais tem passado.

No capítulo I, enfocamos na realização de uma abordagem geral sobre os Terena, perfazendo: (a) um breve histórico do povo Terena - onde busca-se traçar a trajetória histórica, desde os primeiros contatos, ainda habitante do *Êxiva*, os seus deslocamentos para outro lado do Rio Paraguai, até se estabelecerem nas atuais reservas -; (b) os Terena no contexto atual, em que descrevemos o modo de vida atual Terena, a cultura, religião, modo de subsistência, etc. e; (c) a aldeia de Lalima, informando o histórico de formação da sua população e, especialmente, a educação escolar indígena nesta comunidade.

No capítulo II, nos debruçamos sobre a educação escolar indígena no Brasil. Primeiramente, nos atentamos para uma espécie de "controle vocabular", expressão utilizada por Dominique Gallois (2005) que significa demonstrar o que entendemos pelos conceitos principais dessa dissertação, assim, buscamos descrever/compreender o que é a educação, a educação escolar, a educação escolar indígena, o ensino e a didática. Compreendemos que a definição desses conceitos nos ajudam a entender o que está por dentro das práticas escolares, quando falamos em educação escolar, genericamente. Posteriormente, traçamos um panorama da história da educação escolar indígena no Brasil, descrevendo como aconteceu a educação escolar para os índios, seus objetivos associados ao projeto de construção do Estado e os vários momentos da sua história, desde os tempos coloniais até a década de 1970, quando começaram os projetos de "educação escolar indígena diferenciada", que vão servir de base para a observação dos dados coletados e descritos no capítulo seguinte. Por fim, a educação escolar indígena diferenciada, intercultural, específica e bilíngue é descortinada, apontando para seus conceitos baseados em ideais do movimento indígena e nas garantias legais.

No capítulo III, descrevemos a educação escolar indígena entre os Terena. Isto posto, fazemos uma descrição sucinta da inserção da educação escolar no território indígena terena, especificamente em Miranda e Taunay/*Ypegue*, onde está concentrada a maior parte da população Terena da região. Além disso, discorreremos acerca da Terra Indígena Lalima, nosso campo de estudo, bem como analisamos as práticas interculturais, diferenciadas, específicas e bilíngues das duas escolas presentes nela: a Escola Municipal Indígena Polo Presidente João

Figueiredo e a Escola Estadual Indígena Professor Atanásio Alves. E por fim, nas considerações finais, tecemos uma compreensão geral deste texto, atentando para suas contribuições à ciência antropológica e à educação escolar indígena.

2. CAPÍTULO I - O POVO TERENA

Neste primeiro capítulo realizamos um breve histórico dos Terena⁷, desde os primeiros contatos ainda no século XVI - na região conhecida como *Êxiva* - sua migração para o lado oriental do Rio Paraguai, hoje território brasileiro, denominado Mato Grosso do Sul, até a fixação Terena nas atuais reservas indígenas. Nosso objetivo é o de compreender a trajetória histórica e cultural Terena, que nos auxiliará a entender o modo recebem e receberam a educação escolar indígena formal.

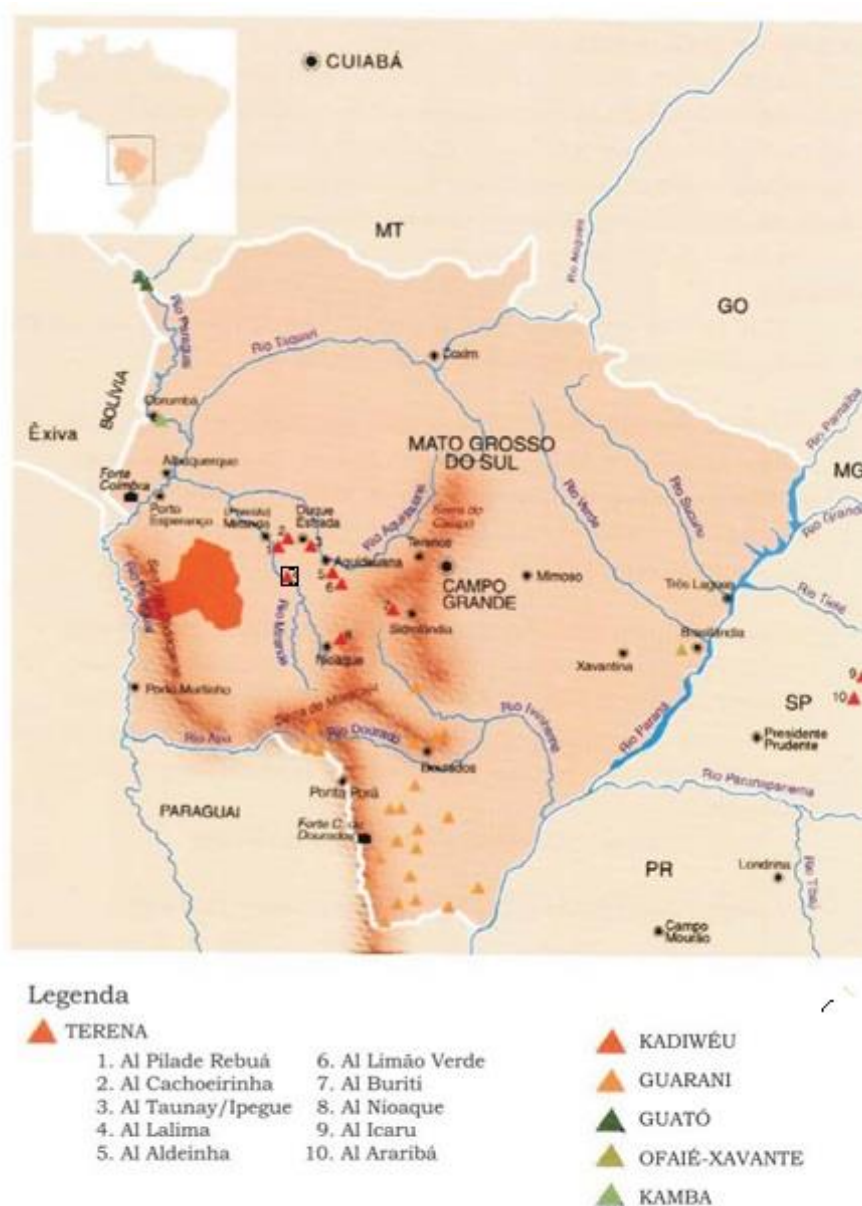
2.1 Breve histórico sobre o povo Terena

Os Terena constituem um povo que vive predominantemente no Estado de Mato Grosso do Sul, nos municípios de Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Miranda, Nioaque, Campo Grande, Rochedo, Porto Murtinho e Sidrolândia, contendo uma população estimada em 28.845 pessoas (IBGE, 2010). Há também registro populacional de indígenas Terena nos Estados de São Paulo e Mato Grosso. De acordo com Bittencourt e Ladeira (2000), no passado, ocupavam um vasto território denominado por eles de *Êxiva* - e pelos não-indígenas como Chaco⁸ - , por onde transitavam e interagiam com outros povos. Mas, após o contato com os primeiros colonizadores europeus e as consequências que isso gerou, entre elas, a política ocupacional do chamado “vazio demográfico” na região, levou os Terena a migrações e deslocamentos, sendo que atualmente encontram confinados em pequenas áreas reservadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que somadas totalizam 19 mil hectares (AGUILERA URQUIZA, 2014).

⁷ Seguindo as orientações de LEA (2012), utilizaremos a denominação Terena, com a letra T maiúscula, para nos referirmos ao povo como um todo, e terena, com a letra t minúscula, para indicarmos uma parcela desta população, ou ainda, uma atividade específica, por exemplo: religião terena, artesanato terena, etc.

⁸ Chaco, da língua Quechua *chaku*, que significa território de caça. É uma região no centro da América do Sul, com aproximadamente 850.000 km², divididos entre os territórios do Paraguai, Bolívia, Argentina e Brasil (XIMENES, 2011).

Mapa 1: Localização das Terras Indígenas Terena em Mato Grosso do Sul (Fonte: Bittencourt e Ladeira, 2000, p. 40)



Bittencourt & Ladeira (2000), no livro “A história do povo Terena”, descrevem que os Terena (autodenominados *Etelenoê*) são um subgrupo remanescente da nação Guaná, sociedade que também engloba outros subgrupos, entre os quais os *Hechoaladi*, os *Kinikinau* (*Equiniquinau*) e os *Laiana* (*Layana*), pertencentes a mesma família linguística *aruak*.

As primeiras informações que se tem dos Guaná foram registros de cronistas ainda no século XVI como Ulrico Shimdel (1534). No entanto, segundo Cardoso de Oliveira (1976), os dados bibliográficos específicos sobre os Terena só aparecem no século XVIII, com

Castelnau, e isto se deve, segundo o autor, ao fato de que este grupo teria mantido pouco contato com os brancos ou não indígenas.

Bittencourt & Ladeira (2000) afirmam que a região em que os Terena habitavam era próxima a minas de ouro e de prata. Como os europeus, espanhóis e portugueses, estavam sedentos pela descoberta e pela exploração de riquezas como o ouro e a prata, foram chegando e ocupando a região. Não demorou muito para que esta se tornasse palco de disputas e conflitos entre ambos os grupos colonizadores para ver quem ficava com a riqueza. Devido a esses conflitos, os Terena se deslocaram para o lado oriental do Rio Paraguai, no século XVIII, acompanhando seus antigos aliados, os Guaicuru, com quem já mantinham estreitas relações e vieram a se estabelecer na região banhada pelo rio Miranda, no atual estado de Mato Grosso do Sul, onde reconstruíram suas aldeias.

Quando os Terena deixaram o *Êxiva* para se estabelecerem na região de Miranda/MS, o lugar ainda era desabitado e eles teriam sido os primeiros a ocupar aquela região. Os *purutuyé* (não-indígenas) começaram a chegar na região somente após a descoberta de ouro na região de Cuiabá, no século XVIII e, a partir de então, começaram a fundar vilas e fortes (BITTENCOURT & LADEIRA, 2000).

Tradicionalmente os Terena sempre foram hábeis agricultores, o que favoreceu a aliança com outros povos, como os Guaicuru e os portugueses, posteriormente. Após consolidarem sua presença na região de Miranda e devido às suas habilidades agrícolas e à carência de alimentos na época, a relação entre os Terena e os colonos eram amistosas e se intensificaram com o passar do tempo. Roberto Cardoso de Oliveira (1976) escreve que chegaram, inclusive, a serem os responsáveis pelo abastecimento de alimentos na região de Miranda e Aquidauana no século XIX. Tal situação mudou drasticamente com o deflagrar da Guerra da Tríplice Aliança também conhecida como a Guerra do Paraguai, entre 1864 e 1870. O período histórico até aqui relatado ficou conhecido pelos antios Terena como “tempos antigos”, sendo a Guerra da Tríplice Aliança um marco divisor para o novo tempo histórico que se iniciou com ela, que será descrito no próximo subitem.

2.2 Os Terena e a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870)

A Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) foi um episódio bélico de grandes proporções que envolveu vários países (Argentina, Paraguai e Brasil) e trouxe drásticas consequências para os Terena, pois mudaria para sempre suas vidas, tendo em vista que parte desse conflito ocorreu justamente nos seus antigos territórios. Durante a guerra, os Terena

foram obrigados a lutarem ao lado das tropas brasileiras, na linha de frente de diversas batalhas, juntamente com os Guaicuru, para defenderem suas terras. Essa história ainda está na memória de muitos Terena de Lalima, como se lembra o Sr. Gonçalo Cabrocha, de 85 anos:

Meu avô me contava da guerra, ele falava que os Terena atacavam a noite quando os soldados paraguaios estavam dormindo, ficavam de tocaia, esperavam todos dormirem depois atacavam [...]. Foi assim que venceram a guerra (Gonçalo Cabrocha, Lalima, 23/11/2021).

A presença dos Terena entre os soldados brasileiros também foi relatada por Taunay (1931), cronista militar, em seu livro “A Retirada da Laguna”. Segundo Bittencourt e Ladeira, (2000, p. 58) o autor destaca que uma das vítimas de cólera do exército brasileiro ao passar por Nioaque, durante a guerra, foi um Terena: “[...] pouco depois morreria, com um dia de moléstia apenas um índio Terena recebido na enfermaria de Bela Vista”. Com a participação dos Terena na Guerra do Paraguai, suas aldeias foram destruídas pelas tropas inimigas obrigando-os a abandonarem seus territórios tradicionais em busca de refúgio na Serra de Maracajú e em outras localidades.

A partir daí, a vida e a estrutura social Terena mudaria completamente. Com o fim do conflito em 1870, o governo brasileiro não reconheceu este feito realizado por eles. Ao retornarem aos seus antigos territórios, encontraram-nos ocupados por novos proprietários, em geral, oficiais desmobilizados da guerra, comerciantes que lucravam com a venda de terras e fazendeiros de gado que proliferavam na região (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976). Além disso, a fim de ligar as regiões mais distantes do país ao litoral e facilitar a comunicação e o transporte de mercadorias, o governo iniciou a implantação das linhas telegráficas, em 1888, e a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), em 1917. Todos esses eventos possibilitaram aos não-indígenas o saque das terras indígenas Terena - mas não apenas deste povo -, promovendo também um processo de desintegração tribal.

A partir daí, sem os territórios tradicionais, arrasados por doenças oriundas do contato com não-indígenas, a perda de contingentes humanos na Guerra do Paraguai e sem alternativas de sobrevivência, os Terena se dispersaram pela região e passaram a viver de favores nas fazendas locais, numa condição semi-escrava. Este período ficou conhecido pelos mais velhos como “ Tempos de Servidão”, conforme nos mostra o Relatório da Comissão Rondon:

São comumente explorados pelos fazendeiros. É difícil um camarada Terena que não deve a seu patrão os cabelos da cabeça... não são pagos pelo que valem...são tão roubados, que jamais conseguem equilibrar-se nas relações comerciais que mantém com aquele. Nenhum ‘camarada de conta’ poderá

deixar o seu patrão sem que o novo patrão se responsabilize para com este pela sua dívida ou indenize imediatamente. E se tem ousadia de fugir, corre quase sempre o perigo de sofrer vexames, pancadas e não raras as vezes a morte, em tudo a polícia figurando como coparticipante de tais atentados, (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 67)

Esse novo cenário provocou grande impacto na vida dos Terena, na cultura, na língua e no modo de vida. Sem território e vivendo como se fossem escravos nas fazendas, tiveram que se adaptar a nova realidade como forma de garantir sua sobrevivência. Foram obrigados a aprender a língua portuguesa para se comunicarem com os *purutuyé* e passaram a adotar os hábitos, religião da sociedade envolvente.

No início do século XX, como forma do Estado brasileiro demonstrar uma boa imagem para o exterior, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI-LTN) para cuidar dos problemas indígenas - mais tarde, esse setor governamental passaria a se chamar apenas Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Como o próprio nome diz, no início buscava recrutar indígenas como trabalhadores. Com o SPI foram criadas as primeiras reservas Terena: Cachoeirinha e Taunay/Ipegue, em 1904, e Lalima, em 1905 (FUNAI, 1987; CARDOSO de OLIVEIRA, 1966).

Esta ação marcou uma nova fase na vida dos Terena que, apesar de resultar numa ação tutelar e paternalista do Estado, colocando-os em situação de confinamento, representou uma condição de vida um pouco melhor daquela que tinham antes. Isso ocorreu porque muitos Terena que viviam nos fundos das fazendas como cativos foram realocados pelo SPI nas reservas indígenas e tiveram a oportunidade viver nelas conforme seus costumes.

Por outro lado, a criação dessas reservas não significou apenas a proteção dos indígenas, a política republicana da época previa também a civilização dos índios, o sedentarismo e o confinamento com vistas utilizar o trabalho indígena e especialmente liberar terras para colonização servindo aos “interesses econômicos de grupos privados” (SOUZA LIMA, 2015, p. 428). Somando-se a isso, infelizmente outros problemas surgiram, como por exemplo, em algumas dessas reservas várias etnias tiveram que ser abrigadas. É o caso de Lalima, em que os Terena tiveram que conviver com outros grupos indígenas forçadamente, como os Guaicuru, Kinikinau e Laiana (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976), e com isso, a língua materna destas etnias foi entrando em desuso. Atualmente é falada somente pelos mais velhos. Como se tudo isso não bastasse, o inspetor do SPI atuava diretamente nas aldeias,

interferindo na escolha de lideranças, implantando a figura do capitão⁹, entre outras práticas culturais.

Segundo Bittencourt e Ladeira (2000), devido a muitas denúncias de maus-tratos, entre outras irregularidades no tratamento da questão indígena, o SPI foi substituído pela FUNAI, que deu continuidade a política integracionista de Estado. Com o passar dos tempos houve um crescimento demográfico da população Terena nessas áreas, que atualmente tem tornado incipiente a sobrevivência física e cultural dos Terena nestes espaços delimitados. Assim, os Terena se veem obrigados a deixarem suas terras e famílias a procura de trabalhos nas fazendas da região, usinas de cana-de-açúcar, nas cidades e até fora do estado, como na colheita da maçã no sul do país.

2.3 A cultura tradicional Terena ontem e hoje

A cultura tradicional dos Terena tem se transformado ao longo do tempo. Antigamente era bem diferente. A principal diferença é que os Terena antigos se organizavam em aldeias autônomas e tinham grande disponibilidade de terras e matas para caça e roças. Suas moradias “eram retangulares, com um portal de acesso ao interior sem portas de proteção. O telhado de duas águas descia até o chão coberto com folhas de acurí ou sapé, organizadas de forma circular” (SEIZER DA SILVA, 2009, p. 28). Segundo Cardoso de Oliveira (1976), a organização social era estratificada e muito se assemelhava a dos Guaicuru, dividindo-se em três grupos: a) *Naati* - os Chefes (grandes e pequenos), b) *Whaherê txané* - do Povo, e c) *Kauti*¹⁰ - os Cativos apanhados em guerras. Dentro da estrutura social Terena, qualquer um indivíduo também poderia mudar de uma camada para outra, poderia ser um *Xuna – Xati*¹¹. A sua ascensão era conseguida através do heroísmo, isto é, através da morte de um inimigo em combate. No caso dos *Kauti* alcançavam a liberdade. Mas segundo o autor, os antigos Terena também não se limitavam apenas na estratificação social vertical.

Além da estratificação social vertical, existia outra divisão, em duas metades endogâmicas no sentido horizontal: *Xumunó*, gente brava, que fazia provocação e caçada a outra metade, e *Sukiriokonó*, gente mansa, que deveriam manter um comportamento passivo,

⁹ Denominação dada pelo SPI à liderança, que seria o representante da comunidade e faria a mediação entre o órgão e a comunidade (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1966).

¹⁰ *Kauti* era um neologismo *Txané* criado para designar cativos que eram capturados em guerras ou nas investidas para esse fim (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1966, p. 20)

¹¹ *Xuna – Xati*, era uma camada social que ficava entre os *Naati* e *Whaherê-txane*. Essa camada social só era alcançada através do heroísmo, ou seja, da morte de um inimigo (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1966, p. 27)

sério e com isso levar vantagem sobre a outra metade. Essas duas metades, segundo Cardoso de Oliveira (1966), tinham funções cerimoniais, regulavam a vida social, o matrimônio entre as duas partes que eram proibidas e tinha uma relação com o mito *Yurikoyuvakái*.

“No principio havia um único *Yurikoyuvakái*, que vivia com sua irmã *Livetchetchevena*. *Yurikoyuvakái* cortava o raio do mundo. Sua irmã plantou uma árvore, e quando ela frutificou, *Yurikoyuvakái* roubou o fruto. *Livetchetchevena* zangou-se e cortou-o pelo meio. Da parte de cima cresce um *Yurikoyuvakái*; da parte debaixo cresceu outro. Mas o primeiro era quem mandava”. (...) verifica-se sempre, de um modo ou de outro, uma superioridade de um gêmeo sobre o outro. (...) nas conversas que mantivemos com alguns informantes Terena (sic) a esse respeito, a impressão que nos deixaram foi de que os *Sukirikionó* eram considerados ligeiramente superiores aos *Xumono* (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 49).

No entanto, segundo o autor, com o passar dos tempos esta divisão na cultura Terena foi sendo esquecida e passou a ser vista apenas na dança *Koihixoti kipaê* também conhecida como dança da ema.

A atividade econômica Terena era baseada na agricultura de subsistência. Segundo Bittencourt & Ladeira (2000, p. 131), os antigos Terena conheciam e cultivavam mais de uma variedade de produtos como:

[...] o milho, a mandioca, o fumo, a batata doce, o algodão o cará e várias espécies de abóbora, de milho – como: milho amarelo, *huanketi'soboró*; milho branco, *heopuiti-soboró* e; o milho de grãos mistos, *cuatí soboró*. Uma outra variedade, de espiga longa e grão muito macio, era denominada de soboró, simplesmente.

Para a alimentação faziam o *hihi* da mandioca e a *chipa* do milho verde. Além disso, eram excelentes coletores mel, frutos e raízes, e praticavam a caça e a pesca, que eram preparadas no braseiro ou moqueado. Ainda hoje podemos observar em várias aldeias Terena que ainda cultivam a mandioca, o milho, a batata doce, abóbora, maxixe, feijão de corda (*karioké*), seja para consumo ou para comércio local. Tanto para o plantio como para a colheita aplicavam e ainda hoje aplicam seus conhecimentos sobre as fases da lua, que consideram apropriados para não estragar a sementes e para saber quando tirar a madeira para a fabricação das casas.

No trabalho artesanal preparavam fios de algodão para tecer redes e faixas. Fabricavam o *xiripá*, uma espécie de tanga feita de algodão. Com a palha de carandá trançavam o abanico, com a taquara faziam o *jacá* (balaio), a peneira e a *pá* (uma espécie de peneira, mas sem os furos). Com a argila confeccionavam vasilhas de cerâmica, potes e moringas para armazenar água, entre outros utensílios. Atualmente a confecção da cerâmica é mais utilizada como item de decoração e artesanato.

De acordo com Cardoso de Oliveira (1976), o trabalho era dividido de acordo com o sexo: aos homens cabiam as tarefas de caçar, pescar, fazer a derrubada da mata, a coivara¹⁴ (limpeza da terra), a guerra e a cestaria. Às mulheres cabiam as tarefas de fiação, produção de fios de algodão para redes, a cerâmica e os cuidados caseiros. Apesar dessa divisão sexual do trabalho, existiam atividades feitas por ambos os sexos como, por exemplo, a coleta de frutos. Na religião, o *Koixumonetí* - que pode ser traduzido como pajé, curandeiro ou xamã - era o líder religioso; ele dispunha da sabedoria ancestral das ervas medicinais para a cura de doenças e realização de rituais. Outrossim, ele podia contactar e invocar espíritos, inclusive dos mortos, com quem mantinha contato para realizar as curas, acalmar as forças da natureza e praticar o exorcismo (SEIZER DA SILVA, 2009). Para realização destas práticas, o *Koixumonetí* utilizava-se do *itaaká*, um chocalho de cabaça, e de um penacho, um tufo de penas de ema.

Em Lalima, o *Koixumonetí* era conhecido como “padre *purungueiro*”. Segundo o Sr. Paulino Rodrigues (Aldeia Lalima, 13/12/2021) - meu pai, ancião de 76 anos de idade -, no final de maio os Terena celebravam a colheita da plantação com a *cantarola*, isto é, cada ano uma casa era escolhida para a reunião de 4 a 5 padres *purungueiros*, tanto da etnia Terena quanto da Guaicuru¹⁵, sendo que ainda de manhã iniciavam a *cantarola*, um de cada vez. Quando um *purungueiro* parava de cantar, o outro iniciava a *cantarola* sucessivamente, logo os cantos duravam o dia inteiro e se estendiam até de noite. A comunidade se reunia para assistir e aproveitava a cerimônia para se purificar dos males.

Outro dado importante dos antigos Terena é que a educação tradicional se dava somente pela oralidade. Ou seja, os conhecimentos eram repassados dos mais velhos aos mais jovens em conversas, a partir de conselhos, mas também com o uso da observação ou da prática. Não havia um momento formal para isso, os conhecimentos eram repassados ao mais jovens nas rodas em família, nas horas de plantar, colher, caçar, tecer, etc., tanto pela mãe quanto pelos mais velhos. Essa educação ainda continua presente nas aldeias Terena, porém com a presença da escola que oferece a educação formal.

Hoje em dia muita coisa mudou no modo de vida Terena. Os costumes, a religião, a alimentação e a moradia, entre outras categorias, foram sofrendo transformações com a mudança territorial e com o longo processo de interação e de contato com outros povos - indígenas, portugueses, brasileiros, paraguaios, bolivianos, entre outros. Atualmente, os

¹⁴ Ao fazer a derrubada da mata nesse sistema de coivara, realiza-se a queimada da mata e depois a limpeza da área, catando o resto das madeiras que ficaram queimadas no solo.

¹⁵ Conforme já explicitado anteriormente, a população de Lalima é formada por mais de uma etnia.

Terena mantém intensa relação com a sociedade envolvente: participam da vida social e política na região, dominam a língua portuguesa, usam roupas e sapatos, moram em casas de tijolos, possuem carros, motos, bicicletas, televisão a cores, eletrodomésticos em geral, telefone celular e até internet. Nas aldeias os indígenas possuem rede elétrica, água encanada, utilizam máquinas agrícolas para trabalharem a terra, estudam em escolas semelhantes às da cidade.

Em razão disso, muitos equívocos foram criados no imaginário da sociedade regional a respeito dos Terena, como “bugres”, “aculturados”, entre outros. Atitudes que, no nosso entender, ocorrem pelo fato de não conhecerem a realidade cultural Terena, em razão de disputas territoriais, e com objetivos discriminatórios de nos colocarmos numa categoria secundária ou menos indígena, assim como de nos marginalizar dentro da sociedade majoritária. Entretanto, a Antropologia, através do estudo da etnicidade, tem contribuído para uma reflexão e construção de um conhecimento que melhore esta situação. Segundo Poutignat (1998), um grupo pode modificar e substituir sua cultura sem perder sua identidade, “pode adotar os traços culturais de um outro, como a língua a religião e, contudo, continuar a ser percebido e a perceber-se como distintivo” (POUTIGNAT, 1998, p. 156). Segundo o autor, o que define um grupo étnico é a fronteira étnica e não o conteúdo cultural. As culturas não são fixas nem sólidas, são transformadas e sofrem mudanças, podem ser mudadas ou modificadas de acordo com quem está se relacionando (FIALHO, 2010). Elas vão se adaptando às condições políticas e sociais e recriando-se, de acordo com cada situação que vivem, em um espaço intercultural (BARTH, 1998). Nesse sentido, Renato Athias (2007) afirma que as transformações sofridas por uma sociedade no contato interétnico entre um grupo e o outro não é o resultado de um domínio de uma cultura sobre a outra, mas sim o resultado de como cada sociedade reorganiza o complexo “estrutural, de suas relações econômicas, políticas e sociais” (ATHIAS, 2007, p. 116). Assim, as mudanças ocorridas na vida dos Terena está relacionada primeiramente com a sua própria dinâmica cultural, com seu modo de se relacionar com o outro. Ao afirmarmos isso, contudo, não excluimos o fato de que os não-indígenas impuseram sobre a cultura terena regras, costumes e a ausência da possibilidade de vivermos conforme nossa maneira de ser e estar na Terra. Ou seja, ambos os movimentos aconteceram, estamos assim hoje tanto porque esta foi a forma como lidamos com as situações que se apresentaram a nós quanto porque fomos subjugados, violentados, explorados, oprimidos por povos não-indígenas, que tinham esta forma de se relacionar com a população indígena.

Mesmo assim, muitos elementos da cultura Terena de antigamente ainda permanecem vivos na memória dos mais velhos e são repassados de geração em geração, a medida que outros vão sendo ressignificados. Mantemos viva a língua, realizamos a dança do *Koihixoti Kipaê*, conhecida como dança do bate-pau, e a *siputrena*, dança das mulheres, nas festividades do abril indígena, nas assembleias ou nas lutas de retomadas de territórios, realizamos a pintura de grafismos no corpo, no tecido e nas roupas, dispomos do conhecimento das ervas medicinais, utilizando-as no tratamento de diversas doenças, entre outros.

No campo religioso, mesmo que a maioria dos Terena tenha adotado o cristianismo como principal religião, católico ou evangélico, permanece viva a tradição da presença do pajé, conhecido como benzedor, nas aldeias em Miranda/MS. Não são mais como os *koixumoneti*, porque estão mais próximos da fé cristã, inclusive como uma estratégia de sobrevivência e autodefesa dessas pessoas, pelo fato de que desde os tempos coloniais, seus conhecimentos, suas práticas e rituais sempre foram considerados diabólicos e foram perseguidos de inúmeras formas pelos não-indígenas (ALMEIDA, 2010). Contudo, podemos perceber que ainda são muito procurados pela comunidade em geral, até mesmo por católicos e evangélicos (SEIZER DA SILVA, 2009), na busca por alguma solução de doença ou mal-estar e por purificação espiritual. As pessoas que procuram os pajés acreditam que através do conhecimento espiritual do xamanismo e das ervas medicinais eles consigam aquilo que não encontram em outro lugar.

No âmbito político, nas últimas décadas os Terena vêm se organizando em assembleias, fóruns e organizações de mulheres, entre as quais a Assembleia do Povo Terena, a Assembleia das Mulheres Terena e o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena do MS (FOREEIMS). Seu objetivo é promover a luta coletiva por direitos à saúde, ao território, à educação, entre outros, como forma de fortalecer como povo. Os Terena também têm se apropriado da escola como espaço para adquirir conhecimentos não-indígenas, como uma forma de buscar ascensão social, mas também como um espaço a mais para promover conhecimentos indígenas, sistematizando-os e revitalizando-os, divulgando seus valores, histórias e memórias. Muitos passaram a estudar para assumir importantes funções governamentais dentro das aldeias, como por exemplo, se formando professores, enfermeiros, técnicos de saneamento e de saúde, pleiteando eleições e se tornando vereadores, servidores da FUNAI, etc.

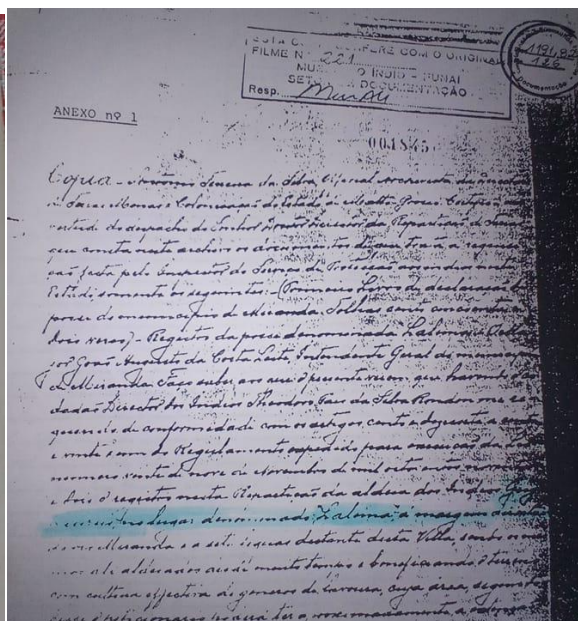
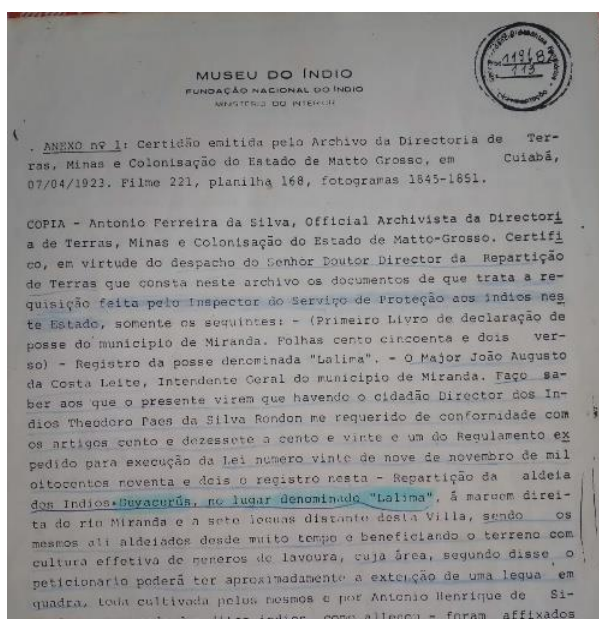
Este momento em que os indígenas ocupam cargos antes de responsabilidade dos *purutuyé*, não-indígenas, importantes para a administração do modo de vida indígena nas

aldeias, é descrito por Miranda (2006) como “Tempo de despertar”. Assim sendo, visamos com esta explanação dos tempos antigos, de servidão e de despertar, construir um panorama sobre como tem sido a história dos Terena, tendo como objetivo alcançar maior respaldo teórico para as leituras que faremos a seguir, sobre o nosso tema e a nossa aldeia, Lalima.

2.4 A aldeia Lalima

Lalima é uma das três Terras Indígenas Terena, localizada no município de Miranda, estado de Mato Grosso do Sul. Segundo os dados da FUNAI (1987) ela possui uma área de 3.600 hectares originalmente. Está situada a 50 km de Miranda e a mais de 200 km da capital, Campo Grande. Possui uma população de aproximadamente 1.760 pessoas (SESAI, 2021), considerada Terena – por que a maioria das pessoas se autoidentificam como tal – entretanto, de acordo com os anciãos da comunidade, ela é composta por diversas outras etnias, entre as quais Laiana, Kinikinau e Guaicuru (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976).

Figuras 1 e 2: Cópia documento emitido pela Directoria de Terras, Minas e Colonização do Estado de Matto Grosso (Fonte: FUNAI, 1987)



Não se tem uma data exata da fundação de Lalima pelos indígenas, mas o que se pode afirmar, conforme relatos dos mais velhos e da literatura etnográfica (TAUNAY, 1931; OLIVEIRA, 1976) é que eles já ocupavam o lugar há muito tempo. Conforme descreveu Taunay (1931, p. 20), durante sua passagem por Miranda na época da Guerra do Paraguai (1966 – 1979): “Os Guaicuru encontravam-se no Lalima e perto de *Nioac*”. Este território foi reservado ainda no início do século passado pelas ações do Marechal Rondon:

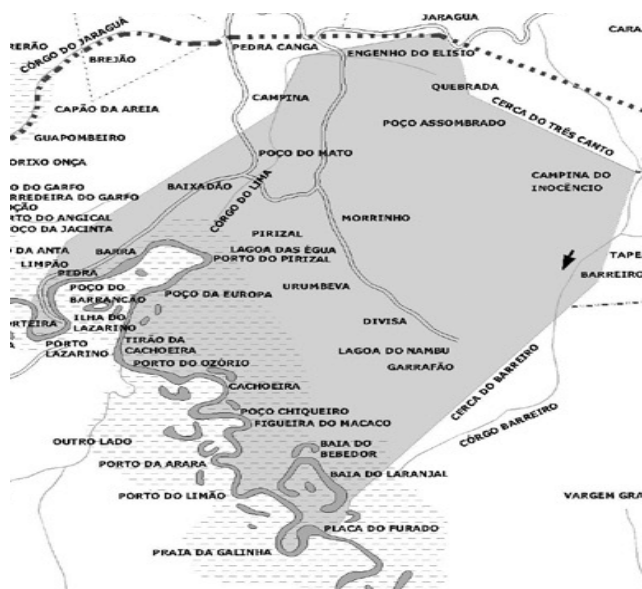
O Major Augusto da Costa Leite. Faço saber aos que presente virem que havendo o cidadão Director dos Índios Theodoro Paes da Silva Rondon me requerido de conformidade com os artigos cento e dezesete e cento e vinte e um do Regulamento expedido para execução da Lei número vinte e nove de novembro de mil oitocentos e noventa e dois o registro nesta – Repartição da aldeia dos índios Guaycurús, no lugar denominado Lalima, à margem direita do rio Miranda e a sete léguas distante desta Villa, sendo os mesmos aldeados ali desde muito tempo[...], sem que os mesmos confrontantes tenham comparecidos por sí ou por procurador para fazer valer seus direitos, por despacho de hoje julguei a referida posse nas condições legais e determinei que se expedisse ao Director dos Índios cidadão Theodoro Paes da Silva Rondon o presente título para a legitimação da mesma (Archivo da Directoria de Terras e Colonização do Estado de Matto Grosso, em Cuiabá, de 07 de abril de 1923. Cópia anexada ao documento de posse emitido pela FUNAI, destinado ao cacique Silvestre de Souza, 1987).

O Sr. Gonçalo Cabrocha, ancião da comunidade de 85 anos (Aldeia Lalima, 15/07/2021) reafirma esse registro que encontramos nos documentos da FUNAI, relatando que o nome Lalima tem origem da língua dos Guaicuru, na palavra *êlalimaga*, que significa “fundo do pote de barro”. Bepalez (2009), em sua pesquisa de mestrado, também descreve outra versão do nome Lalima. Segundo o autor, o nome Lalima tem a origem na língua Gwaikuru, “*Lalimaga*” que significa “por do sol” ou “o sol se põe aqui”.

**Mapa 2: Localização do município de Miranda/MS (Disponível em: <
https://pt.wikipedia.org/wiki/Miranda_%28Mato_Grosso_do_Sul%29>. Acesso em 1/08/2023)**



Mapa 3: Terra Indígena de Lalima (Fonte: BESPÁLEZ, 2013, p. 90)



Após a criação da reserva de Lalima, destacamos que muitos Terena que viviam “esparramados” nas fazendas da região, em consequência da Guerra da Tríplice Aliança e da perda dos territórios tradicionais por novos ocupantes passaram a se deslocarem para a reserva de Lalima.

Onivaldo Gabilon, professor na comunidade de Lalima, em seu trabalho de pós graduação intitulado “Multiétnico na aldeia Lalima” 2016, baseando-se nos registros do SPI de 1941, verificou que em 1936 a população de Lalima era composta por Guaicuru/Kadiwéu (61 pessoas), Kinikinau (53 pessoas), Layana (26) e Terena (46 pessoas), o que indica que a maior parte dos indígenas habitantes de Lalima naquele momento não era Terena. Hoje essa realidade mudou.

Além da vinda dos Terena das fazendas da região, registros do SPI também demonstraram que famílias de outras reservas indígenas, como as de Cachoeirinha (Miranda/MS), Bananal (Aquidauana/MS) e Brejão (Nioaque/MS), também migraram para Lalima, elevando o número de habitantes na reserva. Em 1941, menos de uma década depois do momento pesquisado por Gabilon (2016), a população Terena já superava em número a dos Guaicuru e hoje constituem a maioria.

Além disso, o inspetor do SPI e, depois disso, o chefe da FUNAI, passaram a registrar todos os adultos e os recém-nascidos de Lalima como Terena, ocorrendo assim uma “terenização” da população de Lalima. Este é o caso da Dona Neili de Souza, de 68 anos, ao afirmar que “[...] a FUNAI que falou que nós somos Terena, meus avós eram Guaicuru, mas nosso documento está como Terena” (Aldeia Lalima, 20/09/2021). Com esta política, o primeiro grupo predominantemente Guaicuru, foi se “diluindo” entre os Terena, que hoje representam a maioria da população, por assim se auto identificarem. Mesmo sendo forçados a se “terenizar”, muitos indígenas que passaram por isso continuam afirmando suas identidades originárias.

Por conseguinte, conforme relatos dos antigos moradores, com o passar dos tempos os Terena foram se reorganizando política e socialmente, e revivendo seu modo de existência suas práticas tradicionais, como o plantar e o caçar, e principalmente, foram construindo relações amistosas com as outras etnias do local, especialmente através do casamento interétnico. Na dança tradicional e nos rituais religiosos, por exemplo, o Sr. Martins Goulart relembra:

Rufino Vieira era o tocador de pife (flauta), era Terena, e João Batista que tocava o tambor era Guaicuru [...]. Na *cantarola*, que acontecia no fim de maio para celebração da colheita, os *purungueiros* reuniam todos os anos numa casa. Era tanto Guaicuru como Terena. Começavam de manhã a

cantarola, quando um parava outro começava, ia o dia inteiro até a noite. A comunidade também participava (Martins Goulart Rodrigues, Aldeia Lalima, 21/10/21).

Após a criação da reserva, o SPI deu início a uma série de projetos, entre os quais o de agricultura de subsistência, doando máquinas e tratores, doando sementes como as de milho, arroz e feijão. Além desta iniciativa, houve também um empenho por parte do governo para a criação de gado, impondo significativas mudanças no modo de vida da comunidade, que não era acostumada a tal atividade. Na década de 1980, a FUNAI implantou uma “cantina” para assistência dos agricultores indígenas, onde disponibilizava quase de tudo, desde gêneros alimentícios até ferramentas, botinas e roupas, para manter a comunidade durante a época de plantio, porém, todas aquelas doações deveriam ser pagas no momento da colheita.

Apesar destas investidas institucionais para que nos integrássemos a sociedade envolvente, seguimos na manutenção das nossas tradições culturais. No mês de abril de todo ano realizamos a festividade do dia dos povos originários. É a data mais esperada do ano na aldeia! Essa festa é realizada junto com a escola, que produz uma “Semana Cultural”. Pessoas que estão nas fazendas, nas usinas ou que moram nas cidades retornam para aldeia para festejar e participar das manifestações culturais Terena. Nesse período são realizadas exposições de artesanatos, realização de danças tradicionais, compartilhamento de comidas típicas, venda de artesanatos, pinturas corporais, entre outras atividades.

Figura 03: Homens se preparando para a dança do bate-pau nas festividades de abril de 2019 (Foto de Sebastiana S. Santos, 2019)



Atualmente a comunidade está organizada em dois setores, embora ambos sejam liderados pelo mesmo cacique: a sede da aldeia, onde fica o posto da FUNAI, e a Campina, localizada mais na entrada da aldeia. As famílias nucleares se constituem em torno de um tronco familiar, isto é, uma pessoa mais velha que exerce certa influência/liderança na família, geralmente, um patriarca ou uma matriarca. Temos um sistema patrilocal pós-marital, ou seja, quando os filhos destas pessoas mais velhas se casam, suas esposas vem morar com eles. Se são filhas que se casam, elas vão morar com as famílias dos maridos. É comum também os membros da família se reunirem de manhã, em torno do fogo, para tomar mate ou café, e contar histórias, conversar sobre a aldeia ou até mesmo receber conselho dos pais e dos mais velhos. Este costume facilita a comunicação entre membros da família, reforça os laços familiares e, conforme Lima (2008) dá continuidade à transmissão cultural, mantendo vivo o modo de ser Terena.

O cacique é a autoridade máxima dentro da aldeia. Ele é eleito por um período de 4 anos, respondendo neste intervalo pela comunidade, respeitando o interesse coletivo, junto com seus auxiliares. Estes “conselheiros” são compostos por doze membros da comunidade, escolhidos pelo cacique no começo de seu mandato. A FUNAI atua na comunidade somente

com trabalhos burocráticos e governamentais, principalmente assegurando o acesso aos direitos sociais, civis, políticos e humanos.

Dentro da aldeia, além das associações já citadas, existe também a Associação de Produção Leiteira e Agrícola da Aldeia Lalima (APLAAL), cujo objetivo é de incentivar os componentes do grupo na produção agrícola e de leite, e o grupo das mulheres artesãs, que movimenta o artesanato tradicional na confecção de peças diversas, tendo como matéria-prima a taboa, as palhas, as sementes, os bambus, etc.

Figuras 4 e 5: Neide Rodrigues confeccionando cesto de palha de carandá (Acervo pessoal, jan. 2022)





Destacamos ainda que a comunidade é equipada com dois postos de saúde: um na sede da aldeia - com dois auxiliares de enfermagem, três agentes de saúde e um agente de saneamento básico - e o outro na Campina, também com dois auxiliares de enfermagem, dois agentes de saúde e um agente de saneamento básico. Todos estes cargos têm profissionais indígenas atuando como servidores. Nestes postos de saúde, a comunidade recebe atendimento médico e odontológico duas vezes por semana - ainda que não tenha deixado de se tratar com os curandeiros (as) tradicionais.

Em Lalima a maioria das pessoas são cristãs: as católicas participam de celebrações semanais e quando o padre vem da cidade de Miranda-MS, uma vez por mês, realizam casamentos e batizados. Além disso, comemoram os dias dos santos São Sebastião, em janeiro, Santa Cruz, em maio, e São João, em junho, assim como o natal, no mês de dezembro, entre outras. Já a evangélica conta com pastores indígenas e, em 2022, seis igrejas evangélicas atuavam em Lalima: a Igreja El Shaday, a Igreja Cristã no Brasil, a Igreja Presbiteriana Renovada do 7º dia, a Igreja Evangélica Pentecostal Emanuel, a Igreja Comunidade Cristã e a Igreja Evangélica ABA PAI. Há ainda aqueles que professam a espiritualidade ancestral tradicional, praticando o que chamam de “benzimento”. Isto é, uma

pessoa que possui uma sabedoria da espiritualidade pratica o ato de benzer para realizar determinada cura, espantar o mau olhado, a inveja, o quebrante, os maus espíritos, coisas que possam estar acompanhando e atrapalhando as vidas das pessoas que consultam os/as benzedores/as. Embora não seja como antigamente, na época dos antigos padres *purungueiros*, em que o número de praticantes dessa fé era maior, ainda existe a preservação desta tradição.

Por fim, destacamos o campo da educação escolar indígena. Atualmente, existem duas escolas na Terra Indígena Lalima: a Escola Municipal Indígena Pólo Presidente João Figueiredo, localizada na sede da aldeia, que oferece de Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ela possui uma extensão no setor Campina, que atende apenas da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental; e a Escola Estadual Indígena Professor Atanásio Alves, que oferece o Ensino Médio, do 1º ao 3º ano e o Normal Médio Intercultural, na Campina. Ambas constituíram nosso campo específico de pesquisa e serão abordadas mais adiante, após traçarmos um breve histórico da educação escolar indígena no Brasil.

2.4.1 Conhecimentos tradicionais, saberes, mitos e valores étnicos em Lalima

Segundo Marques e Oliveira (2016), toda sociedade possui a forma de educar e transmitir seus conhecimentos a gerações mais novas. Os Terena em Lalima também possuem seus conhecimentos, mitos, lendas e valores que são transmitidos a gerações. Mantém uma relação com a terra e a natureza, acreditam que a terra é o que garante a nossa vida e dá tudo aquilo que precisamos para nossa sobrevivência, por isso, devemos cuidá-la bem, respeitá-la, saber tratá-la.

A terra é utilizada para o usufruto coletivo, para o bem de todos, onde se pode plantar, caçar, pescar, tirar o alimento, a madeira para fazer casas, frutos, remédios, mel, etc. É o lugar onde são criados e contados os mitos, os contos, as histórias e as lendas. Os Terena de Lalima acreditam que as pessoas e os elementos da natureza, como a lua e o sol, estão sempre interligados. Acreditam que fazemos parte da natureza, que ela faz parte de nossa existência, por isso, exerce influência nas nossas vidas, entre os quais: a posição da lua, o canto dos pássaros, a reação dos animais, que nos transmitem mensagens como o anúncio de uma mudança do tempo, a chegada do frio, a enchente do rio, a seca, diversas doenças, ou mesmo a morte de um membro na família ou de alguém da comunidade.

Na agricultura, embora alguns utilizem o trator para o plantio mecanizado, sempre levamos em consideração o conhecimento tradicional de qual é a lua certa para o preparo do solo, para o plantio, a colheita e para armazenar os alimentos. Se estas atividades forem realizadas na lua errada, a semente, a madeira, os alimentos colhidos na época errada podem estragar ou a produção destes poderá diminuir. Há aqueles que ainda praticam a agricultura tradicional, realizando a coivara, pois acreditam que é mais produtivo. Realizam a derrubada do mato, geralmente no mês de julho, deixando um tempo para secar o mato derrubado, depois queimam-no, durante o mês de agosto, daí então realizam o plantio, na primeira chuva de setembro. Conhecem quando a fertilidade da terra já esta esgotada. Neste momento, derrubam outra área, realizando o mesmo processo descrito acima, para deixar a terra descansar, se recuperar, tornando-se fértil novamente naturalmente.

Antigamente nós guardávamos semente do milho na fumaça, para não carunchar; a rama da mandioca, eu guardo ela em pé, na sombra. Nós plantamos o milho, batata doce, mandioca, banana. Antigamente a planta dava bem, mas o tempo tem mudado. Hoje nós trabalhamos a terra bruta para plantar [...] planto na coivara, no capoeirão. O plantio depende do tempo. O milho se planta em setembro, outubro e novembro. Sempre planto na lua cheia e nova, esse é meu jeito. Pra colher faço na lua cheia, se fazer na lua nova o bichinho ataca, caruncha tudo a semente. Outro coisa: eu olho o tempo; se a lua nova tiver virada para cima, sinal que vai ter seca, se estiver virada pra baixo, vai ter chuva e tempestade, é certeza (Rosalino da Silva, Aldeia Lalima, 20/08/2022)

A pesca é ainda muito praticada na comunidade como fonte de alimento. Desde muito tempo a comunidade foi acumulando experiências e conhecimentos nessa atividade. De acordo com os pescadores, é possível saber a época em que o cardume sobe o rio para a desova (piracema), a lua certa, a temperatura e a cor da água certa para a captura do peixe. Segundo Manoel de Souza:

O pacu come goiaba, urtiga e carne de curimba. De manhã come urtiga, pode colocar isca de urtiga que ele pega, enquanto a água está morninha, de manhã a água é morninha, é a hora de pescar ele. Na parte da tarde, essa hora [era umas 3 horas aproximadamente da tarde] a água já tá cortando de frio, não pega mais, é difícil. Na lua cheia pega o peixe, na lua nova não pega, fica difícil (Manoel de Souza, Aldeia Lalima, 31/08/2022).

Na prática da caça é necessário conhecer o lugar e o horário certo para caça dos animais, bem como, os alimentos que cada um deles comem como a anta, o veado, o cateto e a queixada. Esses conhecimentos são essenciais para o sucesso na caçada:

Nós ia na espera, eu, Galdino e Bonifácio. Pra fazer a espera nós levamos rede e amarramos em cima da árvore. Espera na água quando eles [os bichos] saem para beber e comer fruta a noite. Faz a espera, espera anta, catingueiro. A anta, por exemplo, come bocaiuva, jenipapo e jatobá também. O jatobá ele quebra a casca com o pé. O tatu come formiga e cupim, a

melhor hora de caçar o tatu é a noite. Não pode matar o bicho quando tá de filhote, estando pequeno o filhote, não pode mata a mãe porque os filhos dela sofrerão de fome, não sabem se virar ainda, aí nós deixa ela viver (Pedro de Souza, Aldeia Lalima, 27/08/2022).

Na comunidade ainda se faz presente a parteira, conhecida como “Vovó Sila” (Maria José de Souza), uma anciã de 85 anos de idade que possui uma longa história, experiência e conhecimentos acumulados sobre sua prática, tendo realizado inúmeros partos na comunidade. Dentre eles está o conhecimento dos remédios naturais que a gestante pode ou não tomar, em razão da gestação, para não provocar o aborto da criança, as plantas certas para acelerar o parto quando a criança apresenta dificuldade para nascer, para curar o umbigo do recém-nascido e também aqueles remédios utilizados pela puérpera no pós-parto. Segundo ela, acompanhava a mulher grávida desde a gestação até o nascimento criança.

Atualmente a SESAI realiza atendimento médico das gestantes na aldeia, o pré-natal. Mas podemos perceber que a vovó Sila ainda é muito procurada, pela sua sabedoria, na comunidade. Mesmo que as mulheres gestantes consultem as enfermeiras e os médicos, realizando o pré-natal, procuram também a parteira para perguntar sua opinião, ouvir algum conselho, benzer seus filhos contra “quebrantes”, porque acreditam e confiam nos conhecimentos tradicionais ancestrais. Segundo a própria parteira:

Fui aprendendo praticando [...] aprendi com a mãe de finada *Ñola* que era parteira [...] ela que me ensinou muita coisa, como fazer o parto e os remédios que usava. Na época não tinha médico, os pajés ajudavam bastante. O primeiro que ajudei foi minha cunhada, não tinha médico na época, ajudei fazer o parto. Depois do parto a mulher tem que ficar de resguardo por 40 dias e não pode pegar peso, ar frio é perigoso, dá dor de cabeça; aí dá recaída, tem que saber o remédio pra recaída. A recém-mãe também não pode comer certo tipo de carne de caça, o que nós comemos vai tudo no leite. A gestante também: carne do cateto, tatu, queixada pode, do mateiro não pode, aborta a criança. (Maria José, Aldeia Lalima, 28/08/2022).

Além da vovó Sila, várias pessoas também detêm o conhecimento sobre uma variedade de plantas medicinais, que utilizam para prevenir e tratar diversas outras doenças como: machucadura (parte do corpo com ferimento ou torsão), anemia, gripe, quebradura, diabetes, tratamento de vermes das crianças, etc. Sabem também quais plantas agem como vitaminas no nosso organismo.

Eu sempre acompanhava as pessoas mais velhas no mato, esses remédios naturais têm uma ciência. A *jalapa*, por exemplo, se tomar certinho cura diabetes, a *amburana* é calmante e cicatrizante. O *didalero*, casca de rosquinha, a *carqueja* tudo é bom. Eu sempre dou pra gurizada [seus filhos]. Na igreja [El Shaday] eu fazia panelada de remédio para tratar a COVID-19 e a turma levava tudo (Martins Goulart, Aldeia Lalima, 07/09/2022).

Nos anos de 2021 e 2022, época do pico da pandemia da COVID-19, antes da vacina, houve muita preocupação na nossa comunidade com essa doença desconhecida. Além do acordo, entre a liderança e a comunidade, para fechar as entradas da aldeia como prevenção do contágio por pessoas de fora, recorremos aos remédios naturais para prevenção e tratamento da COVID-19. Conforme os conhecimentos tradicionais dos mais velhos, a raiz do *fedegoso* foi recomendada e utilizada pela nossa comunidade para prevenção desse mal.

A comunidade também preserva muitos dos seus valores como a solidariedade, a reciprocidade, a partilha entre os membros familiares e o mutirão para a realização de alguma atividade. Quando morre uma pessoa na aldeia, a comunidade lamenta e compartilha os mesmos sentimentos de tristeza, se solidariza com a família do falecido, ajuda no velório e na hora do enterro, realiza contribuição de alimentos para ajudar a família. A escola suspende as aulas, assim como outras atividades coletivas, em respeito e sentimento à família. A comunidade também procura ajudar alguma família necessitada.

Quando uma pessoa abate uma caça e carneia uma vaca, por exemplo, ou até mesmo os aposentados, quando vão à cidade fazer compras, ao chegarem, dividem com os membros mais próximos da família. Realizam mutirão para limpeza das roças entre famílias, para as festas de aniversário ou casamento de algum membro da aldeia. O mutirão em geral ocorre na comunidade para a limpeza da cerca que faz divisa do território da aldeia com outras propriedades, para a limpeza das principais ruas da aldeia para a festividade do dia 19 de abril, coisas deste tipo.

Quando uma pessoa mais velha está falando, seja entre família ou em reuniões gerais como em assembléias, por exemplo, os demais ouvem sem que ninguém interrompa esse ancião ou anciã, em sinal de respeito. Os mais novos devem esperar os mais velhos falarem. Se alguém interromper a fala de uma pessoa mais velha é considerado falta de respeito, há uma quebra de valores nesta atitude, e esse alguém é julgado pela comunidade como desrespeitoso.

As histórias, os mitos, são contadas de pai para filho, geralmente, como a história do pai do mato, do saci pererê, do rasga mortalha, denominado pela comunidade de Lalima como “bicho de padre”. Contam-se histórias sobre os cantos do urutau, do caburé, sobre o buraco que o tatu faz no meio do trieiro¹⁶ ou da estrada, sobre como os jovens devem testar sua força esticando uma sucuri pequena. Aquele que consegue esticá-la demonstra sinal de força.

¹⁶ Caminhos que são feitos dentro das matas, para chegar aos locais de caça, de roça, ou para ir em outra residência. Nestes caminhos, estreitos, só passa uma pessoa de cada vez.

O cacique é uma liderança muito considerada e respeitada na comunidade. É procurado para resolver questões internas como desentendimento entre membros da comunidade, realiza casamentos, festas de aniversários e outros. Em todas as festas ou alguma atividade em grupo, o cacique é avisado ou sua presença é solicitada para aconselhar e desejar boas festas. Ele é um líder que trabalha voluntariamente em prol do coletivo devendo ser “generoso”. Todos esses elementos da cultura Terena ainda permanecem e fortes. Segundo Meliá (1998), graças à ação pedagógica indígena.

[...] os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continuou havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações (MELIÁ, 1998, p. 21).

A educação indígena tradicional Terena é realizada e transmitida através da oralidade e da vivência em comunidade. Lima (2010) destaca dois momentos na educação Terena: a educação primária, que ocorre no núcleo familiar, e a educação comunitária. Na educação primária a criança recebe a educação na família, dos pais, tios, avós e irmãos mais velhos, todos os familiares participam dessa formação e também do cuidado com as crianças. O respeito aos mais velhos se estende, da casa para a escola. O modo como a família educa é pela conversa, conselho e não pela imposição. Não se houve a mãe ou o pai Terena gritando com seus filhos, sempre se utiliza da conversa e do conselho para transmitir conhecimentos, valores, práticas. Há algumas divisões de saberes: a mãe orienta e ensina a filha sobre os afazeres da casa, sobre como ser uma boa dona de casa, orienta sobre a menstruação, o casamento, etc. Assim como os pais contam histórias e mitologias para os filhos, ensinam sobre a caça e os afazeres masculinos. Até mesmo as pessoas já casadas compartilham experiências, os filhos pedem conselhos e opiniões aos pais. Toda esta conversa é útil para vida e fortalecimento enquanto grupo, fortalece os jovens para as vivências que enfrentarão no mundo, dentro e fora da aldeia. Já a educação comunitária ocorre nos espaços comunitários, como nas festas, nas cerimônias religiosas, nos mutirões etc.

No próximo capítulo abordaremos a educação escolar indígena no Brasil e, posteriormente, em Lalima.

3. CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Nesta parte apresentamos o processo de escolarização indígena no Brasil. Essa abordagem histórica visa proporcionar um entendimento de como se deu a educação escolar indígena e suas práticas de ensino no Brasil e, a partir daí, refletir sobre a educação escolar indígena atual, que será abordada posteriormente, ou seja, nosso objetivo é o de construir um panorama histórico nacional para que, posteriormente no capítulo III, possamos realizar uma síntese da escolarização entre os Terena, mais especificamente de Lalima que é o nosso campo etnográfico, que por sua vez não está descolado deste pano de fundo nacional.

Como observa Medeiros (2018):

Desvendar o passado é necessário não apenas pelo simples fato de conhecê-lo, mas também para conhecer a escola que se tem hoje e para pensar a escola que se quer construir - sem cair na armadilha de presumir que mudanças na legislação garantam de fato autonomia indígena na condução de uma educação específica e diferenciada (MEDEIROS, 2018, p. 4).

Todavia, para adentrarmos nessa problemática, cremos ser necessária a explicação de alguns conceitos, como educação, educação escolar, ensino e didática. Em seguida também trataremos a distinção realizada por Maher (2006), entre educação indígena e educação escolar indígena.

3.1 Educação, Ensino e Didática

Para falarmos em educação escolar indígena, é preciso compreender as diferenças entre os conceitos de educação, ensino e didática, sendo que para tal utilizamos as contribuições de Marques e Oliveira (2016). Para as autoras, educação e ensino são dois termos que possuem definições distintas: enquanto o ensino se refere a instrução, ensino de conteúdo e transmissão de conhecimento, a educação é mais complexa, envolvendo não só aprendizagem de conteúdo curricular, mas também valores e atitudes. Neste contexto, a didática está relacionada ao ensino, trata-se da teoria geral do ensino, pois investiga os fundamentos, condições e os modos de realização da instrução que acontece no ensino, e que, segundo Libâneo (1998), é uma disciplina pedagógica, o principal ramo de estudo da Pedagogia. Assim a Didática é a organização dos conteúdos a serem ensinados aos estudantes num determinado espaço, no caso, a escola. Ela se preocupa com os processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos que se quer que a criança aprenda, portanto, ela é a metodologia da arte de ensinar.

A partir da definição desses três conceitos - ensino, educação e didática - podemos dizer que, se o ensino e a didática estão ligados a instrução, a educação ultrapassa esse limite. Isto posto, uma pessoa pode ser bem instruída e ao mesmo tempo pouco educada, ou seja, pode ter uma péssima conduta no meio social em que vive (MARQUES e OLIVEIRA, 2016).

Logo, a educação vai além do ensino, pois envolve “possibilidades de autoconhecimento e valores éticos que visam formar melhor o indivíduo em sua totalidade” (MARQUES e OLIVEIRA, 2016, p. 190), que se tornarão fundamentais para o convívio, a manutenção e o desenvolvimento da sociedade. Para tanto, a educação envolve todo um processo de interação, socialização e transmissão de conhecimentos dos mais velhos aos mais jovens.

Assim sendo, a educação existe em cada povo, grupo ou sociedade e visa transmitir o modo de vida desses grupos sociais. Decorre daí que não existe uma única forma e um único modelo de educação. Nesta perspectiva, a escola não é o único lugar onde a educação acontece e, nem o ensino escolar nem o professor são os únicos agentes auxiliares desse processo. Tais reflexões podem ser relacionadas ao modo de educação indígena, como veremos adiante com o apoio de Maher (2006), visto que estes povos compartilham deste olhar mais amplo do processo educacional. A seguir, refletiremos acerca das conceituações de educação indígena e da educação escolar indígena.

3.2 A educação indígena e a educação escolar indígena

Educação indígena e educação escolar indígena são dois conceitos distintos. Segundo Maher (2006), a primeira refere-se aos processos tradicionais próprios de cada povo indígena para transmitir conhecimentos à geração mais nova, isto é, a tarefa de socializar as crianças para suas vivências em coletividade. Essa educação acontece no dia a dia e de forma contínua, sendo que para tal não há necessidade de nenhum espaço específico como a escola, nem uma pessoa específica para esse trabalho, como a figura do professor. Na educação indígena a escola é o espaço da aldeia e os professores são diversas pessoas da comunidade.

Explicando mais detalhadamente, na educação indígena a criança aprende observando a geração anterior no cotidiano da aldeia: na pescaria, na caça, no plantio, na colheita, na hora dos rituais, nas festas, nas cerimônias religiosas, etc. Todo o coletivo participa da educação da criança: a mãe, o pai, os tios, os avós e a comunidade em geral. Todo mundo educa, não há um único detentor do saber autorizado por uma instituição para realizar a educação, mas também o ensino, das crianças (MAHER, 2006).

Já na educação escolar, há o pensamento de que deve-se aprender diversos conhecimentos e práticas socioculturais dentro da instituição escolar, ainda que não apenas nela. Assim, a educação escolar pode ser entendida como um dispositivo oficial que serve para transmitir e propagar o sistema político e cultural, econômico e social de uma sociedade, da geração mais velha para geração mais nova (BANIWA, 2019).

Segundo Gersem Baniwa (2019), a escola é uma invenção que chegou junto com os colonizadores europeus no Brasil, que serviu de instrumento para impor o pensamento e os valores da sociedade colonizadora aos povos indígenas por muito tempo. O objetivo desta primeira educação escolar era o de fazer o indígena deixar de ser ele mesmo através da educação escolar, fazendo-o assimilar a cultura do colonizador.

Contudo, há algum tempo, os indígenas têm percebido que somente os conhecimentos tradicionais já não são mais suficientes para garantir a sua sobrevivência física e cultural, compreendendo como necessário adquirir também o conhecimento não-indígena, para resistir e continuar lutando pelos seus direitos e pelas suas culturas. Então passaram a se apropriar da instituição escolar, e da educação escolar indígena, como espaço de aquisição dos conhecimentos não-indígenas, como instrumento de luta, de resistência (FERREIRA, 2001). Deste modo, Santos (2006) traz outra definição de educação escolar indígena, como aquela que:

[...] refere-se à escola apropriada pelos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (SANTOS, 2006, p. 129).

Assim, podemos observar a transformação do olhar sobre o papel da educação escolar indígena nestas duas conceituações sobre o tema. Neste trabalho, compreendemos esta noção em seu movimento, acompanhando e descrevendo como era e como é hoje, ou como luta-se para que seja atual e futuramente.

3.3 Breve histórico da educação escolar indígena no Brasil

Ferreira (2001), em seu trabalho de dissertação, divide a história da educação escolar para índios no Brasil em quatro fases: a primeira corresponde ao período que vai do Brasil Colônia, quando a escolarização indígena esteve exclusivamente a cargo dos missionários católicos, na segunda metade do século XVI, até o final do Império. A segunda fase abrange o período marcado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, se estendendo

até o surgimento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no final dos anos 1960, caracterizado pelo compartilhamento da educação escolar para índios com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e missões religiosas. A terceira etapa seria aquela marcada pelo despontar das organizações indigenistas não-governamentais e o movimento indígena, no final da década de 1960 e nos anos 1970, em pleno período da ditadura militar. Por fim, a quarta fase corresponde à iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 1980, de encabeçar a gestão da educação escolar, definindo e autogerindo os processos da educação formal no âmbito dos seus ideais que ficou conhecida como educação escolar indígena.

Medeiros (2018) destaca que outros pesquisadores dividem a história da educação escolar para índios no Brasil em dois momentos apenas: o primeiro corresponderia ao período colonial, passando pelo Império e indo até o final do século XX, na República; o segundo momento seria o da educação escolar indígena atual, que teve início ainda nos anos 1970, com o movimento indígena e o apoio das ONGs, iniciativa que se fortaleceu com a Constituição Federal de 1988. Nesta divisão mais geral, podemos dizer que inicialmente a educação escolar para índios estava marcada por uma ideologia de dominação, civilização, assimilação e integração dos povos indígenas a sociedade brasileira, ou seja, o projeto educacional global era o de transformar os indígenas em mão de obra barata para o projeto de desenvolvimento nacional (MEDEIROS, 2018). Posteriormente, a educação escolar para índios teria se transformado, a partir de ações, reflexões e empoderamento político dos indígenas, almejando o respeito às diferenças, aos seus territórios, à saúde e à educação mais respeitosa, adequando as proposta de educação escolar que conhecemos hoje, a educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilingue (BRASIL, 1996).

Conforme Medeiros (2018), o fato de todo o primeiro período estar associado à política indigenista de Estado é que fez com que os pesquisadores específicos dessa temática, tenham resumido as diversas fases da educação escolar destinadas aos povos indígenas no Brasil em apenas um grande período. Todos concordam que até a década de 1970 esta modalidade de educação escolar para índios ocorreu de forma impositiva, assimiladora e integracionista, agindo como uma verdadeira devoradora de culturas; mas, que após essa guinada promovida pela luta política indígena e indigenista teve início uma transformação neste âmbito, consonante com os ideais indígenas de respeito à diversidade. Contudo, isso não exclui a possibilidade de que em várias regiões do país a educação escolar indígena ainda continua nos moldes colonialista.

Neste trabalho, optou-se por traçar a trajetória histórica da educação escolar para índios no Brasil com o apoio de autores como Ferreira (2001), Amoroso, (2001) Almeida

(2010), entre outros, considerando particularmente os quatro momentos históricos diversos, por entendermos que suas especificidades nos auxiliam a entender melhor alguns dos desafios que os Terena tem enfrentado.

Isto posto, de modo mais detalhado, segundo Ferreira (2001) o primeiro período foi o mais longo da história da educação escolar para índios no Brasil, estando exclusivamente a cargo dos missionários católicos. Como se trata de uma longa etapa da história, é possível subdividi-la em outros três subitens. O primeiro deles vai de 1549 a 1778, com a expulsão dos jesuítas do Brasil. Depois de 30 anos de contato esporádico entre europeus e indígenas e a prática do escambo (1500-1530), Portugal resolveu ocupar sistematicamente a Colônia. Como este novo território dependia do abastecimento de alimentos e principalmente de mão de obra vindos dos nativos, para suprir a necessidade dos colonos que inicialmente se fixaram nessas terras, o primeiro movimento de sistematização educacional destes povos começou pela exigência de um trabalho com ritmo mais acelerado por parte dos indígenas. No entanto, os nativos trabalhavam de acordo com seus interesses, por exemplo, em troca de algo que lhes agradava, ignorando as necessidades dos não-indígenas. Com isso, os portugueses recorreram à escravização da população indígena, o que gerou uma violenta reação dos nativos (ALMEIDA, 2010). Foi então que, neste contexto, os portugueses começaram a classificar as populações indígenas em duas categorias: a de índios “aliados”, aqueles que se submetiam a colonização de forma branda e pacífica, e a de índios “inimigos”, “bárbaros”, “selvagens”, isto é, aqueles que respondiam violentamente às ações civilizatórias coloniais, pois não aceitavam a escravidão e o domínio estrangeiro. A estes últimos foram declaradas as “guerras justas”.

Para manter o controle da situação e a soberania na colônia, a Coroa Portuguesa criou o governo-geral e designou Tomé de Souza como primeiro governador. Foi Tomé de Souza que trouxe os primeiros jesuítas em 1549 com a missão de pacificar os índios arredios, de catequizá-los e de extirpar seus costumes, considerados diabólicos, convertendo-os à fé cristã, a fim de torná-los súditos da Coroa (ALMEIDA, 2010). Em outras palavras, a ideia da metrópole era de domesticação dos indígenas, para que fossem úteis aos seus interesses. Para tanto, os nativos deveriam ser educados pelos missionários jesuítas dentro dos valores ocidentais, adquirir seus hábitos, costumes e línguas. Foi assim que teve início o processo de escolarização indígena no Brasil.

Segundo Guimarães (2015), como naquele contexto não haviam instalações apropriadas para o ensino catequético, o trabalho dos missionários ocorreu de forma itinerante nos sertões: eles percorriam as diversas aldeias realizando a catequese dos índios e

doutrinando-os na fé cristã, sendo que para tal ensinavam a leitura e a escrita. Com o passar dos tempos o ambiente para o trabalho catequético foi se estruturando: surgiram as casas e os colégios. As casas eram destinadas a doutrinar os índios não batizados, já os colégios serviam para abrigar meninos portugueses, mestiços e índios batizados, ministrando uma educação voltada à formação de pregadores coloniais, que mais tarde ajudariam os jesuítas na conversão de outros índios.

Almeida (2010) relata que este trabalho inicial não ocorreu como os jesuítas imaginavam, pois a educação itinerante se mostrou ineficiente devido a “resistência dos índios a catequese” (ALMEIDA, 2010, p. 74), pois, bastasse o contato entre os índios convertidos e os não batizados, que estes voltavam a praticar seus costumes tradicionais. A solução encontrada então foi a de estabelecer os índios em aldeamentos próprios. Para isso, os missionários deslocavam os índios de suas aldeias de origem e os assentavam em aldeias próximas aos povoados portugueses, sob administração jesuítica - sempre com a anuência e apoio da metrópole. Tal prática ficou conhecida como "descimento" (GUIMARÃES, 2015). O descimento foi essencial para dar origem às aldeias como conhecemos hoje, constituindo um dos principais instrumentos de assimilação e integração indígenas, visando preservar os indígenas catequizados da influência dos não-catequizados, contudo, acabou também por se tornar um local de preservação da vida dos indígenas, em geral, pois fora deste local de proteção missionária muitos morriam sob as investidas colonizadoras em seus territórios (ALMEIDA, 2010). Para que o descimento desse certo era realizado a cooptações de lideranças indígenas para convencer os índios a permanecer nesses locais, com a promessa de benefícios e vantagens.

No cotidiano dessas aldeias missionárias, isto é na prática, os padres procuravam preencher todas as horas livres dos indígenas com ladainhas, rezas, missas, doutrinas, aulas de ler e escrever, cantos, festas religiosas, etc., promovendo uma verdadeira lavagem cerebral nos indígenas (ALMEIDA, 2010). Os jesuítas foram muito hábeis nos seus trabalhos, porque adquiriram e utilizaram de alguns conhecimentos das culturas indígenas, para introduzirem nos ensinamentos “religiosos e pregarem os seus valores” (ALMEIDA, 2010, p. 96), algo que tornava a doutrinação religiosa mais eficiente. Por exemplo, utilizavam da língua tupi para impor a língua portuguesa, imitavam os gestos das retóricas dos pajés e principais¹⁷ para chamar a atenção dos ouvintes. Por um lado, a conversão religiosa se dava pela oralidade, por

¹⁷ Eram chefes indígenas com quem os portugueses negociavam o deslocamento de índios em troca de presentes, barganhas e algumas vantagens. Eles foram fundamentais para os acordos nos descimentos (vide ALMEIDA, 2010, p. 77-78).

outro, os catecismos escritos em tupi eram utilizados como instrumentos nas pregações verbais. Assim sendo, os missionários dedicavam especial atenção à catequese dos meninos, pois acreditavam que seriam mais facilmente transformáveis, obedientes e que pouco contradiriam as normas jesuíticas, além disso, eles “os auxiliavam em diferentes tarefas, incluindo o ensino” (ALMEIDA, 2010, p. 95).

Convém observar que muitos indígenas instruídos na leitura e escrita souberam tirar algum proveito dos jesuítas em benefício próprio. Reivindicavam seus direitos valendo-se das leis estabelecidas na época, portanto utilizavam desta doutrinação como meio de conquistar direitos aos indígenas:

[...] em raros momentos, os índios movidos por novos interesses souberam tirar proveito dos ensinamentos, alguns muito úteis a nova situação colonial. Ler e escrever o português foi instrumento eficaz para alguns deles, sobretudo lideranças, reivindicarem suas mercês ao Rei em moldes bem portugueses (ALMEIDA, 2010, p. 91).

Neste exemplo ressaltamos o fato de que os nativos nunca reagiram passivamente à colonização, porque mesmo quando pareciam dóceis e passivos isso não significava a rendição completa ao subjugo do outro, mas sim um modo próprio de se relacionar e, talvez, um meio de tentar apaziguar o branco. Almeida (2010) revela que em algumas regiões do país, os indígenas ocupavam cargos nas aldeias, entre os quais os de administradores, vereadores, oficiais de câmara e militares de patente, buscando a mediação e não a mudança de lado. Esse primeiro momento se encerrou com a expulsão dos missionários jesuítas da Colônia, em 1778.

A segunda etapa descrita por Almeida (2010), dentro ainda da primeira etapa da educação escolar para índios no Brasil, foi iniciada pela expulsão dos missionários jesuítas, em 1778, e, conseqüentemente, pelas reformas introduzidas por Marquês de Pombal, que vai até 1845, com o Regulamento das missões. Desde 1750 Portugal e Espanha concentravam suas atenções nas delimitações territoriais das suas colônias, através do Tratado de Madri. Neste contexto, a fim de garantir a soberania da Coroa Portuguesa sobre os territórios, o Marquês de Pombal decidiu ocupar os “espaços vazios”, ou seja, expandir as fronteiras da colonização em terras indígenas, sendo que os indígenas aldeados/catequizados eram vistos como peças fundamentais para esse empreendimento. Para isso Pombal introduziu significativas mudanças na Colônia: combateu os setores antimonopolistas, a burguesia mercantil e principalmente o setor da aristocracia eclesiástica que, em alguns momentos se opunha a escravidão indígena, o que culminou na expulsão dos jesuítas em 1778. Além disso, Pombal procurou transformar as aldeias em vilas portuguesas e os índios que já moravam

nelas há muito tempo em vassallos do Rei, levando-os a se misturar à massa da população, sem distinção dos demais habitantes, dissipando ou diluindo as diferenças culturais e identidades étnicas marcadas, inclusive pela separação de espaços de habitação, anteriormente (MEDEIROS, 2018). Foi assim que, de forma mais intensa, foi dada a continuidade do processo de assimilação dos índios pela sociedade envolvente, promovendo uma política de suposta valorização os índios – pois, os tratavam como iguais aos não-indígenas, pelo menos no discurso -, a medida que extinguiu a discriminação legal, concedendo patentes militares e garantias de terras aos índios das aldeias - embora de forma muito reduzida àquilo que eram acostumados. Proibia-se também a escravização dos indígenas aliados das aldeias, mas por outro lado permitia-se que os índios bravos fossem atraídos, aldeados e civilizados, além de escravizados.

Segundo Almeida (2010), uma das principais medidas adotadas por Pombal foi a de criar o Diretório dos Índios, isto é, um conjunto de leis que tinham como objetivo regular as relações do Estado português com os índios. Estão presentes nele: a) a proibição dos costumes indígenas nas aldeias - a religião, as línguas e suas tradições -; b) a transformação da língua portuguesa em obrigatória, substituindo a língua geral¹⁸; c) o incentivo à miscigenação, através da lei de casamentos de 1755, oferecendo benefícios àqueles que casassem com índios; d) a diferenciação entre índios mansos e selvagens, mantendo aos últimos a política de escravização, trabalho compulsório e descimentos; entre outras diretrizes governamentais.

No campo da educação escolar, Pombal previa um ensino laico, desligado do ensino religioso. Assim sendo, deu prioridade a civilização dos índios ao invés de catequizá-los, determinando um leigo para a administração das aldeias. Porém, com a saída dos missionários católicos, em 1778, houve a falta de educadores. O ensino teve continuidade a partir do trabalho de algumas pessoas que tinham uma formação jesuítica. Logo, na prática, pouca coisa mudou. Mas “mesmo sem abandonar a cristianização, a educação passou a ter enfoque principal na civilização, de maneira a tornar os indígenas aptos ao desempenho das atividades civis” (MEDEIROS, 2018, p. 8).

O Diretório dos Índios criou escolas para meninos e para meninas, com a contratação de mestres e mestras, respectivamente. As crianças eram retiradas de suas famílias para se estabelecerem em internatos e lá aprendiam a ler e a escrever, além de alguns ofícios. Como

¹⁸ A Língua Geral, era uma adaptação de várias línguas indígenas feitas pelos missionários. Era ensinada para indígenas de diferentes comunidades – com costumes e línguas variadas – que viviam nesses aldeamentos. Para se fazerem entender pelos jesuítas, pelos demais índios da aldeia e pelos colonos, os índios cristãos viam-se obrigados a aprender essa nova língua, que passou a servir também para o aprendizado da língua portuguesa (MEDEIROS, 2018).

recebiam treinamentos diversos, muitas delas se tornaram monitores (as) e futuros professores (as), que ensinariam os valores ocidentais da civilização a seus pais e familiares indígenas (MEDEIROS, 2018). Nestas escolas era proibido o uso das línguas nativas, como vimos no trecho abaixo:

[...] será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum, que os meninos e as meninas, que pertencerem as escolas, e todos aqueles índios que forem capazes de instrução nesta matéria, usem as línguas próprias de suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente a língua portuguesa [...] E como esta determinação é base para a civilidade, que se pretende haverá em toda povoação duas escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a fé cristã, a ler, a escrever, e contar na forma, que se pratique em todas as escolas das nações civilizadas; e outra para meninas, na qual, além de serem instruídas na fé cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais mistérios daquele sexo¹⁹ (MEDEIROS, 2018, p. 9).

Medeiros (2018) ressalta ainda que não houve uma única forma de implementar o Diretório dos Índios nas diferentes localidades. Por exemplo, no norte do país tal política deu maior atenção ao projeto de mercantilização, como agricultura e comércio, já no nordeste, nas antigas aldeias indígenas transformadas em vilas foram implementadas escolas com aulas de leitura e escrita, de doutrina cristã para os meninos, e com o acréscimo dos ofícios domésticos, para meninas.

Entretanto, segundo Guimarães (2015) em 1798 o Diretório dos Índios foi revogado sem nenhuma outra política oficial destinada aos índios. Mesmo após sua revogação, suas legislações continuaram vigorando no país até 1845, quando foi criado o Decreto 426, de 24 de julho de 1845, que instituiu o Regulamento das Missões.

Aqui começou o terceiro e último momento da primeira fase da educação escolar para índios no Brasil, que vai do surgimento do Regulamento das Missões até a República. Com a Independência do Brasil, em 1822, e a formação do Estado Imperial, havia a necessidade de criação de um estado homogêneo, com uma só língua, cultura e história, construindo argumentos para formar uma identidade coletiva nacional, que se diferenciasse da dos portugueses (ALMEIDA, 2010). Para tanto, seria necessário incorporar os mais diversos grupos étnicos, fazendo prevalecer uma política de assimilação que, por um lado defendia a incorporação dos indígenas de forma branda e, por outro, afirmavam que a humanidade e a capacidade de civilização destes só ocorreriam através da guerra e do extermínio. Como

¹⁹ Notamos também uma educação de gênero ministrada aos estudantes, meninos e meninas, atrelada à cultura ocidental, de modo geral, conforme o pensamento dominante da época.

sabemos, prevaleceu a primeira proposta, ainda que a segunda tenha ocorrido continuamente até os dias atuais.

Com o Regulamento das Missões várias missões religiosas foram reintroduzidas no Brasil, supervisionadas pelo governo, a quem cabia dar apoio estratégico e financiamento. Dentre essas missões a Ordem Menor dos Frades Capuchinhos Italianos (AMOROSO, 2001) foi a que teve maior destaque, mantendo missionários na maioria das províncias do país, nesse período. Apesar dos missionários capuchinhos realizarem trabalhos semelhantes aos dos jesuítas - como o retorno dos aldeamentos, a civilização e a assimilação dos índios -, não lhes foi concedido as mesmas autonomias. Por exemplo, o Regulamento das Missões determinava que sua atuação ocorresse apenas a serviço da administração da província, com uma função meramente educativa: “ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução” (AMOROSO, 2001, p. 137).

Ainda assim, Amoroso (2001) nos informa que esses missionários encontraram algumas dificuldades nos ensinamentos das primeiras letras e do catecismo aos índios e, por isso, apelavam para a pedagogia da imitação e do exemplo edificante²⁰, isto é, tomavam a presença dos não-índios nas aldeias como exemplos didático-pedagógicos aos indígenas. Por volta de 1870, diante da dificuldade de manter os indígenas nas escolas dos aldeamentos, algumas províncias promoveram investimentos em institutos de educação, isto é, internatos. As escolas localizavam-se fora da área dos aldeamentos e ofereciam às crianças indígenas não só uma instrução primária elementar, mas também o ensino para desempenho de “funções identificadas com o desenvolvimento das províncias e com os processos de assimilação da diversidade dos povos indígenas” (GUIMARÃES, 2015, p. 20). E este foi um resumo que fizemos da primeira fase da educação escolar indígena no Brasil.

A segunda fase descrita por Ferreira (2001) foi marcada pela criação do SPI e, posteriormente da FUNAI, em convênio com o SIL inicialmente, além da atuação de outras missões. Com o advento da República, a política indigenista do Estado continuou com o propósito de ocupação do território nacional e transformação dos indígenas em mão de obra produtiva. Porém, conforme já explicitamos, para estabelecer uma relação menos desumana com os indígenas (FERREIRA, 2001), o governo criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 1910, que partir de 1918, seria apenas o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Baseado em ideais positivistas e atribuindo aos

²⁰ Para esses missionários da época, os índios seriam incapazes de aprender, ou de mudar seus comportamentos. Só conseguiriam imitar comportamentos desejáveis. Para isso deveriam conviver com pessoas que tinham bons hábitos civilizados, gente católica e trabalhadora, para imitá-los (AMOROSO, 2001).

indígenas uma incapacidade de se auto administrarem, o SPI iniciou a política tutelar dos indígenas, além disso, demonstrou certa preocupação com a diversidade linguística indígena, não a proibindo totalmente nas escolas, como anteriormente, e com a formação agrícola desses povos. Observando o contexto escolar mais de perto, o SPI implantou escolas e oficinas nas aldeias e procurou incluir no currículo disciplinas de “Práticas Agrícolas” para meninos e “Práticas Domésticas” para meninas (FERREIRA, 2001, p. 75), assim como deu prioridade ao ensino do civismo, do culto à pátria e adequou as escolas de acordo com cada nível de aculturação dos indígenas.

Devido a várias denúncias de maus tratos aos indígenas, corrupção e ineficiência administrativas, segundo Medeiros (2018), o SPI foi extinto em 1967. Neste ínterim, um novo órgão indigenista foi criado para substituí-lo, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que por sua vez trouxe algumas mudanças significativas na educação. Entre elas a FUNAI elegeu o ensino bilíngue como forma de respeitar os valores tribais, segundo sua concepção, adequando-se a realidade indígena. Para implementar o projeto do ensino bilíngue, firmou convênio o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) em 1969. Na prática, esse modelo de educação servia apenas para facilitar a introdução da língua portuguesa, segundo Guimarães (2015). A criança era alfabetizada inicialmente na língua indígena, depois o português era introduzido gradativamente até dominá-la completamente. Tal metodologia que ficou conhecida como “bilinguismo de transição” (GUIMARÃES, 2015, p. 22), tinha como objetivo estabelecer a educação bilíngue como um instrumento da integração.

Outro ponto de destaque que resultou da parceria FUNAI-SIL, foi a criação de cursos de formação de monitores indígenas bilíngues: os alunos indígenas depois de formados se transformariam em mediadores de alfabetização em suas comunidades, atitude que deveria expressar o propósito da educação escolar com o mínimo de interferência “nos valores culturais de cada povo” (FERREIRA, 2001, p. 75), pelo menos em tese. Afirmamos que essa não imposição da cultura envolvente nas culturas dos povos indígenas aconteceu apenas em tese porque o próprio Estatuto do Índio (Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973), no seu artigo 1º, determina a preservação cultural por um lado, mas, por outro lado, reafirma os interesses do Estado e a integração dos indígenas de forma “progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (Estatuto do Índio, art. 1º, 1973). No entanto, na década de 1970 começaram a surgir no Brasil setores da sociedade civil organizada em apoio ao movimento indígena. Este movimento de fortalecimento da luta indígena em várias frentes, inclusive por uma educação escolar indígena própria, marcará a terceira fase da educação escolar para os indígenas, descrita por Ferreira (2001), como veremos seguir.

Após quase cinco séculos de uma educação escolar para índios focada na civilização, assimilação e integração destes povos, no final da década de 1960, em plena ditadura militar, despontam no Brasil as primeiras organizações não-governamentais (ONGs) em defesa da causa indígena. São elas: a Comissão Pró Índio de São Paulo (CPI), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) (FERREIRA, 2001). Com elas, inicia-se a terceira fase da educação escolar para índios no Brasil. É mister ressaltar que, aliada às ONGs, uma ala mais progressista da Igreja Católica que, revendo sua posição em relação às populações indígenas, integrou este grupo, passando a adotar uma atitude mais voltada para a defesa dos direitos indígenas. Logo, duas organizações católicas também foram criadas neste contexto: a Operação Anchieta, de 1969, e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), de 1972.

Nessa mesma época, paralelamente ao surgimento das ONGs e das organizações católicas, o movimento indígena começou a ser constituído e as primeiras mobilizações indígenas eclodiram com a formação da União das Nações Indígenas (UNI), que promovia assembleias, encontros e reuniões em todo o país, entre os povos indígenas, na luta pela defesa do território, do respeito à diversidade linguística e cultural, da saúde e educação específicas e diferenciadas (FERREIRA, 2001).

De acordo com Ferreira (2001), nos anos de 1980, o movimento indígena se intensificou. Mario Juruna, do povo Xavante, foi eleito deputado federal, cumprindo o mandato entre os anos de 1983 e 1987; era o primeiro indígena a ocupar a cadeira na Câmara dos Deputados. Indivíduos e grupos ligados as ONGs, articulados com o movimento indígena passaram a promover encontros, discussões, assembleias e principalmente desenvolver experiências de educação escolar comprometida com os ideais e autodeterminação²¹ dos povos indígenas, em oposição a educação formal promovida pela FUNAI.

A Operação Amazônia Nativa (OPAN), ligada à Igreja Católica, passou a realizar um encontro a cada dois anos - entre linguistas, pedagogos, antropólogos, entre outros especialistas -, a fim de buscar maior conhecimento, análise e aprofundamento nas diversas experiências de educação escolar para indígenas no Brasil. Logo, o apoio das ONGs e dos pesquisadores especialistas foram fundamentais para que algumas linhas de ação fossem se definindo sobre o que seria uma alternativa à educação escolar para indígenas realizada naquele contexto. A partir daí, propostas foram sendo elaboradas para uma educação escolar

²¹ Autodeterminação dos povos indígenas significa que eles "têm o direito de decidirem seus destinos fazendo escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro" (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, 1998, p. 23).

indígena comprometida com os projetos de autodeterminação dos povos indígenas; com materiais didáticos, cartilhas, apostilas, livros, currículos fossem produzidos visando este objetivo (FERREIRA, 2001).

Esse movimento levou ao que podemos observar na quarta fase da educação escolar entre os indígenas, que vem sendo marcada pelos projetos de autoria, em que os povos indígenas decidem autogerir a própria educação escolar (FERREIRA, 2001). As mobilizações das organizações indígenas e não indígenas, organizações de professores e as assembleias realizadas por eles - que se iniciaram a partir de meados da década de 1970 em todo o país -, resultaram em vários documentos que expressavam os anseios dos povos indígenas a respeito da educação escolar. Dentre estes, estavam reivindicações por uma educação escolar bilíngue, pelo respeito à diferença e principalmente pela exigência de que as suas participações na construção e gestão da educação escolar fossem incluídas (FERREIRA, 2001). Em 1987, às vésperas da Constituinte, Ferreira (2001) destaca que um importante evento aconteceu. Ele contou com representantes de 27 entidades, dentre elas, organizações, instituições e secretarias estaduais e municipais de educação, e resultou em um documento destinado as autoridades reivindicando a criação de um organismo próprio de educação escolar indígena, com participação indígena. Todos estes documentos serviram de base para que essa reivindicação de direitos fosse colocada na Assembleia Nacional Constituinte de 1988. Após esta mobilização, diversas lideranças indígenas, com apoio de entidades não governamentais, marcaram forte presença na Assembleia Constituinte, buscando diálogos com congressistas a fim de inserir em sua pauta um número importante de reivindicações indígenas. Todas estas ações somadas às articulações indígenas e organizações não-indígenas pró-índios e os textos resultantes dos encontros e assembleias anteriores foram fundamentais para a conquista das melhorias efetivadas na Constituição de 1988, neste âmbito da educação - mas não apenas. Em consequência, no capítulo denominado “Dos Índios”, reconhece-se o respeito “a organização social, línguas, costumes, crenças e tradições” (BRASIL, 1988), assim como no artigo 210, afirma-se aos índios “o direito de utilizarem suas línguas e processos próprios de aprendizagem” na educação escolar indígena (BRASIL, 1988).

3.4 A “guinada epistemológica” na educação escolar indígena

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco na maneira do Estado ver e se relacionar com os indígenas porque provocou uma verdadeira “guinada epistemológica” (AGUILERA URQUIZA, 2014) no campo da educação escolar. Os indígenas deixaram de ser

considerados incapazes, tutelados, em vias de extinção e passaram a ser reconhecidos como cidadãos diferentes culturalmente e, como já descrito anteriormente, tiveram o direito de utilizarem os processos próprios de aprendizagem.

A Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, retirou o caráter integracionista da educação escolar indígena, que por muito tempo previa a civilização dos índios. Determinou que as escolas deixassem de ser um “instrumento de imposição de valores da sociedade envolvente para se tornar um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundado na construção coletiva de conhecimento [...] e interesse de cada grupo étnico” (BRASIL, 1991). As escolas indígenas que até então estavam vinculadas a FUNAI, foram transferidas para o Ministério da Educação (MEC), através do Decreto Presidencial n. 26/91, atribuindo a este último a responsabilidade de definir e coordenar políticas de educação escolar indígenas, integrando-as no sistema de educação do país.

Em 1996 foi aprovada a Lei 9.394/96 que reafirmava a educação escolar intercultural e bilíngue, com o escopo de dar acesso aos índios às ciências e tecnologias de outros povos indígenas e não-indígenas (art. 78), sendo assim outro documento legal que reconhecia o direito dos índios de gerir a própria educação escolar nos termos por eles reivindicados: diferenciada, intercultural e bilíngue (BRASIL, 1996).

O MEC também lançou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), para dar apoio pedagógico as escolas indígenas principalmente a professores indígenas e técnicos das respectivas secretarias estaduais e municipais - não como documento normativo, mas como documento orientador -, no ano seguinte definiu algumas diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas no país (Resolução n. 3 de 1999).

As conquistas dos direitos indígenas no campo da educação trouxeram novas perspectivas para as práticas pedagógicas na/da escola indígena, agora fundamentadas na interculturalidade. As escolas e suas práticas de ensino deixaram de ser regulamentadas como um espaço de valorização apenas da cultura ocidental europeia e passaram a se constituir como um espaço de diálogo entre as culturas e os saberes indígenas e não-indígenas. Agora a educação escolar indígena poderia começar a estabelecer uma nova relação entre os saberes indígenas e não-indígenas, constituindo-se verdadeiramente como um “espaço de fronteira e de trânsito de culturas” (TASSINARI, 2001, p.50), mudança esta que traz um novo significado junto às experiências vivenciadas pelas comunidades indígenas. Segundo Aguilera Urquiza (2014):

Na prática, isto significa abrir espaço para a retomada da cultura dos processos educacionais de um tempo de relações vinculado as experiências

do cotidiano [...] mediada pela oralidade, pelos mitos, não mais contada só pelos livros, mas contada pelos caciques rezadores. Significa produzir novos mapas, novos conteúdos (AGUILERA URQUIZA, 2014, p.21).

O uso da língua indígena na prática escolar agora visa contribuir para facilitar o aprendizado das crianças indígenas, evitando que a língua e outros conhecimentos transmitidos através dela se percam, algo que contribui para o fortalecimento da identidade indígena (AGUILERA URQUIZA, 2014). Por outro lado, o acesso aos conhecimentos universais possibilita aos índios "conhecer os códigos dos não-índios e pode ajudá-los em uma luta global" (RCNEI, 1998, p. 64), auxiliando-os no entendimento do sistema político nacional vigente e contribuindo para que as comunidades indígenas possam encontrar o seu lugar na sociedade e lutar pelos seus direitos na conquista da autonomia e exercício da cidadania.

Após a promulgação da Carta Magna, várias outras leis, decretos e resoluções foram criadas ampliando a política da educação diferenciada aos povos indígenas: foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por meio do Decreto Presidencial n. 5.159, de 28/07/2004, com vistas ao reconhecimento e à superação das desigualdades de acesso a educação decorrentes da negação da diversidade indígena; A SECAD instituiu o Programa de apoio as Licenciaturas e a Formação Superior Indígena (PROLIND), por meio de Editais de convocação nos anos de 2005, 2008, 2009, 2013, (GUIMARÃES, 2015), cujo objetivo é a formação de professores indígenas em cursos de Licenciatura intercultural, buscando ampliar a oferta da educação escolar indígena na educação básica.

Apesar disso, sabemos que a efetivação dessas mudanças na educação escolar indígena não ocorre automaticamente, pelo simples fato de haver todas essas leis. Ela varia de acordo com a política educacional de cada região, mas também em como cada povo ou comunidade indígena passou a assimilar essa nova proposta. Por isso a necessidade de entendermos o que aconteceu com os Terena de Lalima.

3.5 Educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilingue

Recapitulando, vimos que a educação escolar indígena diferenciada no Brasil tem seus princípios com os movimentos indígenas e indigenistas, em prol dos indígenas, nas décadas de 1970 e 1980, mobilização esta que culminou no reconhecimento e na transformação da Carta Magna pelo Estado a respeito desta temática. Mas o que isso significa?

A educação escolar indígena diferenciada constitui uma modalidade de educação no Brasil destinada a atender especificamente as comunidades indígenas em seus territórios, com características próprias de cada comunidade, professores e alunos indígenas e, principalmente, a participação da comunidade na definição do modelo de projeto e gestão da escola (Parecer CNE 14/99; CNE, Resolução 3/99).

Isto posto, salientamos que a educação escolar indígena é *diferenciada* porque ela se diferencia da educação escolar convencional ofertada para o restante do país em vários aspectos como: no currículo, calendário, professores, projeto de educação, entre outros. Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), tal termo foi escolhido porque no Brasil há mais de 266 povos indígenas (IBGE, 2023), que falam mais de 160 línguas diferentes que não só se diferenciam da sociedade maior, "mas também são tão diferentes entre si no modo de pensar, viver, na religião, costumes, no modo falar, e ver o mundo" (RCNEI, 1998, p.12). É diferenciada também não só no aspecto físico, mas também no projeto de escola que se quer construir, isto é, o projeto de educação deve atender as aspirações particulares da comunidade local, etnia ou povo indígena que a abriga. Além disso, é *específica*, porque o projeto de educação deve ser construído e desenvolvido de acordo com a realidade e especificidade de cada povo indígena e, é *intercultural*, porque a legislação, ao reconhecer a diversidade cultural indígena, propõe desenvolver uma educação escolar indígena fundamentada no diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas. Ou seja, a escola deve promover saberes "vindos de diversas culturas humanas" (RCNEI, 1998, p. 60), porque objetiva em seu projeto a valorização da diversidade sociolinguística, da interação e da comunicação entre diferentes experiências socioculturais, linguísticas e históricas, sem que nenhuma se sinta superior às demais ou se sobreponha à outra (RCNEI, 1998).

Por fim, segundo o RCNEI (1998), a educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural é caracterizada também por ser *bilíngue* ou *multilíngue*, porque muitas reproduções socioculturais indígenas são manifestadas através do uso de sua própria língua específica ou por mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas monolíngues, que só utilizam a língua portuguesa, estão contemplados por essa visão educacional, porque ainda que em português, "continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identitários" (RCNEI, 1998, p. 25). Além do português e da língua indígena, a língua estrangeira (inglesa ou espanhola) recentemente foi adicionada, devendo estar presente no currículo escolar indígena, reforçando sua caracterização como um ensino *multilíngue*.

3.5.1 A prática intercultural na educação escolar indígena

De acordo com o RCNEI (1998) a incorporação e o diálogo entre diversos conhecimentos e práticas étnicas na escola é a própria “realização da interculturalidade”. Sendo assim, podemos entender por práticas interculturais na educação escolar indígena todas aquelas ações concretas que buscam promover a interrelação, o diálogo e a interação entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos ocidentais, por exemplo, na construção e produção de conhecimentos e práticas, para o exercício da cidadania indígena e uma relação mais igualitária entre eles e a sociedade envolvente.

Para que haja qualidade na inserção da interculturalidade dentro do processo educativo, a legislação define como prioridade a atuação de indígenas da própria comunidade na docência e gestão da escola indígena, porque, segundo o RCNEI (1998), eles conhecem bem a língua, a cultura, os costumes, o processo social e as demandas de seus povos. Teoricamente, os professores indígenas seriam mais capazes de mediar e fazer relações entre os conhecimentos próprios da sua comunidade e os conhecimentos do mundo exterior, bem como promover a sistematização de novos saberes e práticas. É o/a professor/a que vai tornar o espaço escolar em “espaço possível da interculturalidade” (RCNEI, 1988, p. 43).

Para tanto, segundo a Resolução n. 5, de 2 de junho de 2012, o/a professor/a indígena deverá ter a formação específica voltada para a construção, desenvolvimento e a avaliação dos currículos escolares, para a produção de materiais didáticos específicos e utilização de metodologias de ensino e de pesquisa na educação escolar indígena. Este profissional também deverá refletir criticamente sobre as práticas políticas e pedagógicas da Educação Escolar Indígena, criar estratégias que promovam a interação entre diversos tipos de conhecimentos advindos de várias culturas humanas que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar. A partir destas reflexões, havendo a necessidade, os/as professores/as indígenas articulados/as com a comunidade - pais, mães, anciãos e estudantes – poderão (re) elaborar o Projeto Político Pedagógico, o calendário escolar, o currículo e os materiais escolares, de acordo com as especificidades linguísticas e sócio-culturais da comunidade envolvida. Todas essas atribuições centradas na figura do professor indígena!

Ainda segundo a Resolução, na (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola indígena, documento que expressa a autonomia e a identidade da escola, construído de forma autônoma, deve haver a participação da comunidade educativa – liderança, os mais velhos, pais, mães ou responsáveis pelos estudantes –, além do apoio e assessoria dos sistemas de ensino. Portanto, o Projeto Político Pedagógico deverá considerar os princípios e

objetivos da educação escolar indígena, as diretrizes curriculares nacionais, locais e as aspirações da comunidade. Deve estar fundamentado na interculturalidade, bilinguismo e relacionado ao modo de vida e bem viver do povo indígena em questão, refletindo acerca de seu território, organização comunitária, social e valorizando os saberes e a história do povo indígena, considerando as suas práticas linguísticas, sócio-culturais, religiosas, de subsistência, artísticas, entre outras.

O calendário da escola indígena poderá ser elaborado de modo diferenciado, de acordo com a especificidade da comunidade indígena, segundo a LDB 9394/96, artigo 23. Ou seja, considerando as peculiaridades locais, climáticas, econômicas etc. da comunidade.

O currículo da escola indígena deve ir além das diretrizes curriculares nacionais, ou seja, dos conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois precisa dialogar com os saberes e fazeres específicos de cada grupo indígena (BRASIL, 1996). Por conseguinte, para a sua construção, o RCNEI (1998) sugere que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados na escola indígena deve ser pensada a partir dos objetivos de cada escola indígena. Nesse sentido, os professores e a comunidade indígenas deverão definir primeiramente os objetivos da escola e, a partir de então, definir os conteúdos e o currículo a serem trabalhados. Por isso é tão importante realizar a articulação entre a escola e a comunidade indígena, que deve funcionar como uma instituição que vai atender as necessidades da comunidade em que está inserida.

No currículo, os conteúdos precisam se relacionar com o cotidiano e as questões gerais vividas pelo povo indígena que abriga a escola, estabelecendo relações com a própria vida dos alunos e sua dinâmica histórica, e assim identificar e contribuir para a resolução dos anseios da comunidade. Desta forma todos os conhecimentos produzidos devem contribuir para as soluções dos problemas comuns da comunidade e fortalecer o povo indígena: estas são as sugestões centrais de como devem ser as práticas pedagógicas na escola indígena, conforme o RCNEI (1998, p. 59) para o uso do tempo e do espaço escolar. São ações concretas que promovam o diálogo entre os conhecimentos e culturas da sociedade majoritária e os conhecimentos e culturas indígenas.

Na prática pedagógica intercultural, a Constituição Federal (1988) propõe aos povos indígenas a utilização de suas próprias línguas e processos de aprendizagens (BRASIL, 1988) para construção de conhecimentos. Diferentemente do bilinguismo de transição, que foi utilizado como instrumento de assimilação, nesta nova proposta o bilinguismo passa a ser instrumento facilitador da aprendizagem, valorização e fortalecimento da identidade indígena do estudante (BRASIL, 1996). Os professores também poderão elaborar materiais didáticos

pedagógicos específicos sempre de acordo com a necessidade e a realidade da escola e, principalmente, da comunidade indígena envolvida, de modo que facilite seu trabalho e a aprendizagem do aluno indígena.

A Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, ainda define que os professores poderão realizar avaliação do ensino-aprendizagem e institucional nas suas escolas. As avaliações deverão ser desenvolvidas possibilitando as reflexões de suas práticas pedagógicas no sentido de reorientar o aprimoramento dos projetos educativos, na relação da escola com a comunidade, entre professor e estudante, bem como da gestão comunitária. Entretanto, apesar das conquistas legais de educação escolar indígena e das orientações aqui expostas para a prática da educação intercultural presentes na legislação, algumas pesquisas tem levantado questionamentos com relação a aplicabilidade do termo interculturalidade, apontando para a existência de um descompasso entre o que está estabelecido na legislação, o modelo de como deve ser, e o que tem sido realizado na prática nas escolas indígenas no país, o que está acontecendo de fato.

Gonçalves (2013), em sua pesquisa realizada entre os povos indígenas do Pará, afirma que há um consenso entre pesquisadores de que a escola indígena deve ser intercultural, porém não há um consenso de como essa interculturalidade pode ser operacionalizada na prática e:

[...], por vezes, tem se constituído numa incógnita para aqueles que estão na ponta da lança das políticas públicas indigenistas, dentre eles os coordenadores pedagógicos, professores indígenas e não indígenas. [...]o que se percebeu analisando tanto as diretrizes e referenciais para educação escolar indígena quanto à própria literatura pertinente é que muito se produziu em termo do que fazer, porém, os materiais sobre como fazer eram escassos (GONÇALVES, 2013, p. 93).

Nessa mesma linha de entendimento, Repeto (2019) ressalta que a legislação não define o que se entende por interculturalidade, apenas menciona os objetivos a serem alcançados caso seja praticada. Para ele a falta de um documento para guiar os trabalhos na escola indígena, dificulta a compreensão da metodologia de ação, de como colocar isso em prática. Em razão disso, o autor reconhece que teve dificuldade em trabalhar o tema no Curso de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima, na educação escolar indígena. Relata em sua experiência que explanava ingenuamente no início do seu trabalho “[...] que a interculturalidade era um diálogo entre as culturas” (REPETO, 2019, p. 85) e foi somente com o passar dos tempos que ele passou a “desenvolver outra perspectiva crítica de forma dolorosa em meio a conflitos na Universidade”. Segundo o autor, isso deve-se ao fato de que, no Brasil, o debate sobre a interculturalidade não ocorre com a mesma intensidade

como em outros países latinos americanos, pois o termo mais utilizado é “educação escolar indígena” e não “interculturalidade”, opção feita pelo movimento indígena por querer demarcar uma educação escolar indígena específica e diferenciada que não fosse a mesma praticada nas escolas não-indígenas. Em razão disso, o autor, reforça a necessidade de mais reflexões, aprofundamentos e problematizações do tema da interculturalidade nas escolas indígenas.

Concordando com os pesquisadores acima, confesso que para mim também até o momento deste trabalho, pairavam muitas dúvidas sobre o tema e sobre como deveria ser aplicado de forma concreta na educação escolar indígena. Realidade que acredito pode estar ocorrendo também com muitos outros educadores indígenas em outras comunidades...

Portanto, diante desse dilema que acompanha o tema na educação escolar indígena no Brasil e para melhor compreensão a respeito do termo, trazemos a contribuição de alguns autores que tem feito importantes reflexões e apontam propostas de como a interculturalidade pode ser pensada de forma concreta na educação escolar indígena que, também serão importantes para refletirmos o que observamos em campo, posteriormente.

3.5.2 Interculturalidade e educação escolar indígena

De acordo com Candau (2008), a interculturalidade tem sua origem nos debates do multiculturalismo e ambos os termos são polissêmicos, sendo que suas interpretações variam de acordo com contextos históricos e socioculturais em que se apresentam. Enquanto na Europa e nos Estados Unidos, por exemplo, a interculturalidade é conceituada como política de inclusão e integração das minorias imigrantes, segundo Candau e Russo (2010), na América Latina, o termo surgiu associado à educação escolar indígena, a partir dos movimentos sociais indígenas e afrodescendentes, em razão da luta pelo reconhecimento a diversidade, direitos e justiça social destes grupos.

Após a Segunda Grande Guerra, povos de vários países passaram a migrar para a Europa em consequência de conflitos nos seus próprios territórios e nações, além de crises econômicas, sociais, humanitárias, entre outras possibilidades. Estas migrações de grandes quantidades populacionais de outros países para a Europa fizeram com que os europeus fossem obrigados a conviver com pessoas de diferentes costumes, línguas e culturas, algo que trouxe muitas coisas positivas, mas também conflitos e choques culturais. A partir desse dilema, os governos dos países europeus tiveram de criar políticas públicas específicas para lidar com a questão multicultural, que foram chamadas de multiculturalismo (HALL, 2003).

Já na América Latina, onde o conceito surgiu a partir do movimento indígena e associado à luta por direitos como o de uma educação escolar indígena, observamos outras problemáticas que o embasam: os sujeitos que utilizam este termo não são imigrantes, mas sim povos originários que foram colonizados, subalternizados, violentados em diversas maneiras e que ainda encontram meios para lutar por direitos e justiça social, como lembra Candau e Russo (2010). Como sabemos, no encontro com os não-indígenas estes povos foram vistos como primitivos, atrasados e incapazes - meios que os europeus encontraram para roubar nossas terras e riquezas, para nos destruir e subordinar. Acreditava-se que as diferenças entre os grupos humanos se davam em razão do estágio de desenvolvimento cultural de cada grupo, sendo o europeu o modelo de estágio mais avançado e o indígena de menos avançado. Todos os conhecimentos ancestrais, as práticas indígenas frutos de séculos de experiências e saberes foram ignorados, inferiorizados, ridicularizados. Mas com o passar dos tempos, a ciência antropológica - entre outras ciências e formas de pensar - foi consolidando outra narrativa, de que as diferenças entre os diversos grupos humanos são culturais sim, porém, que não devem ser medidas em uma regra de progresso e de desenvolvimento linear. Compreendeu-se que o fato do mundo ser multicultural é uma riqueza e não um atestado de variabilidades de capacidades e competências, no sentido evolutivo, e consequentemente vários estudos tem sido realizados para compreender como os diferentes grupos culturais se relacionam, produzem saberes, práticas, assim como no campo da educação escolar.

Multicultural é a compreensão de que há diversos grupos culturais, convivendo num mesmo contexto; o multiculturalismo é a forma como nós lidamos com esta questão, no contexto das políticas públicas, por exemplo, (HALL, 2003). Isso é necessário porque a convivência entre pessoas de culturas diferentes nem sempre é garantia de uma relação respeitosa, pacífica, que uma não subordine outras culturas. Segundo Candau (2008), as relações entre grupos culturais nem sempre são românticas, mas em geral são permeadas por mecanismos de poder, construídos durante a história, que atravessam-nos com o preconceito e a discriminação. É o caso da histórica relação estabelecida entre as sociedades indígenas e não-indígenas, especialmente as europeias, desde o Brasil colonial até hoje, com tais práticas perpetuadas pelos seus descendentes.

Candau (2008) nos ensina que podemos encontrar diversos tipos de multiculturalismo: o conservador, o liberal, o celebratório, o crítico, o emancipador, o revolucionário. Nestes tipos, podemos distinguir duas abordagens: a descritiva e a prescritiva. Na primeira, a questão multicultural é considerada como contendo características próprias e, portanto, sua

compreensão deve acontecer dentro da formação multicultural de cada contexto específico. Por isso, aqui haveriam multiculturalismos diferentes. No sentido prescritivo, o multiculturalismo não é apenas como um dado a realidade, "mas uma maneira de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social" (CANDAUI, 2008, p. 50). Ou seja, ele pode ser uma política que englobaria diversos contextos, visto que trata-se de uma metodologia.

No Brasil, há três tipos de multiculturalismo:

- 1) *multiculturalismo assimilacionista* – parte da afirmação que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo, onde nem todos têm a mesma oportunidade. [...] grupos sociais como: indígenas, negros, homossexuais, [...] pessoas com baixo nível de escolarização, [...] não tem o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais [...] que a classe média, ou alta, brancos com altos níveis de escolarização; a perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade [...]. No entanto [...], procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidade, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação promove uma política de universalização [...] todos são chamados a participar do sistema escola, [mas os] dialetos, saberes, línguas, crenças, valores [são deslegitimados];
- 2) *multiculturalismo diferencialista ou monoculturalista plural* – parte da afirmação que, ao enfatizar a assimilação, acaba por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe o reconhecimento da diferença para garantir a expressão de diferentes identidades culturais. Na prática [...] terminou por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais;
- 3) *multiculturalismo interativo* - um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade (CANDAUI, 2008, p. 50-51).

A autora considera a terceira modalidade, do multiculturalismo interativo, a mais adequada para o debate da interculturalidade, por considerá-la mais aberta e interativa, pois possibilita a construção de uma sociedade democrática e inclusiva que articula políticas de igualdade e identidade. A inclusão aqui não é entendida apenas como uma política de inclusão de grupos minoritários para assimilação deles por uma cultura hegemônica, mas prevê a integração desses grupos aos direitos fundamentais sem negar-lhes a diferença.

Candau (2008) se aproxima do multiculturalismo crítico de Mac Laren (1997), que pressupõe uma agenda política de transformação. A autora observa que as culturas sempre estão em processos dinâmicos e incompletos de existência, sendo que nenhuma cultura é capaz de satisfazer ou dar conta de toda riqueza do ser humano. Neste sentido, a ideia de uma única e verdadeira cultura que age como se fosse um modelo que deve ser universalizado surge como um absurdo, não há como escapar da necessidade das culturas dialogarem e se relacionarem. A partir desse ponto de vista,

A perspectiva intercultural que eu defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais culturais. Uma educação para negociação cultural, que enfrenta

conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais na nossa sociedade e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade mais democrática, plural, humana que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

A prática educativa nesse sentido tende a promover o diálogo entre grupos culturais, trabalhar os conflitos provocados pela assimetria de poder estabelecida entre eles e promover a construção de uma sociedade democrática e plural que ao mesmo tempo em que articule políticas de igualdade e identidade. As diferenças culturais nesse sentido, não são vistas como problemas a serem resolvidos com a necessidade de incorporação dos diferentes assimilando conhecimentos de uma sociedade hegemônica, mas é vista como a possibilidade de diálogo, negociação cultural para a construção de uma sociedade democrática e mais igualitária, através do reconhecimento do outro. A interculturalidade nesse sentido

[...] questiona as desigualdades construídas ao longo da história, entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais e de gênero, de orientação sexual, religiosas entre outros. Parte da afirmação de que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram inferiorizados (CANDAU, 2012, p. 127).

A partir desses conceitos, compreendemos que a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem como algo que deve ser oferecido apenas a determinados grupos sociais. Mas de acordo com a autora, se quisermos realizar uma educação intercultural crítica e realmente efetiva, devemos enfrentar alguns desafios: como o de desconstruir os estereótipos criados para diferentes grupos culturais, que causam a assimetria e a naturalização dela, impregnada no imaginário social coletivo; o de questionar o caráter monocultural e etnocêntrico presente na educação escolar como um todo, não apenas na educação escolar indígena; o de aprender a valorizar as diferenças culturais e a garantir que os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam; o de promover o diálogo entre os diferentes saberes e práticas culturais; o de empoderar os sujeitos e estimulá-los a lutarem pela condição de igualdade de vida na sociedade, para promover transformações sociais como a superação do racismo, da discriminação étnica e cultural e das desigualdades sociais.

Fleuri (2001) é outro autor que faz importante debate no campo da educação intercultural. Esse autor também entende que os termos *multicultural* e *pluricultural* indicam a coexistência de diversos grupos culturais convivendo num mesmo contexto, mas sem, no

entanto, necessariamente que essas culturas interajam entre si. Para ele, a interculturalidade é importante porque diz respeito à interação e à relação entre as pessoas e/ou grupos culturais diferentes, de forma intencional. Uma relação que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.

Fleuri (2001) concorda que uma educação intercultural não é aquela que pratica a transmissão de uma cultura vista como homogênea e dominante aos demais grupos minoritários, pelo contrário, a interculturalidade legitima as culturas dos indivíduos e coloca em xeque a coesão da cultura hegemônica. O currículo e a programação didática deixam de ser um referencial teórico de repasse hierárquico de informações.

Esses dois autores, portanto, nos ajudam a compreender a interculturalidade além da simples relação entre grupos culturais. Nos ajudam a compreender a interculturalidade na educação, especialmente, como interação e diálogo entre os diferentes grupos sociais que se reconhecem um ao outro, mesmo que diferentes, que articulam políticas de igualdade e diferença para construção de uma sociedade mais democrática e igualitária (CANDAU, 2008).

No campo da educação escolar indígena, a educação intercultural diz respeito a relação e interação entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas (RCNEI, 1988). Porém, isso não significa a simples inclusão de saberes indígenas na escola, através de projetos ou da manifestação cultural indígena em datas comemorativas, ou ainda a inclusão de disciplinas indígenas no currículo escolar. Devem ser observados como os saberes e conhecimentos indígenas e não indígenas dialogam, como são tratados e valorizados (ou não) na construção de outros conhecimentos. Os conhecimentos indígenas devem ser tratados de forma igualitária e simétrica em relação a outros conhecimentos, como os dos não-indígenas. Os conhecimentos ocidentais, e outros conhecimentos advindos de outras culturas humanas, portanto, devem somar-se aos conhecimentos indígenas, (RCNEI, 1998).

Catherine Walsh (2009), coordenadora do programa de pós-graduação (nível de doutorado) em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simón Bolívar, em Quito, no Equador, é outra autora que contribui para o entendimento do conceito de interculturalidade na educação escolar indígena latino-americana. Ela nos dá uma visão panorâmica que vai além das propostas interculturais específicas da Educação Escolar Indígena Intercultural Bilingue. Walsh aponta, por exemplo, suas dificuldades de operação e sua relação com o neoliberalismo econômico e a colonialidade, bem como propõe algumas ideias sobre como desenvolver esta seara do sistema educacional, de modo que traga

mudanças significativas para populações subalternizadas como os povos indígenas. Para ela, a interculturalidade é:

um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociações e tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas e as relações e os conflitos de poder não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de ações sociais, concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a ser alcançada (WALSH *apud* CANDAU, 2008, p. 52).

Nessa perspectiva a interculturalidade promove o respeito, simetria e igualdade entre os diferentes grupos culturais e passa a dar visibilidade aos conflitos de poder e questionar as históricas relações de poder que promoveram as desigualdades. Walsh (2009) analisa a educação intercultural indígena na América Latina, a partir do movimento indígena equatoriano, e destaca dois tipos de interculturalidade: a funcional e a crítica. A primeira perspectiva reconhece a diversidade cultural e social, no entanto, trabalha para integrar essa diversidade na estrutura do Estado, agindo como parte das instituições sociais. Isto porque, os governos desses Estados nacionais congregam com a política neoliberal capitalista e a educação escolar destas nações passa a fazer parte desta proposta. Já a interculturalidade crítica vai na contramão da funcional, pois é um projeto de intervenção e transformação da realidade social: parte de uma construção de baixo, dos movimentos sociais, que questiona e dá visibilidade às relações e estruturas de poder que mantêm as desigualdades sociais e raciais, agindo de forma a questionar os Estados nacionais, a reivindicar mudanças significativas institucionais deste modelo de sociedade e sistema.

A partir das concepções do grupo Modernidade/Colonialidade²², do qual Walsh faz parte, muitos governos latino-americanos, inclusive o Brasil, passaram a reconhecer a diversidade cultural e a incluí-la em suas reformas constitucionais e educativas, seja como eixos curriculares seja como temas transversais, o que sem dúvida significou importante avanço no campo da educação escolar. No entanto, segundo Candau e Russo (2010), como muitos desses governos estão comprometidos com uma agenda política de globalização

²² O grupo Modernidade/Colonialidade se reuniu pela primeira vez em 1998 na Venezuela para refletir sobre tais questões e propõe um pensamento liminar, à margem de tudo isso, compreendido como decolonial, posteriormente.

neoliberal, a interculturalidade, no campo da educação escolar, mas não apenas, é permeada por ambiguidades. Para as autoras,

A incorporação do discurso da interculturalidade neste contexto se dá com uma abordagem orientada a inibir conflitos explícitos ou latentes, e não provocar mudanças de caráter estrutural. São incorporados alguns aspectos da diversidade cultural, orientados a promover a tolerância, o respeito mútuo e maiores espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais, mas sempre limitados (CANDAU & RUSSO, 2010, p. 163).

Nesta proposta, a interculturalidade não traz mudanças significativas para essas populações subalternizadas, visto que não questiona as históricas relações de poder, de dominação, assumindo um enfoque descritivo. Uma das características desse tipo de interculturalidade, segundo Candau e Russo (2010), é justamente o que ocorre no Brasil: oferecer uma educação intercultural apenas aos grupos minoritários, em especial aos indígenas, e não a toda a população em geral, como deveria ser²³.

Para Walsh (2009), a interculturalidade funcional nesse sentido não aponta para a criação de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária. O discurso, nesse sentido, passa apenas a ter um enfoque de controle de conflito étnico, para a conservação da estabilidade social, com claros objetivos de “impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal” (WALSH, 2009, p. 16). E apesar de sabermos estas reformas realizadas são frutos das lutas dos movimentos sociais, segundo a autora elas também podem ser vistas como atreladas aos desenhos globais de poder, capital, mercado globalizante, como:

uma nova estratégia de dominação que mantém e ofusca, ao mesmo tempo a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual a interculturalidade funcional, entendida de maneira integracionista (WALSH, 2009, p. 16).

No Brasil, podemos perceber que o Estado reconheceu a diversidade cultural no país por meio da Constituição Federal de 1988 e de outras leis e decretos, como é o caso da educação escolar indígena, no entanto, sua proposta não correlaciona com uma crítica e questionamento das relações de poder, dominação, subalternização construídos historicamente e sofridos pelas populações indígenas ao longo dos tempos. Questões essas importantes de se tratar, caracterizando numa interculturalidade funcional.

²³ Embora saibamos da existência da Lei 11.645/2008, que traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas e africanos nas escolas públicas e privadas brasileiras, em diversos níveis de aprendizagem, a efetivação desta legislação ainda está muito longe de ser alcançada, como bem pesquisado por Evelyn de Souza Santiago Cândido da Silva em sua dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Antropologia social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2021. Disponível em: < https://drive.google.com/file/d/1B0xrU0GM3AfrkWCUB5lO_235zZ4QrrKM/view?pli=1>. Acesso em 5/08/2023.

Ademais, a oferta da educação intercultural é restrita, como já destacamos acima (CANDAU e RUSSO, 2010). Na prática, o que ocorre são currículos, calendários escolares e planos políticos pedagógicos padronizados, com adaptações pontuais, quase “estéticas”, que evidenciam ser a interculturalidade mais uma obrigação do Estado do que realmente uma busca pela melhoria das relações etnicorraciais no país, dos direitos indígenas, etc. (JESUS, 2014). Desta forma,

o que é um direito tem se tornado em alguns casos, uma obrigação, uma imposição do Estado, executada segundo as políticas públicas homogeneizada (JESUS, 2014, p. 82).

Para Repeto (2019), esse discurso do reconhecimento da diversidade cultural é vazio e se caracteriza mais como um instrumento de reprodução e dominação ideológica do que aquilo que ele aparenta ser. Assim, nessa interculturalidade funcional vemos a continuação da colonialidade, intrinsicamente relacionada a racionalidade ocidental (WALSH, 2009). A colonialidade é definida como a continuação do pensamento de dominação eurocêntrica que, segundo Quijano (2005), se iniciou com a invasão e constituição da América e colocou a Europa como centro do poder econômico, político, social, epistêmico e cosmogônico dominante, nas relações com outros povos, algo que continua marcadamente presente na sociedade atual.

Segundo Walsh (2009), foi a colonialidade que: a) estabeleceu a hierarquia de raça - brancos, índios e negros sendo posicionados em uma escala decrescente de evolução -, definindo a posição social das pessoas na sociedade (isso é especificado como colonialidade de poder); b) criou as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional- racional, mágico mítico-científico e tradicional-moderno, que justificam a superioridade eurocêntrica na valorização dos itens correspondentes a eles e na inferiorização ou ridicularização daqueles itens associados a outros povos (essa inferioridade e desumanização de outros povos penetrou na mente e na subjetividade das pessoas e isso é chamado de colonialidade do ser). Além disso, foi a colonialidade que: c) a partir do iluminismo e da racionalidade ocidental colocou a Ciência Moderna como perspectiva hegemônica de raciocínio e construção de saber para o resto do mundo, desconsiderando todas as outras formas de conhecimento (isso é compreendido como colonialidade do saber), descaracterizando a relação cosmogônica e de conhecimento dos outros povos com a mãe natureza, categorizando-a como não moderna, primitiva e pagã, a fim de anular as relações espirituais e religiosas sagradas desses povos nativos. Assim a:

arrogância etnocêntrica traduz-se na ideia de que o Ocidente produziu aquilo que há de melhor, desde a ciência à técnica, aos sistemas políticos e

jurídicos, a escrita, as línguas, a religião judaico-cristã e a própria história que não se compara à a-historicidade dos povos colonizados (TAVARES & GOMES, 2018, p. 51).

Todas essas formas de violências (colonialidade do poder, do ser e do saber), inscritas em nós por séculos, transformaram todos aqueles que sofreram a colonização, mas também aqueles que acreditaram e acreditam-se superiores. Mesmo após a independência política dos países latino-americanos, ainda no século XIX, a ideia da Europa como centro e modelo de civilização perdurou, sendo que seu poder econômico, político, social e científico se mantém vigente e muito presente na mentalidade dos povos colonizados latino-americanos. Como bem destacam Munsberg e Silva (2018, p. 23): “o colonizador faz colonizados”. Isto é, as elites dominantes desses países passaram a se espelhar nos seus dominadores, pensando e agindo como se eles fossem agora os dominadores. Segundo Candau e Russo (2010, p. 165), o Grupo Modernidade/Colonialidade também entende que “a lógica colonial penetrou profundamente as estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades de tal maneira que continua presente” no discurso da sociedade atual, no campo do poder, ser e saber.

Está aí o motivo de ser tão relevante a busca por uma educação intercultural crítica de fato, como descreve Walsh (2009). Ela serve para reconstruir, reavivar, fortalecer as pessoas que sofreram experiências históricas de submissão, dominação e subalternização, como é o caso das populações indígenas e afrodescendentes latino-americanas. A interculturalidade crítica passa operar como uma reflexão da própria realidade desses povos e propõe modos outros de pensar, agir, ser, saber, poder, muito distintos da sociedade globalizante. É um projeto contra-hegemônico que vai além da ideia de tolerância, aceitação e inclusão de grupos minoritários a políticas nacionais; ela procura intervir e transformar a realidade social. Trata-se de um processo decolonial.

Como a colonialidade não se restringiu apenas ao âmbito do poder político e econômico, irradiando também no campo epistêmico dos povos subalternizados, a interculturalidade crítica se preocupa com a “exclusão, negação e subalternização, desumanização e subordinação dos conhecimentos dos grupos excluídos e sujeitos racializados” (WALSH, 2009, p. 23). Na prática educativa, a interculturalidade crítica e decolonial é considerada uma ferramenta pedagógica que ajuda a visibilizar e questionar os dispositivos e estruturas de poder que criaram e mantiveram a racialização e as desigualdades sociais. É

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas, epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantém padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento

eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

É uma proposta que vai além do sistema educativo de transmissão do saber, é um processo sociopolítico que propõe uma prática transformadora assentada nas realidades, subjetividades, histórias e lutas vividas pelas pessoas a partir de um mundo colonial. Nas suas propostas pedagógicas, alentam-se para novos processos e práticas de conhecimentos, revitalização, revalorização e aplicação de saberes ancestrais não como algo do passado, inferior, místico, sem validade, mas como um conhecimento contemporâneo, equiparado, científico, que tem validade em sua utilização, e que possibilita aos sujeitos subalternizados ler criticamente o mundo, que os informa o contrário sobre esses saberes/fazer. Pedagogias interculturais críticas, decoloniais que enfrentam o mito racista, a negação ontológica epistêmica e cosmogônica, a hegemonia da razão moderna e ocidental, as colonialidades.

Portanto, vão além das propostas de educação intercultural ancoradas na valorização dos conhecimentos, saberes e afirmação de identidade, simplesmente. Como explicita Sousa Santos (2018), a interculturalidade crítica busca uma “ecologia de saberes”, questionando e desconstruindo as narrativas lineares ocidentais, universalizantes, como únicas e verdadeiras formas de saber, ser e poder, visando a promoção de outras narrativas e a transformação da realidade, a partir da autonomia desses povos subalternizados.

Para isso, como propõe Sacavino (2016), é preciso que os povos subordinados e subalternizados - no caso da educação escolar indígena, as populações indígenas -, se posicionem neste contexto. Comunidades e professores indígenas devem ter clareza do seu lugar na sociedade e, a partir de então, refletir, criar estratégias e projetos para a construção de uma proposta de educação intercultural crítica e decolonial. É um sonho a ser sonhado, mas que passa pelo “agir com” e “a partir de”, segundo Walsh (2009).

As contribuições desses autores nos ajudam a compreender as diferentes concepções de interculturalidade e, a partir de então, pensar alternativas para a prática intercultural de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, multilíngue e intercultural que vá além dos programas do Estado, que tragam mudanças significativas e efetivas para a consolidação da autonomia das comunidades indígenas, presentes na legislação brasileira, ainda que utilizadas de modo funcional.

3.5.3 Bases legais da educação escolar indígena brasileira

Conforme supracitado, a educação escolar indígena diferenciada, intercultural, específica e multilíngue encontra respaldo legal primeiramente na Constituição Federal de 1988. No artigo 210 está descrito que os índios têm o direito de utilizar “suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Reconheceu-se também que os indígenas são povos diferentes sim, mas que isso não significa dizer que são atrasados, primitivos, não-civilizados. Neste âmbito, percebe-se a educação escolar indígena não mais como um processo transitório civilizacional, mas como instrumento necessário para facilitar a aprendizagem da criança indígena, de conhecimentos, sejam eles indígenas ou não-indígenas.

A partir do momento que esta educação foi direcionada para o MEC, outras leis vieram complementar a Carta Magna. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe de dois artigos (78 e 79) sobre a educação escolar indígena como “bilíngue e intercultural” (art. 78), consolidando a possibilidade dos povos indígenas utilizarem suas línguas como instrumento facilitador na aprendizagem, a fim de proporcioná-los:

- I- [...] a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências e;
- II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, art. 78).

No nosso entendimento, esta lei torna explícito que a interculturalidade deve promover conhecimentos científicos e tradicionais, sem que um se sobreponha ao outro, em que haja o diálogo e a busca do empoderamento dos sujeitos indígenas - valorizando suas memórias, histórias, linguagens, práticas e etc. -, a partir desta relação menos desigual entre saberes (LUCIANO, 2019).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação Básica, de 14 de setembro de 1999, apresenta orientações práticas quanto a educação escolar indígena, por exemplo, determinando a estrutura de funcionamento da escola indígena. Neste documento, há um apelo para a necessidade da criação da categoria “escola indígena” nos sistemas de ensino, como forma de “assegurar autonomia as escolas indígenas, para projeto pedagógico e manutenção do cotidiano escolar” (Parecer CEB 14/99). Além da estrutura física escolar, o Parecer aborda quais competências escolares específicas a educação escolar indígena deve alcançar, mencionando que para tal é mister formar professores indígenas e flexibilizar o currículo da escola.

Outro marco legal é a Resolução do Conselho Nacional de Educação Básica (RCNEB) n. 03, de 10 de novembro de 1999, em que estão fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais

e diversos aspectos da educação escolar indígena. Entre os quais podemos citar: formulação do projeto pedagógico, do calendário, a organização e gestão própria da escola, a prioridade do professor indígena atuar nas escolas indígenas, como deve ser o atendimento governamental (municipal, estadual e federal) nestes contextos, além de demonstrar quais são as “diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (RCNEB, 1999).

Dando continuidade a esta linha do tempo legal, vem o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 9 de janeiro de 2001, que dispõe de um capítulo sobre a educação escolar indígena. Nele está um diagnóstico da educação escolar indígena e algumas diretrizes, reforçando a atribuição ao MEC da responsabilidade de guiar as escolas e dos estados e municípios de executar as propostas. Propõe uma educação escolar de qualidade, bilíngue e adequada as peculiaridades culturais de cada grupo, destacando objetivos e metas a serem alcançados no seu processo de desenvolvimento. Enfoca também a universalização da oferta dos programas educacionais aos povos indígenas, visando a autonomia das escolas indígenas em diversos quesitos (Projeto Político Pedagógico, recursos financeiros, garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões).

Temos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento formativo lançado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1998, relançado em sua 2ª edição em 2005. Nele podemos encontrar subsídios pedagógicos aos professores das escolas indígenas, cuja meta deverá ser a de adequar-se ao modelo de uma educação “intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada” (RCNEI, 2005).

O Decreto 6.861 de 27 de maio de 2009 define sobre a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais²⁴ no Brasil, entre eles, o Território Etnoeducacional Povos do Pantanal. Dispõe sobre seus objetivos e faz o reconhecimento de escolas indígenas as escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas voltadas ao ensino intercultural bilíngue ou multilíngue. Ele trata também da ampliação das políticas de gestão e financiamento da educação escolar indígena para construção de espaço físico, formação inicial e continuada de professores indígenas, produção de materiais didáticos,

²⁴ Por territórios etnoeducacionais o Decreto 6.861/2009 entende que são as terras “ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhadas”, mesmo que descontínuas e independentes da divisão política do país (artigo 6º, parágrafo único).

Ensino Médio integrado à formação profissional e alimentação escolar indígena para promoção da educação escolar indígena.

A Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação Básica define as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Indígena na Educação Básica como: os objetivos da escola indígena, a sua organização, princípios, Projeto Político Pedagógico, currículos, avaliação, formação e profissionalização dos professores indígenas e as competências constitucionais legais no exercício do regime de colaboração e os Territórios Etnoeducacionais.

Além destas legislações nacionais, destacamos três regulamentações estaduais, do Mato Grosso do Sul. A primeira delas é o Decreto nº 10.734, de 18 de abril de 2002, que cria a categoria "escola indígena", em sintonia com o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 14/99, para que as escolas indígenas tenham autonomia no seu desenvolvimento.

Na segunda, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação 10.647, de 28 de abril de 2015, encontramos as normas para oferta da educação escolar indígena no sistema estadual no âmbito da educação básica, definindo os níveis de ensino, a proposta pedagógica, formação de professores e estrutura de funcionamento.

Por fim, a Resolução/SED/MS n. 2.960, de 27 de abril de 2015 que define as diretrizes para a educação escolar indígena por território, no caso, "Território Etnoeducacional Povos do Pantanal", em que estão vinculados os povos indígenas: Atikun, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofayé e os Terena.

No que tange ao sistema municipal de educação em que Lalima está situado, a Secretaria Municipal de Educação de Miranda/MS alegou não dispor de normas, decretos ou resoluções que tratam da educação escolar indígena de forma específica, entretanto, afirmou que a SEMED "segue as diretrizes de educação escolar indígena estadual" (Josué Simas, Miranda/MS, 18/09/2021).

Em suma, compreendemos que há um amplo amparo legal nacional e estadual para uma prática educacional indígena intercultural, diferenciada, específica e multilíngue. Até o presente momento tentamos nos acercar daquilo que fundamenta nossa temática de modo geral, ou seja, tratamos de apresentar panoramicamente quem são os Terena, quais são os conceitos-chave da pesquisa, quais foram os desencadeamentos históricos educacionais para chegarmos ao que encontramos hoje nas escolas indígenas e, por fim, o quadro regulatório nacional, regional e municipal, atinente ao âmbito do campo que nos propusemos, a Terra

Indígena de Lalima. No capítulo seguinte pretendemos adentrar em nossa pequena, porém, significativa em tudo o que representa, contribuição a esta temática

4. CAPITULO III - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ENTRE OS TERENA

Após tratarmos resumidamente do histórico da educação escolar indígena no Brasil, neste capítulo exporemos o processo de escolarização entre os Terena e depois, especificamente, a educação escolar indígena em Lalima, fazendo uma síntese das duas escolas existentes nesta aldeia, no contexto atual.

4.1 Breve panorama histórico da escolarização entre os Terena

Seguindo o que explicitamos em relação à história da educação indígena no Brasil, os missionários católicos foram os primeiros agentes a introduzirem ensinamentos não-indígenas, especialmente a catequese, entre os Terena, no Mato Grosso do Sul. Em seguida, a atuação do Estado, através do SPI, no início do século XX, e da FUNAI, nas décadas 1980 e 1990, ocorreu de forma mais sistemática e, consequentemente, com ela a transferência da responsabilidade da educação escolar indígena da igreja para os governos estaduais e municipais.

Segundo Moura e Acçoline (2015, p. 261), a relação dos Terena com a escola se deu no século XIX:

[...] com a instalação do aldeamento na “Aldeia Normal de Miranda” (1860), dirigida pelo Frei Bagnaia. Foram instaladas uma escola de primeiras letras e uma capela, nas quais se ensinava a ler, escrever e rezar. A civilização dos índios se dava por meio de relação de trabalho e pelo convívio dos índios com os missionários, o diretor de aldeia, os fazendeiros e os demais grupos indígenas com quem passavam a conviver.

Nesse período, Taunay (1931), cronista militar que esteve entre os Terena durante a expedição da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), testemunhou o trabalho de Bagnaia e ficou maravilhado pelo nível de instrução que o capitão Terena teria recebido do missionário:

Sabia ler e escrever este capitão [...]. Era digno, sob todos estes títulos de obter do governo Imperial a confirmação do posto concedido pelo virtuoso missionário Frei Marianno de Bagnaia sob cuja vistas se educara (TAUNAY, 1931, p. 13).

No entanto, de 1870 até 1912 não se teve outros registros da escola entre os Terena, até a chegada dos Missionários da *Inland Sout American Union* (ISAMU), em 1912 na reserva de Taunay/Ipegue, município de Aquidauana, supostamente em razão da guerra da Tríplice Aliança (1864 – 1870) e consequentemente da dispersão Terena pela região (MOURA e ACÇOLINE, 2015).

Seizer da Silva (2009) descreve em sua dissertação realizada na reserva de Taunay/Ipegue, município de Aquidauana/MS, local em que se concentra uma boa parte da população terena atualmente, cerca de 4.549 indígenas (SESAI, 2021), a inserção da missão religiosa na região em 1912. Nesse mesmo período, além da ISAMU, Seizer da Silva (2009) relatou a presença de uma escola do SPI e de missionários católicos, que passaram a atuar na região ensinando as primeiras letras, quase ao mesmo período. De acordo com o pesquisador indígena, entre 1910 e 1920 havia três escolas em Taunay/Ipegue: a escola do posto, de iniciativa do SPI, a escola dos católicos, que era pouco atuante na comunidade, e a escola dos missionários protestantes, fundada em 1912 pela missão norte-americana ISAMU, comandada pelos reverendos John Hay e Henrique Wittinghton.

Essas escolas apresentavam diversos objetivos. Enquanto a educação escolar replicada pelo SPI almejava ensinar a ler e a escrever, no intuito de transformar os índios em trabalhadores, civilizá-los e torna-los cidadãos brasileiros, como definiu Souza Lima (2015) - atuando de forma irregular, com poucas aulas durante o ano e poucos alunos -, as escolas missionárias, seja a católica ou a evangélica, além de ensinarem a leitura e a escrita, competiam entre si na conquista de fiéis para “aumentar seus rebanhos” convertidos e salvar suas almas (SEIZER DA SILVA, 2009, p. 53). Entre todas as escolas, segundo o autor, a escola protestante se sobressaía na comunidade, porque se empenhava mais nas aulas e tinha o cuidado com a língua terena e sempre contava com um ajudante, o monitor, que por ser o aluno mais adiantado da turma ajudava aos demais.

Dando sequência na descrição sobre a educação escolar na região, por volta da década de 1930, a educação escolar indígena oficial dentro das aldeias Taunay/Ypegue ficou exclusivamente a cargo do SPI, sucedido pela FUNAI, desempenhando sozinha até 1985 as atribuições escolares entre os Terena, ano em que há a realização de um convênio com a prefeitura de Aquidauana/MS para ofertar a educação formal de 1ª a 4ª série do ensino fundamental (SEIZER DA SILVA, 2009).

Na Terra Indígena de Cachoeirinha, município de Miranda/MS – outro território indígena com uma significativa população Terena, 3.944 indivíduos (SESAI, 2021) -, Maria de Lourdes Sobrinho (2010) destaca que a educação escolar nessa reserva também começou no início do século passado. Em 1929, foi construída a Escola Municipal Coronel Horta Barbosa e inaugurada em 1930, sob a responsabilidade do SPI inicialmente, e depois da FUNAI, até 1991. O que se pode observar é que todas estas iniciativas de educação escolar indígena deste período tiveram como princípio a mesma orientação: de civilizar e integrar o índio a sociedade nacional, visto como estrato social inferior. Destarte, a educação escolar

indígena não se preocupava com a diversidade e a preservação cultural indígena, não era e nem tem sido uma educação voltada para a interculturalidade crítica, mesmo após a promulgação da CF 1988.

4.1.1 A escolarização Terena em Lalima

Em Lalima, os missionários católicos também foram os pioneiros no que diz respeito à educação não-indígena dentro da comunidade. Segundo o Sr. Vergílio do Patrocínio, os padres católicos vinham da cidade de Miranda/MS e foram os primeiros a chegarem na aldeia (Vergílio do Patrocínio, Aldeia Lalima, 14/09/2022). Eles vinham a cavalo para pregar o evangelho e perseguir a conversão religiosa indígena, através do trabalho da catequese.

Após este período inicial, a educação escolar formal entrou na aldeia, a partir da criação desta em 1905, ficando a cargo do SPI e depois da FUNAI. Somente na década de 1970 é que o município de Miranda/MS, em parceria com a FUNAI, contratou o primeiro professor indígena da comunidade. Após a conquista da Carta Magna esta função passou definitivamente a ser de responsabilidade dos estados e dos municípios.

Mas, diferentemente de outras comunidades Terena como Cachoeirinha (Miranda/MS) e Taunay/Ipegue (Aquidauana/MS), que tiveram prédios escolares construídos rapidamente pelo SPI, em Lalima tudo foi diferente. Segundo o Sr. Tomaz da Silva (Aldeia Lalima, 17/01/2022), a primeira sala de aula só foi construída na aldeia em 1946, em razão de haver poucas famílias na época e o número de alunos ser bem reduzido. Isto posto, inicialmente as aulas aconteciam em um local improvisado, próximo do posto da FUNAI hoje, onde funcionava uma serraria:

A primeira professora que eu lembro, o nome dela era Izabel, mulher do chefe, o Gaucho, o nome dele era Arnúfo Fioravante. Depois veio a Ivete, mulher do Helio, depois Rute e a filha da Ivete [...]. Antes de fazer a escola nós estudava em um barracão aberto, onde tinha uma serraria, perto do posto [...], não tinha escola, isso foi em 1942. Só em 1946 que construíram uma sala de aula de tábua com assoalho de tábua. Aí veio o Mestre Manoel Lopes. Ele era bravo e judiava da gente. Fazia a gente ficar de joelho para aprender. Se não aprendia não saia dali [risos](Tomaz da Silva, Aldeia Lalima, 17/01/2022).

O ensino baseava-se nas primeiras letras, no culto à Pátria, no aprendizado da escrita, da leitura e do aprender a contar números, principalmente, pois julgava-se que saber estes três elementos era necessário para a relação e a convivência dos indígenas com a sociedade

envolvente, na região, principalmente para o trabalho, principal finalidade da educação escolar da época. O Sr. Martins Goulart, ancião de 75 anos de idade contou que:

A professora ensinava a gente ler e escrever, antes de entrar para estudar e na saída cantava o hino do Brasil. O chefe também dizia que nós tínhamos que aprender a trabalhar. Nós estudávamos de segunda a quinta-feira, dia de sexta-feira ele pedia para a gente ir trabalhar, carpir, roçar, limpar o pátio. A gente tinha que aprender a trabalhar também (Martins Goulart, Aldeia Lalima, 16/08/2021).

Ainda de acordo com o Sr. Martins Goulart, as aulas oferecidas às crianças não raras vezes funcionavam de forma irregular, não tinham uma sequência didática ou temporal. As professoras, contratadas na gestão do SPI, geralmente eram as esposas de chefes do órgão. Quando os chefes iam embora, suas esposas iam junto e as aulas paravam. Os alunos ficavam sem aula por tempo indeterminado, a espera de outra professora para recomeçar novamente. Ações dessa natureza ocorreram durante todo o período SPI, até a segunda metade da década de 1970.

O modo como a educação escolar indígena era desenvolvido era muito livre, como ressaltamos acima, não existiam diretrizes educacionais para esta atividade. Por exemplo, as professoras da época não tinham formação adequada e suas metodologias de ensino eram autoritárias e severas. A educação ocorria com palmada, puxão de orelha, de modo opressivo e intimidatório, conforme relato do Sr. Manoel de Souza, de 60 anos (Manoel de Souza, Aldeia Lalima, 03/09/2021): “Meu avô me contava que ele foi somente uma vez na escola e ficou até meio dia, isso porque a professora puxou a orelha dele e nunca mais ele voltou, foi embora trabalhar na fazenda”. Da mesma forma como no resto do país, o ensino escolar da época, não se preocupava minimamente com a cultura indígena em que estava inserido, os valores e os conhecimentos próprios da comunidade indígena sequer eram reconhecidos pelos agentes do estado.

Com a transferência da educação escolar do SPI para a FUNAI, emergiu a Lei 6.001 de 19/12/1973, art. 48, que estabelecia que às populações indígenas fosse estendida o mesmo ensino em vigor no país, com as adaptações necessárias. Porém, no que diz respeito a educação escolar de Lalima, pouca coisa mudou. Segundo os moradores mais antigos, mesmo que a FUNAI tenha começado a enviar merenda escolar e livros, as irregularidades existentes no período do SPI continuaram, como por exemplo, a falta de construção de um prédio escolar adequado, da contratação de professores, e o pior: a ideologia política de integração indígena continuava.

Apesar de tudo, os moradores de Lalima entendiam a importância do letramento na comunidade, como relataram dois anciões, o Sr. Basílio da Silva, de 79 anos, e o Sr. Ramiro de Souza, de 74 anos, entrevistados em 18/08/2021. Ambos disseram que, na segunda metade da década de 1970, a própria comunidade passou a assumir os professores na aldeia. Assim, o Sr. João da Silva e o Sr. Atanásio Alves, indígenas da própria comunidade, começaram a alfabetizar as crianças, recebendo os encargos dos seus serviços dos pais dos alunos. No ano de 1977, quando a pedido da liderança, o poder municipal contratou o professor Atanásio Alves para ensinar as primeiras letras e a FUNAI enviou a professora Benedita Gonçalves para dar continuidade aos estudos dos alunos mais adiantados, até a 4ª série. Como não haviam salas de aula disponíveis para todas as séries, os alunos estudavam misturados na mesma sala. Até que na década de 1980, finalmente foram construídos os primeiros prédios escolares em alvenaria pela prefeitura de Miranda/MS. Com a saída da professora Benedita, em 1980, outras duas professoras - Gilca Botelho Leite e Ilca Botelho Leite -, oriundas do Distrito de Taunay, município de Aquidauana/MS, foram destinadas para Lalima.

De acordo com os moradores, todos estes docentes que vieram trabalhar em Lalima até a década de 1980 utilizavam das mesmas metodologias e práticas de ensino autoritárias com os alunos. O cotidiano escolar era marcado por atitudes desconexas com a cultura e pouco respeito à diferença. De acordo com os mais velhos da comunidade, antes do início da aula formava-se uma fila, para cantar o hino nacional e entrar na sala de aula, em seguida tomava-se a tabuada e quem não a soubesse decorado ficava de castigo, de joelho no milho. Consonante a ideia de desenvolvimento e integração, além de ensinar os alunos a lerem e escreverem, os professores valorizavam o trabalho, não como atividade pedagógica ou coisa parecida, mas como forma de progresso.

Na década de 1980, conforme relato da Ana Maria Rodrigues (Aldeia Lalima, 23/07/2022), após terminar a 4ª série na aldeia, quem quisesse continuar estudando deveria se mudar para a cidade ou ir para a Escola Evangélica Lourenço Buckman, no distrito de Taunay (Aquidauana/MS), que funcionava como um internato, lugar em que a FUNAI mantinha um convênio nessa época. Foi o destino da maioria dos estudantes da aldeia, inclusive o meu como relatei no início dessa dissertação. Nessa escola, além dos Terena haviam outras etnias indígenas, como Guarani, Kaiowá, Kadiwéu, Pareci. Por ser uma escola evangélica, além das aulas normais havia a educação no campo religioso. Lá os estudantes ficavam sob normas rígidas religiosas impostas pela escola. Trabalhavam na limpeza da casa de internato, da escola e tinham seus momentos livres preenchidos com cultos religiosos, aos quais os estudantes internos deveriam participar, sob pena de expulsão caso desobedecessem.

Com o passar dos anos e a conquista dos direitos indígenas por uma educação escolar indígena diferenciada (BRASIL, 1988) novos horizontes se abriram. As organizações não-governamentais, que participaram ativamente dos projetos e assessorias nas conquistas dos direitos a uma educação escolar indígena diferenciada, de acordo com as ideias de autodeterminação dos povos indígenas (FERREIRA, 2001), começaram a mobilizar as comunidades indígenas da região em Miranda, incluindo Lalima, para a transformação desta realidade, e muita coisa começou a mudar.

4.1.2 As primeiras abordagens da educação escolar indígena diferenciada em Lalima

No que concerne ao início de uma abordagem da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilingue em Lalima, de acordo com a professora Maria Cleonir Silva (Aldeia Lalima, 19/10/2021), a década de 1990 foi marcante e muito significativa, porque organizações não-governamentais como o Conselho Missionário Indigenista (CIMI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), assim como a Universidade de São Paulo (USP), promoveram reuniões, palestras e capacitações sobre o tema em Miranda/MS, algo que abriu a mente dos professores indígenas para o assunto. Nesse período:

O professor Genésio Farias da Cachoeirinha, que era presidente da Associação de Professores, vinha atrás de nós, eu, Gilca, Ilca e professor Atanásio. Lá o pessoal do CIMI que eram antropólogos, advogados, missionários, eles falavam para nós sobre a educação escolar indígena. Falavam que nós íamos ter nossa própria educação escolar, nosso próprio material e que nós deveríamos ter a liberdade para educar do nosso jeito (Maria Cleonir Silva, Aldeia Lalima, 19/10/2021).

Todavia, havia resistência por parte da FUNAI em relação a esse tema, segundo Maria Cleonir. Quando as professoras Gilca e Ilca, que eram contratadas pela FUNAI, retornavam para a comunidade, elas contradiziam as falas dos agentes do CIMI nas reuniões com os pais, diziam que “jamais esse modelo de educação iria acontecer” e que “o CIMI era comunista e ia tomar nossa terra, por isso a comunidade deveria tomar cuidado com eles” (Maria Cleonir Silva, Lalima, 19/10/2021).

Figura 6: Reunião de professores indígenas da região de Miranda/MS, na Paróquia Nossa Senhora do Carmo, em 1998. A professora Maria Cleonir Silva é a primeira pessoa da direita para esquerda. (Fonte: Acervo pessoal de Roberta de Souza Pinho)



Conforme depoimentos de ex-alunos dessa época, com a saída de ambas as professoras no ano de 1989, a pedido da liderança, as mudanças nas práticas de ensino, em relação a educação escolar indígena diferenciada tiveram início na prática. A professora Nena Francisco, indígena da aldeia Água Branca, foi designada para lecionar em Lalima e, juntamente com o professor Atanásio Alves, deram continuidade à educação das crianças e adolescentes. Nena e seu esposo passaram a incentivar e trabalhar a valorização cultural indígena na escola, a partir do ensino na língua terena, do artesanato, das danças do *siputrena* (feminina) e do bate-pau (masculina), que possuem um valor simbólico significativo para nós Terena. Segundo a professora Rosangela de Souza Pereira e ex-aluna:

Eu estudei com a professora Nena na 4ª série. Ela trabalhava com nós no contraturno. Nós fazíamos colar, arco e flecha. A dança era ela e vovô Bené que iam na frente ensinando nós (Rosangela de Souza Pereira, Aldeia Lalima, 24/07/2022).

Figura 7: *Siputrena*, a dança das mulheres, sendo praticada pelas alunas do Ensino Fundamental em abril de 1997. (Fonte: Acervo pessoal de Roberta de Souza Pinho)



A partir desse momento outras conquistas importantes foram acontecendo na educação escolar em Lalima. A professora Rosângela de Souza Pereira (Aldeia Lalima, 13/01/2022) relatou-nos que entre os anos de 1992 e 1999, a Associação de Educação Católica de Campo Grande/MS (AEC), através da Escola Padre Félix Zavattaro, ofertou o curso de magistério (habilitação pré-escolar e de 1ª a 4ª série) para professores indígenas da região do Pantanal, para atuarem especificamente nas escolas indígenas. Da comunidade de Lalima participaram quatro professores, sendo que todos que concluíram o curso. São eles: Deli de Souza Alves, Aparecido Lipu, Valdelei de Oliveira e Rosângela de Souza Pereira. Segundo o professor José Felipe²⁵:

A proposta do curso [magistério indígena] sempre estava voltada para trabalharmos na aldeia, não está diferente do curso Normal Médio Indígena de hoje. No curso, os professores deixavam a gente livre pra pensar como é sua aldeia e como trabalhar com os alunos [...]. Na época eu comecei a trabalhar na aldeia, tentei aplicar isso com os alunos, pesquisa de campo com os anciãos. Antes, eu lembro, com as professoras Gilca e Ilca, não tinha nada disso, era duro, só fazia nós trabalharmos. Mas a partir daí, a professora Nena Francisco e seu esposo nos ajudaram bastante, começamos a trabalhar as danças na escola. A dança só acontecia na comunidade, não tinha na escola, aí começamos a trabalhar na escola também (Professor José Felipe, aldeia Lalima, 30/06/2022).

²⁵ A pedido de alguns professores decidimos omitir seu nome para preservar sua identidade.

Com a transferência da competência da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC em 1991, segundo o professor José Felipe²⁶, a SED/MS passou a contratar mais professores, através de convênio com FUNAI, entre 1990 e 1992, sendo que o município de Miranda/MS começou a ofertar o ensino a partir da 5ª série. Contudo, ainda no formato de extensão²⁷ de outra escola rural, a Escola Municipal Rural de Primeiro Grau Raimundo dos Santos, localizada no distrito de Agachi, Miranda/MS, conforme a Ata de criação da sala Extensão Presidente João Figueiredo.

De acordo com os dados históricos da escola e com o testemunho de alguns professores, o tema educação escolar indígena ganhou maior relevância a partir de 2002, quando foi criada a categoria "escola indígena" (Dec. 10.734, de 18 de abril de 2002), no âmbito da Educação Básica, algo que impactou o município de Miranda/MS e, consequentemente, Lalima.

Conforme o relato do professor José Felipe, a partir do ano 2001, o poder público, através da Secretaria Municipal de Educação de Miranda (SEMED) e da Secretaria Estadual de Educação/MS (SED/MS), realizou consulta à comunidade, para obter anuência da mesma, e começou a implementar a oferta da educação escolar indígena na aldeia com o discurso de educação escolar indígena diferenciada, intercultural, multilíngue e específica.

A prefeitura de Miranda/MS criou a Escola Municipal Indígena Pólo Presidente João Figueiredo (Decreto nº. 1261/2002) e passou a ofertar o ensino até a 8ª série. A comunidade escolar, a pedido da SEMED, escolheu um diretor e um secretário escolar por meio de votação e, no mesmo ano, os professores indígenas, mesmo sem formação completa, foram lotados para suprir a carência de professores indígenas formados e lotados nestas escolas, em atendimento a Resolução CNE 3/99. Além disso, a SED/MS também iniciou a oferta do Ensino Médio modulado, através de extensão de uma escola de Miranda/MS, a Escola Estadual Caetano Pinto. Como não havia professores habilitados na aldeia para atender a demanda do ensino médio, inicialmente este período de formação aconteceu no formato modular, isto é, com aulas nos finais de semana de professores não-indígenas vindos da cidade para a aldeia.

4.2. A Escola Municipal Indígena Pólo Presidente João Figueiredo (EMIPPJF)

²⁶ O nome do professor é fictício.

²⁷ A Extensão de uma escola significa que ela está subordinada administrativamente a outra escola denominada Pólo, onde concentra todo o setor administrativo e pedagógico.

A Escola Municipal Indígena Pólo Presidente João Figueiredo foi criada em 2002, pelo Decreto n.1.261/2002, e credenciada através da Deliberação CEE/MS, nº 6.812/2002. Atualmente, a escola oferece o ensino desde o início, da Educação Infantil, até o 9º ano do Ensino Fundamental, possuindo uma extensão localizada no Setor Campina. Neste ano de 2022, a EMIPPJF está atendendo um contingente de 373 alunos, dos quais 282 são da Escola Pólo e 111 são da Extensão "Irmão Souza" no Setor Campina, segundo dados obtidos na secretaria da escola (Aldeia Lalima, 10/07/2022). A escola é mantida pela prefeitura municipal de Miranda/MS e subordinada a Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A EMIPPJF tem sua história ligada a luta, a reivindicações e a negociações da comunidade, lideranças e professores indígenas, junto ao poder público municipal de Miranda/MS, desde a década de 1990, pois sempre desejou uma educação formal que atendesse às necessidades da comunidade. Conforme dados obtidos junto a SEMED já destacados acima, a escola iniciou suas atividades na segunda metade da década de 1980, como sala extensão da Escola Municipal Rural Pólo Raimundo dos Santos (EMRRS), localizada no distrito de Agachi/Miranda/MS. Em 1985, o prefeito Dr. Ivan a Bossay, ao criar a EMRRS criou também outras 27 extensões (Lei municipal 691/1985), entre as quais a extensão Presidente João Figueiredo na Aldeia Lalima.

Figura 8 - Imagem da Escola Municipal Indígena Pólo Presidente João Figueiredo
(Fonte: Acervo pessoal, 2022)



Segundo os professores da época, com o passar dos anos e o aumento do número de alunos que já haviam concluído a 4ª série, a comunidade e liderança indígenas reivindicaram junto ao município a ampliação do ensino. Este pedido não foi atendido de imediato pelo poder público. Somente após a persistência das lideranças e de alguns professores, recorrendo os meios legais inclusive, é que houve ampliação gradativa do ensino na comunidade de Lalima.

O cacique na época era Natalício Correa, como havia chegado de Brasília com uma resposta da mesma reivindicação [ampliação do ensino] junto ao MEC, não teve jeito, o prefeito teve que atender, ele ficou bravo, mas teve que atender. Tinha a APROTEM [Associação de Professores indígenas do Município de Miranda] também, nessa época o CTI também dava orientações para nós lá no salão da Paróquia sobre a educação escolar indígena. Orientava, falava da educação escolar indígena. E assim ajudava nós a elaborar documentos para essas reivindicações (Professor José Felipe, aldeia Lalima, 13/08/2022).

Nesse ínterim, conforme José Felipe, no ano de 1999 o município passou ofertar o ensino da 5ª série à 8ª série em Lalima e em outras reservas indígenas de Miranda/MS, o que possibilitou que muitos alunos da comunidade que haviam parado de estudar, continuassem seus estudos.

Como se isso não bastasse, segundo o professor Genésio Farias (Aldeia Cachoeirinha, 17/07/2022), a Associação de Professores Indígena de Miranda (APROTEM), organização de professores indígenas de Miranda, juntamente com as lideranças indígenas, passaram a reivindicar o desmembramento das salas extensão da EMPRRS de suas comunidades, reivindicando a criação das escolas Pólo nas aldeias, para uma maior autonomia da educação escolar indígena e da comunidade. Conforme Farias, como era véspera de eleição municipal, a comunidade Terena valeu-se das suas habilidades de negociação para buscar o diálogo com a então candidata a prefeita de Miranda/MS, Bethe Almeida (1998), reivindicando a criação das escolas pólos nas três reservas caso fosse eleita. Tal reivindicação que foi aceita naquela ocasião.

Estava findando o mandato de Dr. Ivan, nessa época a Dona Bethe Almeida tava saindo candidata, aí a criação da escola já era uma reivindicação nossa, dos professores indígenas de Miranda, eu, Genésio (Cachoeirinha), finado Atanásio Alves (Lalima) e das lideranças, queríamos desmembrar da Escola Raimundo no Agachi, aí ela como candidata aceitou a proposta de criar as escolas Polos (Genésio Farias, Aldeia Cachoeirinha, 17/07/2022).

Segundo o professor Genésio, Bethe Almeida (Partido dos Trabalhadores) foi eleita em 2002 e cumpriu sua promessa, iniciando um diálogo com as lideranças das respectivas comunidades indígenas para, após consulta e anuência delas criar as escolas pólo, como foi o

caso de Lalima e da criação da Escola Municipal Indígena Polo Presidente João Figueiredo (EMIPPJF), que passou a ofertar o Ensino Fundamental completo, de 1ª série a 8ª séries e a contratar professores indígenas da comunidade. Como o governo do estado também buscava estender a implementação de políticas públicas educacionais nacionais para as populações indígenas do estado, criando a categoria "escola indígena" em 2002 (Decreto nº 10.734 de 18/04/2002), isto também foi um fator facilitador para a criação das escolas indígenas nas três comunidades Terena de Miranda/MS.

De acordo com moradores da aldeia, como forma de demonstrar respeito e consideração à comunidade indígena, o poder executivo, por meio da SEMED/Miranda/MS, solicitou a comunidade a indicação do diretor e secretário escolar para administrarem a escola recém-criada. Na expectativa de estarem participando da construção da educação escolar em Lalima, a comunidade optou por indicar os profissionais (diretor e secretário) por meio de votação definindo um período de mandato de dois anos para essa gestão. O professor José Felipe²⁹ e o professor Antonio de Oliveira foram indicados para diretor e secretário escolar respectivamente. No entanto, com o passar dos anos, após dois anos de mandato dos eleitos, o poder executivo passou a desconsiderar o prazo estipulado pela comunidade (dois anos) alegando que a função de diretor e secretário escolares eram cargos de confiança do poder executivo, conforme o Regimento Escolar (2016), isto é, a função de diretor passaria a ser indicação do prefeito (a) e não mais indicados pela comunidade.

De acordo com o professor José Felipe, nos primeiros anos da implementação da EMIPPJF, a SEMED atentou-se a organização da escola, adequação às normas nacionais, questões burocráticas como a lotação de professores, calendário e diários, junto ao sistema. Após três anos da criação da escola, a SEMED resolveu designar uma coordenação pedagógica para atender a escola pólo e a sua extensão. Naquele momento, no ano de 2005, meu nome foi cotado para função de coordenador. Aceito pela liderança e comunidade escolar, passei a trabalhar nesta função até 2013. De lá para cá outros coordenadores e diretores indígenas atuaram nesses cargos.

O quadro administrativo atual da escola conta com um diretor, um secretário escolar, seis coordenadores pedagógicos - quatro coordenadores pedagógicos na escola Pólo (dois de manhã e dois a tarde) e dois coordenadores na Sala extensão: um de manhã e um a tarde, conforme quadro abaixo. Em 2022, o corpo docente e administrativo da EMIPPJF era composto quase totalmente por indígenas oriundos da própria comunidade, com exceção de

²⁹ Lembramos novamente que o nome do professor é fictício.

uma professora, Roberta de Souza Pinho, que não é indígena, mas mora na comunidade há mais de vinte anos e é casada com um indígena da aldeia.

Tabela 1: Lista de lotação no ano de 2022 da Escola Pólo (Fonte: Dados obtidos junto à secretaria da EMIPPJF em junho de 2022)

Nº	NOME	ÁREA de ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
01	Valdelei de Oliveira	Diretor	Normal Superior Indígena
02	Luis Carlos Rosário	Secretário	Ensino Médio
03	Aparecido Lipu	Coordenador Pedagógico (matutino)	Linguagem e Educação Intercultural
04	Indiara Souza Pereira	Coordenadora Pedagógica(vespertino)	Ciências da Natureza e Educação Intercultural
05	Edineia Cabrocha Paiva	Ed. Infantil - I	Pedagogia
06	Rosangela de Souza Pereira	Ed. Infantil – II L. Portuguesa 9º ano Inglês 8º A, 8º B e 9º ano	Pedagogia, Linguagem e Educação Intercultural
07	Sebastiana Souza Santos	1º ano	Pedagogia
08	Cleonir Figueiredo	2º ano Geografia 7º A e 7º B ano	Pedagogia
09	Eduardo dos Santos Rodrigues	3º ano	Pedagogia, Ciências Sociais e Educação Intercultural
10	Regiane Silva Rodrigues	4º ano	Pedagogia
11	Rosemeire Correa de Souza	5º ano	Normal Superior
12	Carlinete de Souza	Artes 1º ao 5º ano (vespertino)	Normal Médio Indígena
13	Alciene de Souza	Geografia 1º ao 5º ano (vespertino)	Normal Médio Indígena
14	Mario Antônio Pires Pereira	História 1º ao 5º ano, Líng.. Terena 5º ano	Ciências Sociais e Educação e Intercultural Indígena

15	João Batista Pires da Silva	Lingua Terena 1º a 5º ano L. Portuguesa 6º A, 6º B Geografia 8º B e 9º ano.	Normal Médio Indígena
16	Ester Gomes Polidório	História 6º A - 9º ano Artes 7º ano A.	Ciências Sociais
17	Elias Souza Alves	Ling. Inglês de 6º A, 6º B, 7º A e 7º B ; L. Portuguesa 7º A e 7º B; Geografia 8º A; Artes 7º B; L. Inglesa 7.	Normal Superior e Ciências da Natureza Educação Intercultural
18	Valdenir Paiva	Artes 7º A ao 9º ano; Ens. Religioso 6º B, 7º A, 8º A e 8º B; Matemática 7º B; Geografia 6º A e 6º B.	Matemática e Educação Intercultural
19	Italivio Campos Leite	Matemática 8º A, 8º B e 9º ano; Ens. Religioso 9º ano	Matemática e Educação Intercultural
20	João Carlos D. da Silva	Matemática 6º A, 6º B 7º ano A e; Ens. Religioso 6º A	Matemática e Educação Intercultural
21	Luara Duarte Rodrigues	Educação Física 6º ao 9º ano e; Artes 6º A.	Educação Física e Artes
22	Onivaldo Gabilon	História 6º ao 9º ano	Ciências Sociais e Educação Intercultural Indígena
23	Avanildo Figueiredo Patrocínio	Ciências 6º ao 9º ano Artes 6º ano A	Ciências da Natureza e Educação Intercultural
24	Luciane Lobo	L. Terena 6º ano ao 9º ano	Normal Médio Indígena; Em Formação (Ciências Sociais)

Tabela 2: Lista de lotação, no ano de 2022, da Sala de Extensão Irmãos Souza (Setor Campina) (Fonte: Dados obtidos junto à secretaria da EMIPPJF em junho de 2022)

01	Solange de Souza Gusmão	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia
----	-------------------------	----------------------------	-----------

02	Roberta de Souza Pinho	Coordenadora Pedagógica	Normal Superior indígena
03	Rosemeire Pereira Borges	Ed. Infantil - I	Pedagogia
04	Erenir Correia Silva	Ed. Infantil - II	Normal Médio Indígena
05	Maria Clementina Souza Capriata	1º ano	Normal Médio Indígena
*	Roberta Souza Pinho Alves	2º ano	Normal Superior
*	Eduardo dos Santos Rodrigues	3º ano	Normal Superior; Pedagogia; Ciências Sociais e Educação Intercultural.
06	Janaina de Souza	4º ano	Pedagogia
07	Antônio Clementino de Souza	5º ano	Pedagogia
*	Luciane Lobo	Língua Materna 1º ao 5º ano	Normal Médio Indígena
*	Carlinete de Souza	Língua Materna Ed. Infantil I e II Artes 3º, 4º e 5º ano	Normal Médio Indígena
*	Alciene de Souza	Geografia e História 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Normal Médio Indígena

*As professoras assinaladas com o asterisco atuam em mais de uma escola ou período.

Salientamos ainda uma informação muito importante: de todo o quadro docente, apenas três professores são efetivos – Claudinei de Souza, Eduardo dos Santos Rodrigues e Sebastiana Souza Santos. Todos os demais são convocados anualmente, o que traz para toda a comunidade uma insegurança de vida permanente, algo que impacta³⁰ fortemente no trabalho do professor indígena nas escolas e, principalmente, na luta pela efetivação da educação escolar indígena intercultural, diferenciada, multilíngue e específica de qualidade.

³⁰ Dados demonstram que professores contratados sentem-se desestimulados no trabalho em relação aos professores efetivos podendo impactar no trabalho pedagógico, (ALVES, Sônia. Professores efetivos, Professores substitutos. Ilha de Santa Catarina: Dissertação de Mestrado em Psicologia (Universidade Federal de Santa Catarina), 1998. Disponível em: <>. Acesso em 12/06/2022.

4.2.1 A educação escolar indígena específica, multilíngue, diferenciada e intercultural na EMIPPJF, Aldeia Lalima

Sabemos que além das regulamentações jurídicas que definem a escola como indígena, como a Constituição Federal e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96), outros elementos também devem ser observados à sua especificidade. Dentre eles: a organização e gestão escolar própria, o ensino na língua materna, os processos próprios de aprendizagens, calendário e currículo escolar diferenciado, Projeto Político Pedagógico elaborados de acordo com a especificidade de cada comunidade indígena, as práticas pedagógicas diferenciadas, a atuação de docentes indígenas, são algumas das exigências para certificar tal categorização.

A educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue na comunidade de Lalima vem sendo desenvolvida gradativamente, vem passando por um processo de construção e ressignificação observada a partir de três momentos: o primeiro deles foi a consolidação jurídica que possibilitou a oferta do ensino Básico na comunidade como a criação das escolas - EMIPPJF e EEIPAA - e a contratação de professores indígenas para assumirem a docência e gestão na aldeia. O segundo momento foi a formação específica adquirida pelos professores, primeiramente em nível de magistério depois em nível superior. O terceiro momento é o momento atual, o desafio de colocar em prática a educação escolar indígena específica e intercultural segundo as propostas da legislação e a base teórica adquirida pelos professores nos cursos de formação, bem como, o de promover o diálogo entre os conhecimentos ocidentais e os conhecimentos indígenas simetricamente. Logo, efetivar a educação escolar indígena não é nada fácil. Os motivos são os mais variados e passam por muitas questões delicadas, entre as quais os próprios sistemas de ensino: suas logísticas de alocação de recursos, de construção colonial fortificada no poder de controlar as escolas, na aceitação do protagonismos dos próprios envolvidos, como professores indígenas e comunidade. Assim,

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade construa a sua escola (RCNEI, 1998, p. 24-25).

Ao longo dos anos que venho atuando na educação escolar, tenho percebido que a comunidade indígena terena de Lalima tem participado da educação escolar de várias formas. Participam das reuniões que ocorrem no início do ano letivo nas escolas, nas entregas de notas

dos seus filhos, nas atividades festivas, nas datas comemorativas realizadas nas escolas, entre outras. Conforme os relatos dos moradores, nos anos anteriores, a comunidade também tem participado de importantes momentos da educação escolar tanto na EMIPPJF como na EEIPAA. Na EMIPPJF a comunidade participou da reivindicação da sua criação, da construção Projeto Político Pedagógico em 2009, da indicação da direção escolar nos anos de 2002 e 2020, entre outros. Na Escola Estadual Indígena Professor Atanásio Alves (EEIPAA) a comunidade participou do momento da sua criação, da escolha do seu nome e de outros momentos das quais estavam descontentes, como o que ocorreu no ano de 2017. Nesse ano (2017) a liderança optou por trocar a coordenadora pedagógica, mas a comunidade escolar reagiu reivindicando a sua participação nesse processo. Desde então, a função da coordenação pedagógica na EEIPAA é indicação da comunidade escolar.

A comunidade indígena de Lalima também tem percebido a necessidade e a importância da escola para os mais variados objetivos. Atribuem à escola valor por ser um espaço de aquisição de conhecimentos dos não-indígenas, para vivência dentro e fora da aldeia, para construção e exercício da cidadania, desenvolvimento cognitivo, promoção e ascensão social. Os mais velhos da aldeia também têm percebido que a educação escolar pode ser utilizada como importante instrumento para sistematizar os conhecimentos tradicionais, registrar as histórias, costumes, a língua e valores culturais. Consideram-na como importante mecanismo que pode ser utilizado para a valorização da cultura e fortalecimento da identidade, revitalização da língua, espaço para conseguir trabalho, inclusive, como alternativa de subsistência:

Nós precisamos da escola, todas as coisas se a gente não tiver um grau de estudo, precisa no emprego, no mercado, precisamos da matemática. A escola, o estudo tem muita importância para nós. A cultura é uma coisa bem importante pra nós também. Nós como indígenas nunca devemos deixar nossa cultura, nossa língua terena. Nunca nós devemos desprezar, e a escola pode ajudar a trabalhar a preservação da língua também (Airton Vieira, Aldeia Lalima, 10/07/2022).

Percebem também a necessidade de se adequarem aos novos tempos de globalização, para entenderem o código dos não-indígenas e garantir a sobrevivência terena nesse mundo. Portanto, aprenderam a usar a educação escolar como ferramenta de resistência para entender o mundo não-indígena, mas sem deixar a identidade, conforme o depoimento a seguir:

Queira ou não, tem que estudar, a coisa é difícil, temos que acompanhar a tecnologia que está existindo. Se não estudar fica pra trás, queira ou não, a tecnologia está bem avançada. A escola tem que falar também um pouco da nossa cultura, do *biju*, do *hihi*, ensinando nossos filhos como que era. A escola tem que fazer isso também. Na reunião que teve na escola [estadual], eu pedi para não parar de falar da nossa cultura [...] pro senhor ver, esse ano

mesmo, foi pouco a semana cultural que era uma semana [...] Eu tinha preparado o *biju* o *hihi* que minha filha pediu pra eu fazer pra ela apresentar na escola (Amir Vieira, Aldeia Lalima, 12/08/22).

Além do processo de ensino-aprendizagem e dos conteúdos que a escola ministra, outros temas são abordados pela comunidade, como é o caso da questão do território, da preservação da natureza, entre outros, que acreditam que a educação escolar pode ajudar nesse processo.

O senhor pensando bem, falta muita coisa [na escola], principalmente cursinhos. A escola deveria criar projetos de hortaliças pra não depender da prefeitura. Construísse um lugar de muda para reflorestamento para preservar as nascentes. Eu sempre defendo o rio, estou vendo o rio, está tendo derrubada lá pra cima, está tendo gente que não tem preocupação com isso, perdemos aquela fonte de água aqui por falta de cuidado. Nós deveríamos ter essa preocupação de recuperar essa nascente, trabalhar sobre o lixo no rio. Tem muito desmate de fazendeiro, então vai atuando³¹ o rio. O que segura é as árvores. Com o desmatamento cai muita madeira no rio. Acabou com o córrego, aquela grota não existe mais, a mina³² do vovô Elísio. Tinha muito gado ali, por isso acabou (Dona Zana Vieira, Aldeia Lalima, 03/11/2021).

A escola também tem se tornado uma referência para a comunidade e a liderança indígena para tirar xérox de documentos, para fazer reuniões, palestras, assembléias, para aplicação de vacinas, encontro dos jovens para jogos de futebol, atividades em benefício de pessoas necessitadas, entre outros. Segundo Onivaldo Gabilon,

A comunidade espera muito da escola, ela é uma referência para ela. Desde reuniões, atividades [...] ela é o centro na comunidade. Esperam, por exemplo, dos professores por parte do conhecimento deles, procuram para informar sobre alguma questão de documentação que envolve a comunidade, internet. A comunidade assim [...] quer alguma coisa diferente. Cobram também da língua terena para os alunos (Professor Onivaldo Gabilon, Aldeia Lalima, 11/07/2022).

A partir dessa ótica podemos entender que a escola para a comunidade vai além de um espaço físico centrado na relação aluno/professor, no processo de ensino-aprendizagem. Ela é vista pela comunidade não só como um espaço para a aquisição dos conhecimentos acadêmicos que devem preparar os jovens para ingressarem nas universidades, para se formarem em profissões como a de médicos, enfermeiros, professores, engenheiros agrônomos etc. e retornarem à comunidade. Mas, ela é algo além, é um espaço de interação da comunidade, socialização, afirmação da identidade, manutenção e fortalecimento das redes de solidariedade entre as famílias, entre as pessoas da comunidade. Lalima vê a escola como um

³¹ A interlocutora quer dizer assoreando o rio.

³² *Mina* é o modo como a comunidade denomina uma nascente, em geral.

lugar de troca de informações, experiências, reciprocidade; nesta visão, a comunidade passa a fazer parte da escola e a escola da comunidade, pois é onde relações sociais ocorrem, onde compartilham os mesmos sentimentos de pertencimento étnico, de viver, ser e de fazer, por onde entram novidades que são ressignificadas a partir da interpretação Terena. Não estamos mais alheios a escola, a escola faz parte de nossas vidas e a escola então passa a ser entendida como espaço de fronteira. Como propõe Tassinari (2001), a escola indígena deve funcionar como

[...] um espaço de contato e intercâmbio entre populações como espaço transitável, transponível como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, na qual emergem e se constroem as diferenças culturais (TASSINARI, 2001, p. 68).

E nesse contexto da educação escolar indígena, os professores indígenas devem tornar-se personagens que promovam essa mediação entre a escola e a comunidade, e entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos que entram através dela. Mas, para isso, os professores indígenas devem ter formação específica inicial e continuada.

4.2.2 A formação dos professores indígenas de Lalima

Segundo a legislação nacional e estadual, a educação escolar indígena só será diferenciada, intercultural, multilíngue e específica a partir da atuação do professor indígena na escola, portanto, ela é prioritária. Consoante a essa determinação, a maioria dos professores indígenas da comunidade de Lalima que atuam nas duas escolas (EMIPPJF e EEIPAA) possuem formação superior específica ou em nível de magistério que foram adquiridas ao longo dos anos.

Depois das primeiras iniciativas realizadas pela AEC na década de 90, em nível de magistério, a segunda etapa formativa ocorreu a partir do ano 2000 em instituições de nível superior: primeiro pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) depois pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). De acordo com depoimentos dos professores, com a extensão do ensino na aldeia, da 5ª série em diante, a contratação de novos professores indígenas e a demanda por formação e capacitação destes levou a organização de professores de Miranda - Associação de Professores Indígenas Terena de Miranda (APROTEM/Miranda/MS) -, juntamente com as lideranças indígenas, reivindicaram o acesso a formação desses profissionais para as três comunidades Terena (Cachoeirinha, Lalima e Pilad Rebuá) suprirem a necessidade.

Na época eu era presidente da APROTEM. Encontrei a Onilda no IBCB³³, ela trabalhava na UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) chamei ela pra uma conversa, falei o que estava pensando da necessidade de curso pra formação de professores. Ela me ouviu e ficou de me dar a resposta depois e assim aconteceu (Genésio Farias, Aldeia Cachoeirinha, 07/04/2022).

Segundo o professor Genésio Farias, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Unidade de Aquidauana) ofertou o Curso Normal Superior Indígena³⁴ (Habilitação de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental) e a prefeitura apoiou os acadêmicos indígenas de Miranda com transporte, alimentação e estadia no curso. Da comunidade de Lalima participaram cinco professores: Valdelei de Oliveira, Marcos Moreira, Elias Souza Alves, Deli Souza Alves e Roberta Souza Pinho. Eles concluíram suas graduações em 2004. Entre os anos 2004 e 2007 outros quatro professores participaram deste processo formativo: eu, Eduardo dos Santos Rodrigues, Sebastiana Souza Santos, Rosemeire Correa de Souza e Sebastião de Souza Gomes. Todos concluíram a formação no Curso Normal Superior Regular, na UEMS/Campus de Campo Grande, com habilitação de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, a formação nessa etapa não foi específica para professores indígenas e dessa vez a prefeitura nos apoiou apenas com o transporte. A partir de 2012, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) iniciou a formação de professores indígenas com a implementação do Curso de Normal Médio Intercultural Indígena Povos do Pantanal, através do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas (CEFPI/SED-MS). Nela, outros cinco professores indígenas concluíram os estudos. São eles: Deri Souza Alves, Maria Clementina Souza Capriata, João Batista Pires da Silva, Pedro Paulo de Souza e Erenir Correa Silva, ainda para suprir a demanda de docentes na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2015, outras três professoras - Carlinete Silva de Souza, Luciane Lobo e Alciene Silva de Souza - concluíram esta formação.

No decorrer dos anos outras políticas públicas educacionais para formação de professores indígenas foram observadas. A partir de 2010, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ Campus de Aquidauana) iniciou a formação de professores indígenas por meio do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal

³³ Instituto Bíblico Cades Banéia, localizado no município de Anastácio/MS, destinado a formação de missionários evangélicos majoritariamente indígenas.

³⁴ O projeto pedagógico do curso foi adaptado para atender especificamente a formação de professores indígenas em serviço, dividindo os estudos em dois tempos: o tempo da comunidade e o tempo da universidade.

(PROLIND)³⁵. O PROLIND foi destinado atender a formação de professores indígenas que atuassem a partir do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Entre os anos de 2010 a 2019 formaram neste curso treze professores indígenas de Lalima, nas mais diversas áreas de conhecimento – Linguagens, Ciências Sociais, Matemática e Ciências da Natureza. Esse professores foram os seguintes: Alcides Gabilon, Avanildo Figueiredo Patrocínio, Claudinei de Souza, Aparecido Lipu de Souza, Eduardo dos Santos Rodrigues, Elias Souza Alves, Indiara de Souza Pereira, Maria Cleonir Correa Silva, Mario Antonio Pires Pereira, Romilda Lipu de Souza, Onivaldo Gabilon, Rosangela de Souza Pereira, Valdenir Paiva. Outro meio de acesso à formação docente tem sido as ações afirmativas nas Universidades Federais e Estaduais e nos Pólos da Universidade Aberta do Brasil (UAB/Miranda/MS), principalmente da UFMS, UFGD e da UEMS.

Conforme observei, atualmente, a maioria desses professores formados atuam nas duas escolas (EMIPPJF e EEIPAA/Lalima) da aldeia, em diversas áreas de conhecimento, inclusive na direção e coordenação pedagógica. A maioria dos professores - tanto da escola municipal quanto da estadual - trabalham em regime de contrato anual. Na EMIPPJF, até o ano de 2020 a contratação dos professores se dava por indicação da liderança indígena, juntamente com a direção escolar e política do prefeito e dos vereadores. A partir de 2021 o município passou a realizar um processo seletivo para a contratação docente. Da mesma forma, todos os professores da EEIPAA são contratados anualmente, com exceção da direção e da secretaria escolar que são cargos efetivos. São elas: a professora Rita de Cássia Neto (diretora) e a profesora Zulmira Vera Canale (secretária escolar). Já na EEIPAA os professores indígenas são contratados por meio de indicação, por parte da direção da escola e do cacique e sua liderança. Levam em consideração primeiramente o fato de ser um indígena da própria comunidade, de ter uma formação superior para exercer tal função e, em alguns casos o vínculo afetivo. A maioria desses professores oriundos da comunidade saíram para estudar o Ensino Médio fora da aldeia como na Fundação Bradesco/Miranda/MS e na cidade de Miranda/MS.

Esses professores indígenas não só se diferenciam fisicamente, com seus fenótipos indígenas, da sociedade envolvente, mas também são diferentes no aspecto intelectual, cosmológico, cultural, epistêmico, etc., pois nasceram, cresceram e foram educados por

³⁵ O curso era destinado a formação específica para professores indígenas por Território Etnoeducacional, no nosso caso denominado “Povos do Pantanal”, conforme supracitado, que englobava as etnias: Atikum, Terena, Kinikinau, Ofaié, Kadiwéu e Guató. Este projeto possuía um plano político pedagógico também em dois tempos: tempo universidade e tempo comunidade.

famílias indígenas e dentro da vida comunitária indígena. Logo, eles convivem cotidianamente na comunidade, plantam roças, caçam, pescam, participam das atividades e das festa na comunidade, conhecem bem os alunos e seus familiares. De acordo com o professor Donato Pereira³⁷, o professor indígena:

É um profissional que tem um desafio pela frente pra superar, porque ele tem que trabalhar o tradicional e o científico, além dele tentar trabalhar o conhecimento tradicional ele tem que conscientizar o aluno de sua cultura, tradição, história, sem deixar de ser um Terena. Conscientizar do preconceito que vai deparar na sociedade envolvente, lutar pelos direitos, buscando espaço na sociedade e lutar de igual para igual, através de nossa capacidade e valores (Donato Pereira, aldeia Lalima, 28/07/2022).

São professores indígenas com identidades, culturas diferenciadas, saberes e conhecimentos construídos ao longo da trajetória histórica do povo Terena, que carregam consigo em todos os lugares, inclusive na escola, estabelecendo assim - como teoriza Tassinari (2001) - o “encontro de dois mundos”: o da própria vivência em comunidade, pensamentos, conhecimentos e o conhecimento escolar ocidental, que vão traduzindo na educação escolar específica, diferenciada e intercultural em Lalima. Essa condição passa a ser vista na fala dos professores quando entrevistados: como você define a educação escolar indígena diferenciada e intercultural?

É a educação voltada aos estudos dos conhecimentos de diferentes culturas, surgidas a partir de movimento feito pela luta dos movimentos indígenas, com o intuito de resgatar os conhecimentos tradicionais desconstruídos a o longo dos tempos na história da educação (Ancelmo Dias³⁸, aldeia Lalima, 23/02/2022).

Uma educação diferente, com suas especificidades, mas sempre abrangendo a interculturalidade para o próprio enriquecimento no conhecimento ou para o conhecimento indígena (Professor Paulo da Silva, aldeia Lalima, 22/07/2022).

Se define pela interculturalidade de diversos povos em um determinado contexto dependendo da proporção de cultura existente nesse contexto (Professor Donato Pereira, aldeia Lalima 20/07/22).

Eu penso que seja definida como uma interação de várias culturas que ao mesmo tempo se torne única e que seja diferenciada no sentido de valores e respeito. Respeitar e valorizar as culturas não somente indígenas, mas todas, é essa mistura de valores que eu defino como educação escolar indígena diferenciada (Professora Maria de Souza, aldeia Lalima, 12/07/2022).

É você estar trabalhando com os alunos várias culturas, valorizar a própria, é levar em consideração os conhecimentos dos alunos, dos anciãos,

³⁷ A pedido de alguns professores decidimos omitir seu nome para preservar sua identidade

³⁸ O nome dos professores nas entrevistas são fictícios a fim de preservar suas identidades.

desenvolver um trabalho juntamente com a comunidade. Valorizando cultura, costume, crença e tradição, (Professora Daniela de Matos, aldeia Lalima, 12/07/2022).

Diante desses argumentos percebemos que os professores entrevistados têm a noção da difícil tarefa que precisam desempenhar na educação escolar indígena, junto à comunidade de Lalima: o de fazer os conhecimentos ocidentais dialogarem com os conhecimentos da sua própria cultura. Conscientes desses desafios, alguns professores também participam da liderança tribal na comunidade como assessores do cacique nos trabalhos burocráticos, assumem a intermediação e negociação entre a liderança e poder público, assim como na sociedade regional, auxiliando na busca por soluções para as demandas de território, saúde, educação, economia, entre outros. Isso tudo além de ministrarem aulas em diversas áreas de conhecimento e atuarem como gestores, coordenadores pedagógicos e direção, nas duas escolas.

4.3 Gestão escolar, calendário escolar, currículo, projeto político pedagógico e práticas interculturais da EMIPPJF

Segundo a legislação, para que a escola indígena tenha autonomia ela deverá incluir a participação da sua comunidade na definição do modelo de organização e gestão escolar (Resolução 3/99 artigos 3º). A gestão da escola EMIPPJF nesse ano de 2023 é exercida por um indígena da própria comunidade, o professor Claudinei de Souza, licenciado em Geografia (UEMS), Ciências Sociais e Educação Intercultural (UFMS). A sua designação se deu por meio de processo seletivo realizado pela SEMED para “Avaliação de Competências Básicas de Diretor Escolar” (Edital SEMED Nº. 001/2022, Diário oficial nº. 552 – Miranda/MS) composto de uma prova escrita e entrevista. Na ocasião, Claudinei, eu Eduardo dos Santos Rodrigues e José Felipe realizamos este processo seletivo e no final fomos considerados aptos para exercer a função. Mas, ao optarmos - eu e José Felipe - por assumir o concurso que fomos aprovados, em 2022, o professor Claudinei assumiu a direção da escola, por um período de 4 anos.

O seu antecessor, o ex-diretor da José Felipe, foi indicado pela comunidade por meio de eleição, em atendimento a proposta inserida no Projeto Político da escola em 2019, uma das antigas reivindicações da comunidade. Ação que sempre gerou impasses entre a comunidade e o poder executivo, que alegava a direção escolar ser um “cargo de confiança do poder executivo” (Regimento Escolar da Escola Municipal Indígena Polo Presidente João

Figueiredo, 2016), e não algo cuja escolha deveria partir da comunidade indígena como forma de sua participação na gestão (RESOLUÇÃO CNE, 3/99). Já os seis coordenadores pedagógicos da EMIPPJF, sendo quatro na escola pólo e dois na extensão, foram escolhidos por meio de indicação política do prefeito e vereadores.

O calendário, o currículo, a carga horária e a divisão do tempo das aulas (cinco horas/aula de 50 minutos cada) da EMIPPJF seguem o padrão da Rede Municipal de ensino, mas apresentam algumas especificidades terena, considerando a nossa realidade. No calendário, por exemplo, quando morre alguém na comunidade, a escola cessa as aulas em respeito e sentimento à família do(a) falecido(a). Está incluída também a “Semana cultural”, semana que antecede o 19 de abril, dia dos povos originários. Nessa semana todas as atividades escolares são voltadas para a realização de atividades tradicionais (competição de arco e flecha, cabo da paz, corrida, dança e desfiles de *miss e mister* indígenas), com objetivo de valorizar a memória, história, cultural indígena e fortalecimento da identidade. Durante a semana os professores trabalham um tema e apresentam-no a comunidade, juntamente com os alunos, nas noites da semana cultural.

**Figura 9: Professor fazendo pintura corporal em aluno, na Aldeia Lalima, 14/04/2023
(Fonte: Acervo pessoal)**



Figura 10: Dança do bate-pau masculino, Aldeia Lalima, 19/04/2023 (Fonte: Acervo pessoal)



No ano de 2022 foi incluído no calendário de atividades da escola o “Dia Internacional dos Povos Indígenas”. Essa data foi destinada a atividades de conscientização dos direitos dos povos indígenas, a ter histórias, memórias e culturas, com objetivo de promover o empoderamento intelectual dos Terena enquanto povo.

O calendário escolar é elaborado pela SEMED, as atividades diferenciadas e específicas mencionada anteriormente – a semana cultural, o dia 09 de agosto Dia internacional dos Povos Indígena ou quando morre alguém na comunidade –, não constam oficialmente no calendário escolar, mas a SEMED entende essas atividades como letivas. Somente o dia 19 de abril, Dia dos Povos Originários consta no calendário da escola e da cidade como feriado. Mas nesse dia trabalhamos na escola com os alunos. Em razão disso, os professores reivindicam um calendário diferenciado que seja elaborado juntamente com a SEMED e que considere as suas participações nas atividades comunitária como por exemplo: nas reuniões sobre saúde, agricultura, território, na atividade econômica como na época da subida do cardume de peixe no rio (base da alimentação na comunidade) e nos dias de mutirões realizados na aldeia.

O currículo da EMIPPJF além de atender a Base Comum Curricular obrigatória já explicitada, é composta de duas outras disciplinas que compõem a Base diversificada, a disciplina de Língua Materna, ofertada do 1º ao 9º ano (com aulas duas vezes por semana), e a disciplina de História e Cultura Indígenas com uma aula semanal do 1º ao 9º ano. A disciplina

de língua materna (terena) está incluída no currículo da escola desde sua criação em 2002, já a disciplina de História e Cultura Indígena foi incluída no currículo da nossa escola nesse ano de 2023. A disciplina de Língua materna na escola, segundo a professora Fátima Leite³⁹, trabalha a revitalização e o fortalecimento da língua terena, para o fortalecimento da identidade, objeto de trabalho também da disciplina de História e Cultura Indígena. No entanto, segundo a professora Fátima, encontra dificuldade devido a falta de material específico para o seu trabalho no cotidiano e algumas vezes a falta de interesse dos alunos devido a diversidade étnica na aldeia:

A dificuldade é não ter material específico, como o senhor vê, aqui também não é só uma etnia, os alunos muitas vezes não interessam mais, [...] (Professora Fátima Leite, aldeia Lalima, 25/09/2022).

Como descrevemos anteriormente, Lalima foi formada por várias etnias, Laiana, Guaicuru, Kinikinau e Terena (CARDOSO DE OLIVIERA, 1976). Mas, devido a política assimilacionista do Estado no passado, e por assim a maioria se autoidentificarem como Terena, somente a língua materna Terena é ofertada hoje na escola. No entanto, conforme Gabilon (2016), muitos ainda se autidentificam com sua ancestralidade. Na comunidade de Lalima somente os mais velhos falam a língua materna. Sendo assim, diante dessa diversidade que compõe a comunidade de Lalima entendemos que caberia um trabalho etnográfico de autoidentificação e futuramente a comunidade reivindicar junto aos sistemas de ensino a oferta de outra língua na escola.

Já a disciplina de História e Cultura Indígena, segundo o coordenador da escola Professor Donato Pereira⁴⁰, tem como objetivo trabalhar a história e a cultura indígena na escola como forma de fortalecer e valorizar a cultura com uma aula semanal. Entretanto, da mesma forma como nos relatou a professora de língua materna, o professor da disciplina de História e cultura indígena, Professor Davi Correa⁴¹, também relatou dificuldade na falta de materiais específicos para a disciplina:

Eu trabalho com eles de 1º ao 5º ano, eles [os alunos] estão gostando muito. Agora a gente tem oportunidade de trabalhar com eles a nossa cultura e história. Eu busco historinhas contadas pelos antigos, a cultura, como era o modo de vida, alimentação, caça, pesca, como era e como é hoje, [...]. Mas não temos material de apoio para dar uma sequência. Você pega um livro de História e não acha, a gente tem que se virar para tentar dar uma sequência no ensino, [...] (Professor Davi Correa, aldeia Lalima, 22/06/2022)

³⁹ A pedido de alguns professores decidimos omitir seu nome para preservar sua identidade.

⁴⁰ A pedido de alguns professores decidimos omitir seu nome para preservar sua identidade.

⁴¹ A pedido de alguns professores decidimos omitir seu nome para preservar sua identidade.

Dentre os materiais diferenciados disponíveis na escola EMIPPJ que são utilizados pelos professores das disciplinas específicas na EMIPPJF está o livro “História do povo Terena”, de Circe Bittencourt e Maria Elisa Ladeira (2000), e o livro *Kalivonó* 1. ed. e 2 ed. (organização Denise Silva, 2005) que é voltado mais para alfabetização na língua materna. O livro *Kalivonó* foi elaborado com a participação dos professores das três comunidades Terena (Cachoeirinha, Lalima e Pílad Rebuá) com objetivo de oferecer subsidio aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Programa Ação Saberes Indígenas na Escola coordenado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul também tem incentivado e orientado a produção de materiais específicos a partir dos próprios professores indígenas de Lalima. No entanto, segundo o professor Claudinei de Souza (Lalima, 23/07/2023), orientador das turmas e diretor da escola, os materiais ainda não estão disponibilizados na escola para serem utilizados pelos professores porque aguardam impressão para depois serem distribuídos.

Os materiais produzidos pela iniciativa da SEMED e pelo Programa ação saberes indígenas na escola constituem importantes materiais para os professores e para a comunidade escolar, mas ainda são insuficientes para atender a demanda por uma educação escolar específica intercultural em Lalima. Uma vez que esses materiais produzidos atendem inicialmente as séries iniciais - alfabetização em português e matemática -, ficando a demanda em outras áreas de conhecimentos, bem como, para as séries finais do Ensino Fundamental.

Outros materiais específicos produzidos pelos professores da EMIPPJF, são aqueles materiais produzidos durante a Semana Cultural, semana que antecede o dia 19 de abril – desenhos, poemas, coreografias, mensagens e outros. Esses materiais constituem um rico acervo de conhecimentos produzidos pelos próprios professores juntamente com os alunos, no entanto, ainda não são organizados, sistematizados e disponibilizados para serem utilizados como material de apoio no cotidiano.

A EMIPPJF possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), que começou a ser elaborado em 2009 e foi finalizado em 2010 com seguinte missão:

Proporcionar ambiente para educação integral do estudante onde seja trabalhado a valorização da família, ética, autonomia, direito, coletivo e exercício pleno da cidadania enquanto povo indígena, (Projeto Político Pedagógico da EMIPPJ, 2022)

Naquela época, eu estava como coordenador pedagógico. Na ocasião procuramos elaborá-lo de forma democrática e coletiva com a participação de todos os seguimentos da escola: pais, professores, estudantes, funcionários da escola e Associação de Pais e Mestre (APM). Como forma de obtermos maior participação de todos, procuramos dividir a estrutura

do documento em grupos para discussão e elaboração das propostas e após as discussões, foram colocadas em plenária para aprovação. Nas propostas apresentadas percebe-se a preocupação da comunidade quanto a temática indígena a ser trabalhada na escola:

[...] para o fortalecimento da nossa identidade indígena e recuperar a nossa memória histórica [...]. Formar alunos que se preocupe com as causas indígenas e assim ajudar no desenvolvimento da comunidade, [...] e; Valorização da cultura e autodeterminação... (Projeto Politico Pedagógico da EMIPPJF, 2022)

Depois desse primeiro momento, o PPP da EMIPPJF foi revisado outras vezes, no anos de 2011 e 2019 na gestão da professora Sebastiana Souza Santos como diretora. Nesses dois momentos, observei que houve somente a participação de professores no trabalho de revisão. No ano de 2019, os professores colocaram em pauta uma proposta delicada no documento, a eleição para direção escolar por um período de 3 (três) anos. Delicada pelo fato de que, como já descrito, o poder executivo municipal alega que a direção escolar é cargo de sua confiança, portanto é ele quem deve indicar. Por outro lado, em atendimento a reivindicação da comunidade e a proposta contida no PPP, no ano seguinte (2020), a professora Sebastiana Souza Santos (diretora) juntamente com a liderança organizaram a eleição para a direção escolar. Na ocasião houve intensa participação da comunidade escolar e o professor José Felipe foi eleito novamente pela comunidade escolar por um período de 03 (três anos) e ficou na direção escolar até o final do ano de 2022. Nesse contexto:

O projeto politico pedagógico, expressão da autonomia e da identidade da escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da educação escolar indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação a educação escolar (Resolução CNE n. 5/2012).

Com base no exposto, podemos entender que o PPP da escola indígena é um instrumento que vai além de ser um documento orientador das ações administrativa, financeira e pedagógica da escola, está relacionado ao projeto comunitário indígena de educação escolar e mudança de paradigma, qual seja, da educação escolar tradicional para a construção de uma educação verdadeiramente consonante com a sua realidade indígena. Com base nisso, as propostas contidas no PPP da escola EMIPPJF atende vários aspectos da escola indígena. O documento fundamenta-se na legislação de Educação Escolar indígena específica e intercultural como: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), que propõe a escola indígena como Específica e diferenciada, comunitária, intercultural, bi/multilingue; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96, art. 78-79 que assegura que a educação escolar indígena deve Intercultural e bilingue; na Resolução

CEB n. 03, de 10 de novembro de 1999, entre outros. No entanto, percebe-se que na prática ele ainda tem recebido pouca atenção por parte da comunidade escolar como: revisão e avaliação constante com a participação da comunidade escolar; o aprofundamento no debate que fundamenta a educação escolar indígena, a interculturalidade crítica e principalmente a prática pedagógica. A sua revisão geralmente tem sido realizada quando a SEMED solicita a sua atualização e após a sua devolução pela SEMED, o documento não torna ser abordado novamente pelos gestores e docente dando a impressão que não foi aprovado.

4.3.1 As práticas interculturais na EMIPPJF

Por práticas interculturais na escola indígena entendemos como todas aquelas ações concretas que buscam promover o diálogo e a interação entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas, para a construção e produção de conhecimentos e o empoderamento indígena para o exercício da cidadania e uma relação mais igualitária e menos assimétrica com a sociedade envolvente.

Para compreender como os professores vêm desenvolvendo as práticas interculturais na EMIPPJF, em Lalima, conforme a proposta da nossa pesquisa fizemos observação participante ao longo do ano de 2022 e 2023, entrevistamos professores e também partimos da nossa própria experiência de atuação na escola citada. Durante a pesquisa, observamos que as práticas culturais realizadas pelos professores ocorrem especialmente com mais intensidade nas datas comemorativas como no “Dia dos Povos originários” (19 de abril) e na semana que a antecede, denominada de Semana Cultural, além de realizar ações e reflexões no “Dia Internacional dos Povos Indígenas” (09 de agosto). Em outros momentos, no cotidiano de sala de aula, fazem relação entre os conteúdos ocidentais e a realidade cultural terena constantemente. Assim como tentaremos descrever algumas dessas atividades seguir.

No ano de 2022, mesmo que as aulas retornaram ao modo presencial, a direção escolar optou por não realizar a semana cultural, pois ainda pairava na aldeia o medo da pandemia de COVID-19. As atividades então foram realizadas somente no dia 19 de abril na parte da manhã. Nesse dia, como de costume, é feita a execução do hino nacional brasileiro e o hasteamento da bandeira, com a presença da comunidade, de autoridades do município, e uma série de apresentações culturais trabalhadas pelos professores com os/as alunos/as durante a semana.

Nesse dia, as atividades estavam previstas para começarem às 8 horas. Eu cheguei um pouco antes e percebi que já haviam alguns alunos no local. Logo em seguida começaram a

chegar mais pessoas: alunos, pais e comunidade. Um pouco mais tarde chegou o prefeito de Miranda/MS, o Sr. Fabio Florença, e sua equipe. Às 7:50 horas o professor orador convocou todos para se aproximarem dos mastros onde estavam as bandeiras do Brasil, do Mato Grosso do Sul e do município de Miranda. Em seguida, chamou o cacique da aldeia, João Batista Pires da Silva, o prefeito Fabio Florença e um ancião da comunidade para realizarem o hasteamento das bandeiras, durante a execução do hino nacional brasileiro. Após a execução do hino nacional, o diretor da escola, José Felipe⁴², falou sobre a importância em comemorar esta data, em seguida, foi a vez do cacique da aldeia, João Batista Pires da Silva, falar, dar as boas-vindas ao prefeito e sua equipe, além de parabenizar a comunidade pela passagem da data. Por fim, o prefeito Sr. Fabio Florença parabenizou a comunidade e assinou uma ordem de serviço para construção de um alambrado na escola Pólo e sua Extensão e reforma necessária dos prédios escolares. Posteriormente, iniciaram as apresentações.

A primeira apresentação foi uma música composta pela professora Carlinete de Souza e suas alunas do Ensino Fundamental II, cantada em português, ritmo sertanejo com o acompanhamento de um teclado e um violão. A letra da música se referia a aldeia Lalima, valorizando e exaltando a comunidade e sua autoestima. A segunda apresentação foi feita pelo professor Hernesto Francisco⁴³, em que foi trazido um histórico do Dia 19 de abril, com o objetivo de levar os alunos e comunidade reflexões sobre a data, não como uma simples comemoração, mas também pensando sobre o contexto histórico dela. Para finalizar, foram apresentadas as danças femininas, pelas alunas da escola, coordenadas pela Professora Luara Duarte. Rodrigues e pelos meninos, coordenado pelo professor Donato Pereira⁴⁴. Ambas as danças tradicionais têm uma simbologia histórica e cultural para a comunidade indígena Terena, por isso, naquele momento todos se aproximam do muro da quadra da escola para assistir, apreciar, comemorar junto; este parece ser um momento mágico: as crianças, por exemplo, que estavam correndo pra lá e pra cá até aquele momento pararam para assistir. Na hora da dança parece que a comunidade se emociona, é um momento que toca fundo, no mais íntimo de cada um dos membros, a sua identidade e pertencimento étnico. É emocionante!

Nestas atividades, pudemos observar uma relação entre as culturas ocidental e indígena. Como grupo étnico, Lalima passou a incorporar os símbolos nacional e estadual nas comemorações, ao mesmo tempo em que valoriza os conhecimentos tradicionais, como a dança. A fala do professor Hernesto trouxe também uma reflexão crítica sobre esta data,

⁴² José Felipe esteve na direção da escola EMIPPJF até dezembro de 2022.

⁴³ O nome do professor é fictício para preservar sua identidade

⁴⁴ O nome do professor é fictício a fim de preservar sua identidade

procurando dar visibilidade a histórica relação estabelecida entre a população indígena e os colonizadores, que marcou a definição da data. Entendemos, então, que há um direcionamento crítico do tratamento da interculturalidade na nossa escola e comunidade, como nas propostas dos autores da interculturalidade crítica (CANDAU, 2008; WALSH, 2009).

Outra atividade observada foi o “Dia internacional dos Povos Indígenas”, realizada no dia 09 de agosto de 2022, na escola Extensão Irmãos Souza. O trabalho, segundo a coordenadora pedagógica professora Zenaide da Silva⁴⁵, teve como objetivo conscientizar os/as estudantes a respeito da luta por direitos, alimentação, língua e terra indígenas. Além disso, ao cabo da apresentação houve também um momento de dança feminina, executada pelas professoras e alunas.

Para essas atividades, a coordenadora reuniu antecipadamente os professores para planejarem as ações do dia. Todos os professores acataram as ideias, contribuindo para a realização delas prontamente. No dia da atividade na escola Extensão, as aulas ocorreram até às 9 horas, e após o recreio os/as alunos/as e professores/as foram convidados/as para o espaço central da escola, para a realização das atividades daquele dia. A coordenadora, Professora Zenaide da Silva, deu início as atividades, falou da importância da data, depois convidou cada professor a apresentar sobre o tema que havia planejado. A professora Sueli de Souza⁴⁶ falou sobre a alimentação tradicional na comunidade, a professora, Professora Fátima Leite⁴⁷, falou da importância de revitalização e valorização da língua e, por fim, a professora Carlinete de Souza falou da valorização da dança feminina e seus significados. No final, professoras e alunas dançaram a *siputrena*.

⁴⁵ O nome da professora é fictício para preservar sua identidade

⁴⁶ O nome da professora é fictício para preservar sua identidade

⁴⁷ A pedido de alguns professores decidimos omitir o nome para preservar a sua identidade.

Figura 11: Professoras e alunas da Escola Irmãos Souza realizando a dança *siputrena*, no dia 09/08/2022 (Fonte: Acervo pessoal, 2022)



Para entender melhor as práticas interculturais desenvolvidas pelos professores, além de efetuar a observação participante e a autoetnografia nestas duas principais atividades do ano em que temáticas interculturais foram desenvolvidas, fizemos também entrevistas, com os professores, com as seguintes perguntas: como você define a interculturalidade na escola indígena EMIPPJF? Como que você trabalha o tema com os/as alunos/as? As respostas serão colocadas a seguir e discutidas ao longo das próximas páginas.

Bem a gente vê assim, a interculturalidade veio para a gente desconstruir aquela visão que o homem 'branco' criou do indígena. [Por exemplo] quando eu estudava não via trabalhar isso na escola. Não tinha espaço para trabalhar isso. Agora abre esse espaço para a gente trabalhar esse tema com os alunos. Nos livros didáticos a gente vê as cidades da Europa que são citadas nos livros, aí a gente traz para o nosso contexto, fazendo uma comparação a nossa realidade na aldeia. Questões sobre bairros, que estão no livro, a gente cita para o aluno como exemplo a nossa aldeia, a nossa realidade, porque eles [os alunos] nunca tiveram num bairro da cidade grande. Então a gente fala da nossa cultura, sempre valorizando a nossa cultura, coisa que não acontecia (Professor Onivaldo Gabilon, aldeia Lalima, 03/03/2022).

Eu vejo assim como uma interdisciplinaridade, abrange dos dois lados, o conhecimento tradicional e o conhecimento dos antigos, o conhecimento histórico do nosso povo e o conhecimento geral. Na matemática trabalho um pouco, a gente trabalha de um modo geral e comento um pouco nas aulas. As vezes não comento muito porque não dá tempo, por causa do tempo que é só 50 min (Professor Fernando Costa⁴⁸, aldeia Lalima, 03/03/2022)

⁴⁸ O nome do professor é fictício para preservar sua identidade.

Os mais de quinhentos anos de imposição de valores da cultural ocidental em detrimento das culturas e conhecimentos indígenas, os estereótipos construídos em relação as populações indígenas, tudo isso ficou impregnado no pensamento da sociedade em geral e indígenas, especialmente a terena até os dias atuais. Quando o professor Onivaldo, fala em “desconstruir aquilo que o homem branco criou de nós”, nos remete ao tamanho, à dimensão enorme do desafio que o professor indígena tem pela frente, na sua prática intercultural docente. Nesse trabalho percebe-se uma prática de educação intercultural crítica que também coaduna com as propostas de Candau (2008), qual seja, a desconstrução e desnaturalização de “estereótipos e preconceitos que povoam o imaginário” nacional, algo que é imprescindível para a promoção de uma educação intercultural. A prática da relação dos conteúdos do livro didático com a realidade da aldeia, é algo que facilita o entendimento e aprendizagem dos estudantes, pois o professor ensina a partir do contexto cultural do aluno, e também vai de encontro com as propostas do RCENEI (1998). Já a prática da interdisciplinaridade tem sido uma das principais recomendações dos sistemas de ensino no trabalho dos professores ultimamente. Ao trabalharmos a interculturalidade na educação escolar indígena podemos considerar que a interdisciplinaridade⁴⁹ faz parte do trabalho pedagógico, o professor pode trabalhar um tema em diferentes disciplinas, no entanto, interculturalidade e interdisciplinaridade não são a mesma coisa. Comparar os dois termos como se trabalhasse os dois lados, podemos dizer que a complexidade da interculturalidade leva a uma interpretação outra pelos professores havendo necessidade de maior aprofundamento epistêmico nesse tema.

Seguindo com nossa pesquisa, constatamos que outros professores da EMIPPJF também trabalham a temática – intercultural - exercitando a relação entre os conteúdos dos conhecimentos ocidentais contido nos livros didáticos e os saberes indígenas:

Preparo tanto os conteúdos do não índio como o nosso [indígena]. Nós como professores somos os primeiros a revitalizar a língua, a cultura, com pesquisa dos nossos anciãos. A gente tem de buscar ensinar primeiro o que eles conhecem. O que temos aqui na aldeia dá pra ensinar na aula de Geografia, Português, História, Matemática, tudo preparado com que tem aqui. Na dança, procuro trabalhar a cultura, o significado da pintura, da música, sempre procuro trazer para nossa realidade. Eles gostam. No primeiro bimestre trabalhei com a dança das meninas (Carlinete de Souza, Aldeia Lalima, 26/07/2022).

⁴⁹ Interdisciplinar segundo o dicionário Aurélio: “comum a duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento”. A interdisciplinaridade, portanto diz respeito à relação entre as diferentes áreas de conhecimento na educação escolar. A interculturalidade diz respeito a relação entre diferentes grupos culturais (CANDAU, 2008). Na Educação escolar indígena está relacionado a relação entre os conhecimentos indígenas e não indígena.

A professora Zenaide da Silva, (aldeia Lalima, 03/08/22), também relatou o que tem trabalhado com as crianças da educação infantil:

Sempre procuro trabalhar com os meus alunos aquilo que nossos avós deixaram principalmente as ervas medicinais, a família [da professora] acredita muito nisso. Procuro trabalhar os costumes, as histórias que os anciãos têm deixados para nós. No dia a dia eu faço trabalho paralelo, sempre faço um relato para os alunos. Mas não basta só falar pra eles, tem que levar eles também pra ver. Tenho levado os meus alunos para ouvirem os anciãos contarem para nós as histórias, levei eles [os alunos] no seu Carlos para ouvir dele as histórias, por exemplo, para ver as ervas medicinais também. Mas, não no cotidiano, porque a gente tem que trabalhar a base comum também (Professora Zenaide da Silva, aldeia Lalima, 03/08/2022).

Nas entrevistas de ambas as docentes percebemos bem as relações que elas abordaram: trazem uma reflexão sobre as ervas medicinais utilizadas como métodos de cura tão eficazes quanto a medicina e a farmacologia, as histórias contadas pelos próprios anciãos, como meio de trazer a oralidade indígena para dentro da escola, os costumes da comunidade, como as danças e seus significados profundos, dizem muito para os alunos, a importância que todos esses saberes têm ao serem preservados na atualidade. As ervas medicinais ainda são muito utilizadas pelas famílias em casa, assim como as histórias da aldeia que são contadas nas famílias. Todos esses elementos fazem parte dos conhecimentos indígenas e são transmitidos de geração a geração através da pedagogia Terena que acontece primeiro na família, depois na vida comunitária, (LIMA, 2008).

Observei também que além dos planejamentos *online*, os professores utilizam o caderno de atividades, no qual acrescentam conteúdos diferenciados a serem aplicados aos estudantes. As formações específicas dos professores indígenas de Lalima realizada ao longo dos anos têm contribuído para dar alguns horizontes no trabalho e reflexões dos professores da EMIPPJF nas práticas interculturais, embora reconheçam que ainda precisam avançar.

Antes de ter esse conhecimento da educação intercultural, meu pensamento era outro. O magistério indígena me ajudou bastante, agora eu tenho outra visão. Não está do jeito que a gente sonha, mas não está do jeito que era; agora o professor tem toda autonomia de fazer sua aula, produzir seu material, [...] (Professora Daniela de Matos⁵⁰, Aldeia Lalima, 06/05/2022).

Com este depoimento, é possível perceber mudanças ocorridas nas atividades interculturais na aldeia realizadas pelos professores com relação anterior a 1988, pois anteriormente eram realizadas somente no dia 19 de abril. Com a formação específica deles/elas ganharam mais espaços, como na semana cultural, no Dia Internacional dos Povos

⁵⁰ A pedido de alguns professores decidimos omitir seu nome para preservar sua identidade.

Indígenas, além de estarem mais presentes nos projetos de inclusão dos saberes indígenas na escola, nas datas comemorativas, e na relação entre os conteúdos ocidentais e os conhecimentos tradicionais realizados pelos professores e professoras no cotidiano de sala de aula. Práticas que, segundo os docentes, são importantes porque contribuem para valorizar a cultura, reafirmar e fortalecer a identidade, (RCNEI, 1998):

Primeiramente porque mostra para a sociedade que temos nossa cultura, nossos costumes, nosso modo de ser e não somos um povo sem cultura. É que muitos já me disseram que somos um povo sem cultura, isso me indignou bastante e me fez levantar um dos pontos independente de adotarmos outras culturas. Não podemos deixar de lado o conhecimento dos nossos antepassados. Temos que passar de geração para geração, sofremos modificação, mas está presente na nossa alma. É um fortalecimento de nossa identidade, mostrar quem somos, e quem foi nossos antepassados, [...] (Professor Ancelmo Dias, aldeia Lalima, 13/10/2022).

Essas práticas interculturais também trouxeram resultados positivos para os estudantes, além de contribuírem para despertar o auto estima, valorização da cultura, fortalecimento da identidade, sentimento de pertencimento étnico também despertou a vontade de lutar por direitos enquanto sujeito subalternizado, como por exemplo, do ex-aluno Valdenir Rodrigues de 21 anos, que hoje lidera um grupo de dança do bate pau, como nos relatou:

Eu comecei a participar do grupo de dança na escola há uns dez ano atrás, participava no dia 19 de abril, na semana cultural, agente saia para apresentar em assembleias, no aniversário de Miranda, no fechamento da BR. Os professores falavam que nós tínhamos que continuar isso. Eles [os professores] vinham acompanhando a fala dos idosos e, os idosos falavam que não eram pra deixar morrer e acabar a nossa cultura. Na minha visão eu vejo que é muito importante essa dança, nós não devemos deixar ela, essa é nossa identidade como povo indígena, [...]. Fico feliz com essa gurizada da escola Irmãos Souza que os professores vem incentivando, (Valdenir Rodrigues, Adeia Lalima, 17/11/2022).

Assim todas essas atividades interculturais realizadas pelos professores – nas festividades em datas comemorativas, as danças, a realização da relação entre os conteúdos tradicionais (histórias, mitos, das ervas medicinais na escola) e ocidentais – passam a dar outro significado para a escola. A escola além de ser um espaço onde se adquiri os conhecimentos acadêmicos ocidentais, ela passa a ser um espaço para reafirmação da identidade étnica, cultural, é onde as relações entre os conhecimentos tradicionais e ocidentais ocorrem, reforçando a interculturalidade. É nesse espaço que, segundo Tassinari (2001), as diferenças interétnicas se emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições são trocados e reiventados, e a escola indígena, passa a ser considerado um espaço de fronteira, (TASSINARI, 2001).

Apesar dos avanços das práticas interculturais realizadas pelos professores em Lalima, percebe-se que ainda há muito o que fazer, muitos desafios estão presentes nesse contexto para uma prática intercultural que atenda as expectativas dos professores e as necessidades da comunidade. A maioria dos professores pesquisados tem apontados alguns desafios a serem superados para uma educação específica e intercultural que almejam: a falta de autonomia da escola, a falta de políticas públicas que promovam a formação continuada específica deles no âmbito da interculturalidade, assessoria especializada, calendário específico, materiais pedagógicos específicos produzidos a partir da realidade local. E, como bem destacamos anteriormente, essa temática deveria ser foco em todo o sistema educacional brasileiro, não apenas em núcleos específicos, como para pessoas indígenas e afrodescendentes, mas para todo o país.

O maior desafio é enfrentar o sistema em que a escola está inserido para que aceitem um calendário específico indígena, que está voltado para a mesma realidade, porque na prática todos têm ampla capacidade de trabalhar essa interculturalidade na escola. O material didático é o anseio de todos (Professor Francisco Dias⁵¹, aldeia Lalima, 13/05/2022).

Cada professor tem sua forma de trabalhar, então o grande desafio é colocar em prática a chamada educação escolar indígena. Porque ainda não temos materiais próprios para tal ensino, além do uso do calendário específico para a escola indígena (Professor Davi Correa, aldeia Lalima, 13/05/2022).

São inúmeras as dificuldades, por exemplo, a falta de interesse [dos professores] de buscar material, qualquer um pode buscar semente. Nós professores temos que bater na mesma tecla, isso é importante. Mas, falta incentivo, alguém para dar suporte aos professores nessa parte pedagógica, falta estímulo da equipe pedagógica (Professora Zenaide da Silva, aldeia Lalima, 13/05/2022).

[...] nós temos essa lei [da escola intercultural], nós não temos como ser intercultural ainda se tiver interferência política. Quando eu era diretora na época, morria alguém, sempre questionavam porque fechávamos a escola quando morria uma pessoa na comunidade. Outra situação, a gente não trabalhava no carnaval, mas para nós não tem significado nenhum [o carnaval], tem que ter um o calendário diferenciado. Queremos que seja realmente uma escola indígena diferenciada. Você vê até agora o nosso PPP não foi aprovado. Agora eles mandam tudo o que eles querem. Por causa de acordo político, cargo de prefeito, trocam funcionários (Professora Cleusa Santos, aldeia Lalima, 15/05/2022).

Segundo Aguilera Urquiza (2017; 2022) como a escola para indígenas foi gestada na modernidade, a qual impôs uma forma de conhecimento baseados na cultura do colonizador,

⁵¹ O nome dos professores nestes relatos são fictícios a fim de preservar suas identidades mediante possíveis represálias por parte dos gestores educacionais.

o seu currículo continua refém de um longo passado colonial eurocêntrico. Mesmo com o fim do colonialismo, permanece a colonialidade. Assim passados mais de 30 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988 que reconheceu a diversidade de povos indígenas no Brasil e fortaleceu o direito a educação escolar diferenciada, a visão monocultural etnocêntrica colonial que marcou a relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas por séculos - poder, dominação, superioridade epistêmica – ainda não foram superadas e continua presente na sociedade atual nas mais diversas estruturas de poder como nos sistemas de educação:

Aqui nós tratamos todos iguais[...], tudo que tiver de diferente que tiver de acontecer a equipe pedagógica passa para as coordenadoras das escolas indígenas”, (Jussara Acosta⁵², Secretária de Educação, Miranda/MS, 20/07/2022).

Essa visão monocultural eurocêntrica continua tratando as populações indígenas como se fossem todas iguais reforçando a tendência para construção de uma educação escolar hegemônica dificultando o avanço das políticas públicas específicas para a educação escolar indígena e a construção de currículos diferenciados que continua sendo definidas “para” indígenas e não “pelos” indígenas, (GONÇALVES, 2013). Nesse contexto, vale lembrar que o Brasil é um país multicultural com diversos povos que possuem o modo de ser, pensar, viver e ver o mundo totalmente diferentes entre si e da sociedade nacional e que tem direito a educação escolar diferenciada com currículo escolar também diferenciado definido a partir da realidade de cada comunidade e de seu projeto de educação escolar.

A Resolução CNE n. 5 de 22 de junho de 2012 define que a construção e desenvolvimento do currículo na Educação escolar indígena na perspectiva intercultural, devem ser construídos e definidos nos projetos políticos-pedagógicos das escolas indígenas e os sistemas de ensino devem criar condições para o seu desenvolvimento. O mesmo documento define que os materiais didáticos pedagógicos específicos e o calendário escolar diferenciado são fundamentais na construção do currículo da escola indígena. O calendário escolar poderá ser organizado de acordo com as atividades produtivas sócio culturais da comunidade indígena, independente do ano civil, porém respeitando a duração mínima de duzentos dias letivos. Os materiais didáticos pedagógicos específicos podem ser escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilingue, refletindo a perspectiva intercultural da educação diferenciada apresentado nos conteúdos culturais próprios das comunidades indígenas e devem ser publicados pelos respectivos sistemas de ensino. O maior tempo de

⁵² O nome da professora é fictício para preservar sua identidade.

aula abordado pelo professor Fernando, e reivindicada também pela professora Fátima, a Resolução CNE 5/2012 define que:

as escolas indígenas possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regime de alternâncias, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda a especificidade de cada contexto escolar e comunitário indígena, (Resolução CNE 5/2012).

Estes temas poderão ser discutidos e redefinidos no PPP da escola e incluídos no documento quando que houver necessidade para melhor atender as expectativas da comunidade e da educação escolar indígena intercultural, sempre articulada com o sistema de ensino que deverá apoiar, assessorar os professores e criar condições para isso.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação Básica n. 3 de 10 de novembro de 1999 também recomenda que os sistemas de ensino deverão criar a categoria escola indígena e os núcleos de educação escolar indígena para dar apoio as escolas indígenas:

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do país. Por meio dessa categoria, será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (Parecer Resolução CEB 14/99).

A Portaria Interministerial de 17/04/1991 também prevê a “criação de núcleos de educação indígena nas secretarias estaduais de educação”, com a “finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas” (BRASIL, 1991, art. 5º). O núcleo de educação escolar indígena estruturado com profissionais especializados em educação escolar indígena favoreceriam o acompanhamento, a implementação, avaliação e criação de políticas públicas para a educação escolar indígena, definindo diretrizes e dando apoio técnico pedagógico às escolas indígenas. Com eles, haveria maior possibilidade de revisão do currículo, calendário, proposta pedagógica, maior apoio na produção de materiais didáticos específicos diferenciados que atendam as especificidades das comunidades indígenas facilitando a elaboração e definição de projetos a curto, médio e longo prazo.

Conforme nossa pesquisa, no município de Miranda/MS existe uma coordenadoria de educação escolar indígena ligada a SEMED, onde trabalham as professoras Sônia Rocha⁵⁴ (T.

⁵⁴ O nome da professora é fictício a fim de preservar sua identidade de possíveis represálias.

I Pilad Rebuá) e Helen de Matos⁵⁵ (T. I Cachoeirinha), nomeadas pelo poder executivo para a função de “coordenadoras das áreas indígenas”. Segundo as professoras, a coordenadoria citada pertence ao núcleo de educação escola indígena do município, mas, encontra dificuldade para o desenvolvimento de suas ações por falta de autonomia. Percebe-se também a falta de estrutura física como mais espaços para o trabalho das coordenadoras e falta de estrutura de pessoal técnico pedagógico especializado no tema (interculturalidade) para dar assessoria, apoio no atendimento as escolas indígenas no município de Miranda.

Diante dessas dificuldades notamos que a coordenadoria de educação escolar indígena, torna-se mais um setor repassador de informações da SEMED para as escolas indígenas do que uma propositora da mudança das escolas indígenas, no sentido da procura pela autonomia e empoderamento terena. A falta de estrutura técnica pedagógica especializada e autonomia que o núcleo de educação indígena em Miranda/MS se encontra, cremos que isso se reflete na falta de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena no município como no relato do ex-diretor, professor José Felipe:

Eles [a secretaria] querem aplicar conforme a realidade deles, o conhecimento deles, [...]. Está tudo direcionado para a secretaria. A gente procura lá [no núcleo], mas não tem nada, [...]. Aí quando falamos que queremos alguma coisa, tirar dúvidas, falamos diretamente com a secretária e com o prefeito (José Felipe, aldeia Lalima, 10/10/2022).

Com base no exposto, constatamos que os professores estão abertos ao diálogo intercultural e vão ressignificando suas práticas pedagógicas, mas diante dos desafios que se apresentam, realizam-na com mais intensidade em momentos especiais, o que sem dúvida é um avanço. No entanto, conforme Walsh (2009), elas não trazem reflexões críticas nas relações de poder que mantêm a desigualdade social e não provocam mudanças nas estruturas de poder para autonomia na educação escolar e para a comunidade. A falta de aprofundamento a respeito do tema também gera diferentes conclusões a respeito da prática intercultural como a coordenadora pedagógica, professora Zenide da Silva, entende que a falta de iniciativas dos docentes na temática é que “falta interesse dos professores”. O que no nosso entender, está associada a falta aprofundamento conceitual do tema que resulta no desafio do professor, de como “colocar em prática a chamada educação intercultural indígena” (professor Davi).

⁵⁵ O nome da professora é fictício para preservar sua identidade de possíveis represálias.

Para uma prática intercultural que ofereça autonomia reivindicada pelos professores, torna-se necessário que os sistemas de ensino reconheça na prática a diversidade cultural além do multiculturalismo e criem,

condições para a construção e desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas promovendo a gestão democrática, e diferenciada da Educação escolar indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas comunidades, (Resolução CNE 5/2012)

A partir das condições criadas, políticas públicas poderão ser ampliadas para produção de materiais didáticos, flexibilização do currículo, calendário, etc. Professores indígenas poderão refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas (Resolução CNE n. 5, de 22 de junho de 2012), repensar sobre o papel da escola, o conceito da educação intercultural na escola indígena e não-indígena, buscar diálogo com a SEMED e propor ações concretas. O PPP da escola poderá ser revisado, reavaliado e reelaborado assim que necessário ou conforme a proposta de educação escolar indígena intercultural e a especificidade da comunidade local. Os tempos de aulas de língua materna, História e cultura indígena e outras disciplinas poderão ser redefinidos caso necessário. Projetos para produção de materiais didáticos pedagógicos poderão ser ampliados e elaborados juntamente com a comunidade, além dos materiais já produzidos com apoio da Ação Saberes Indígenas na escola e a SEMED (séries iniciais). A seguir analisaremos as práticas interculturais na EEIPAA e posteriormente abordaremos algumas perspectiva para a educação escolar indígena diferenciada.

4.4. A Escola Estadual Indígena Professor Atanásio Alves (EEIPAA)

A Escola Estadual Indígena Professor Atanásio Alves foi criada em 2010 pelo Dec. 13.015, de 30/06/2010 e foi credenciada e autorizada para funcionamento do Ensino Médio, por meio da Resolução SED/MS nº 3.527 de 14/12/2018. A escola está localizada no setor Campina. Nesse ano de 2023, a escola está atendendo 81 alunos, distribuídos entre as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio Regular e 40 alunos do Normal Médio, voltado para a formação de professores de Educação Infantil e Séries Iniciais.

Figura 12 - Escola Estadual Indígena Professor Atanásio Alves (Fonte: Acervo pessoal, 2022)



A sua implantação também está ligada à luta da comunidade, da liderança e dos professores pela educação escolar indígena de qualidade em Lalima. De acordo com o professor Gilson Barato (Miranda, 12/07/2022), o Ensino Médio em Lalima teve início ainda no ano de 2001, como extensão da Escola Estadual Caetano Pinto, localizada na cidade de Miranda/MS, e continuou assim até 2005. Conforme supracitado, sua implantação ocorreu a partir das reivindicações da liderança e da organização de professores. Inicialmente, a SED/MS direcionou às escolas estaduais do município a possibilidade de atender as aldeias, contudo, somente a Escola Estadual Caetano Pinto (EECP) aceitou o desafio.

Na época, o governo estava implantando a educação escolar indígena no estado inteiro. A Miriam e Suelize, da Secretaria de Estado de Educação, vieram para Miranda com essa proposta e falaram com as escolas. Como o EERP não aceitou e o Caetano Pinto aceitou, e partir daí iniciamos o Ensino Médio em Lalima na condição de extensão. O Zé Roberto era o diretor e eu o diretor adjunto. Na época, fui eu quem fiz todas as papeladas e acompanhava a extensão (Gilson A. Barato, Miranda, (12/07/2022).

Em seguida a direção escolar passou a realizar reuniões juntamente com a comunidade e foram realizados diversos processos burocráticos. De 2001 até 2016 o ensino médio funcionou no prédio cedido pela Escola Municipal Presidente João Figueiredo, localizado na sede da aldeia, tendo em vista que não havia prédio próprio. Entre 2001 e 2004 as aulas eram

realizadas no formato de alternância e funcionava somente nos finais de semana, às sextas-feira e sábados; nos outros dias as atividades deveriam ser realizadas em casa pelos/as estudantes. Nesse período não havia professores indígenas com formação específica nas diversas áreas de conhecimento para assumirem as aulas do Ensino Médio. Conforme o depoimento do professor Gilson, a maioria dos professores do quadro na época eram da escola Caetano Pinto. Esses professores se deslocavam da cidade até a aldeia para darem aulas nos finais de semana, com exceção dos professores que trabalhavam as disciplinas específicas de Língua materna, Questões Indígenas e Sistema de produção; estes docentes eram da própria comunidade. A direção, a secretaria e coordenação da escola ficavam na cidade.

O Ensino Médio favoreceu muitos alunos que há tempos haviam concluído a quarta série e estavam sem conclusão dos estudos, por não haver de 5ª série a 8ª série na aldeia. Muitos deles já estavam casados e até tinham filhos:

Naquela época só tinha até a 4ª série, quem quisesse estudar tinha que ir pra Taunay⁵⁷, não tinha mais como eu estudar ai nós paramos. Quando veio o Ensino Médio, era de alternância. Nós fizemos um provão de classificação de 5º ao 9º ano [5ª a 8ª série] pelo município com Roberta, Deli [...] Eu só queria estudar, eu pensava em terminar (Pedro Paulo, Aldeia Lalima, 19/07/2022).

No ano de 2005, como já havia professores indígenas na comunidade com formação superior, ainda que com habilitação apenas para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, a SED/MS deu início a contratação destes oriundos para assumir as aulas no Ensino Médio. Naquele ano, eu também passei a atuar como professor no Ensino Médio ministrando aulas de Filosofia. Nesse período a SED/MS também começou a realizar capacitações, encontros para professores indígenas do Estado, dos quais também participei.

Em 2010, por meio de reivindicações da liderança e da comunidade foi criada a Escola Estadual Indígena Professor Atanásio Alves. A direção da EEIPAA ficou a cargo do professor Gilson Barato, sua escolha se deu pelos trabalhos prestados a educação em Lalima, desde que atuou como diretor adjunto na extensão Caetano Pinto, portanto, pela sua experiência acumulada e, principalmente, pelo fato da legislação estadual exigir um professor efetivo para a função de diretor. A secretária escolar e o coordenador pedagógico foram escolhidos pelo

⁵⁷ Estudar na Escola Evangélica Lourenço Buckman (de 5ª a 8ª série) com a qual a FUNAI mantinha convênio e enviava indígenas que quisessem continuar os estudos em regime de internato.

diretor, a professora Zulmira Canale para secretaria e o professor José Felipe⁵⁸ para coordenador pedagógico.

O nome da escola foi definido pela comunidade em homenagem ao primeiro professor indígena na Aldeia, o Sr. Atanásio Alves. Logo em seguida o colegiado escolar e a associação de pais e mestres (APM) foram criados pelo diretor. A composição da APM, diretoria e presidência, ocorreu por meio da indicação do diretor e, em razão disso, ambas foram pouco atuantes.

Gilson Barato esteve como diretor no período de 2010 a 2017, posteriormente foi substituído pela professora Ilda Barbosa, de 2017 a 2020, e pela professora Rita de Cássia Neto, de 2020 aos dias atuais, todas não indígenas. A coordenação pedagógica contou com o trabalho de José Felipe⁵⁹, de 2010 a 2015, Roberta de Souza Pinho em 2015, Valdenir Paiva em 2016, Mario Ney Rodrigues Salvador em 2017 e eu, Eduardo S. Rodrigues, de 2018 a 2021. Atualmente o coordenador pedagógico é o professor José Márcio de Souza Santos. Desde de 2016, a comunidade reivindicou a participação na escolha da coordenação; esta foi atendida e a partir daquele ano tal decisão passou a ser tomada a partir de votação.

O quadro administrativo atual da EEIPAA é composto por uma diretora não-indígena, uma secretária não-indígena, um coordenador pedagógico geral indígena, dois coordenadores de área (matemática e linguagem), ambos indígenas, um coordenador de práticas inovadoras e uma assistente de secretaria que é também indígena. Além destes, somam-se ao trabalho dezesseis professores, todos indígenas. Quatorze docentes possuem formação superior, dois deles não - Rosiele Souza Rodrigues e Adriano da Silva Correa Góes. Contudo, ambos se encontram graduandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD/Pólo UAB/Miranda) e do curso de Artes da Fundação UniCesumar (UNICESUMAR/Pólo semi-presencial de Miranda/MS), respectivamente.

Tabela 3: Lista de lotação da EEIPAA em 2022 (Fonte: Secretaria da EEIPAA, 2022)

Nº	NOME	ÁREA de ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
----	------	-----------------	----------

⁵⁸ Lembramos novamente que o nome do professor é fictício para preservar sua identidade.

⁵⁹ O nome do professor é fictício para preservar sua identidade.

01	Rita de Cássia Neto	Diretora	Letras
02	Zulmira Canale	Secretária	Matemática
03	Thais Ximenes	Aux. de secretaria	Ensino Médio
04	José Marcio dos Santos	Coordenador Pedagógico	Pedagogia
05	Alcides Gabilon	Coordenador de área; Língua Inglesa 1º ao 3º ano; Empreendedorismo 1º ano; Sistema de Produção 2º ano; Linguagem e Inter Artes 3º ano. Líng. Portuguesa 3º ano.	Linguagem e Educação Intercultural Indígena
06	Claudinei de Souza	Geografia	Geografia e; Ciências Sociais e Educação Lic. Intercultural Indígena
07	Deli Souza Alves	Líng. Terena	Magistério Indígena, e Ciências Sociais – (em formação)
08	Elias Souza Alves	Química	Normal Superior e; Ciências da Natureza e Educação Intercultural
09	Ester Gomes Polidoro	Questões Indígenas	Ciências Sociais
10	Italivio Campos Leite	Matemática 1º ao 3º ano; Coordenador de área de Matemática	Matemática e Educação Intercultural Indígena
11	Rosiele Souza Rodrigues	História e Cultura Indígena	Ciências Biológicas (em formação)
12	João Carlos D. da Silva	Matemática 1º ano e Física 1º ano	Matemática e Educação Intercultural Indígena
13	Valdenir Paiva	Matemática criativa	Matemática e Educação Intercultural Indígena
14	Luara Duarte Rodrigues	Artes	Educação Física e Artes
15	Maria Cleonir Silva	L. Portuguesa	Linguagem e Educação Intercultural Indígena

16	Mario Antonio P. Pereira	Sociologia 1º ao 3º ano; Filosofia 1º ao 3º ano	Ciências Sociais e Educação Lic. Intercultural Indígena
17	Onivaldo Gabilon	História 1º ao 3º ano; Empreendedorismo Social 1º ao 3º ano	Ciências Sociais e Educação Lic. Intercultural Indígena
18	Romilda L. de Souza	Biologia 1º ao 3º ano; Física 2º ao 3º ano; Projeto de Vida ° ao 3º ano; Ciências Integrado 1º ao 3º ano.	Ciências da Natureza e Educação Intercultural
19	Edinéia Borges	Sistema de Produção 1º ano; Empreendedorismo Social 2º ano	Pedagogia
20	Amarildo Figueiredo Patrocínio	Educação Física	Educação Física (em formação)
20	Laércio Polidório	Técnico de Suporte Tecnológico	Ciências Sociais

Salientamos novamente que também no caso da EEIPAA a situação empregatícia do quadro docente é alarmante. Isso porque todos os docentes da escola são contratados anualmente, e não concursados, algo bastante preocupante do ponto de vista qualitativo do trabalho pedagógico (insegurança) e da vida dessas pessoas.

4.4.1 Currículo, projeto político pedagógico, calendário e prática pedagógica intercultural na EEIPAA

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, com duração de três anos. Ele tem a finalidade de consolidar

o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental [...]; preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...]; III – aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (LDB 9.394/96, Art. 35).

A partir de 2022 a EEIPAA passou para a modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral. A sua implantação, segundo a diretora da escola, ocorreu a partir de conversas

informais com professores e a partir da sua reivindicação juntamente com o cacique da aldeia e anuência da comunidade.

A ideia surgiu da necessidade de propiciar momento de aprendizagem diferenciada do regular uma vez que a escola de autoria oferece vários benefícios. A equipe pedagógica possui uma organização que contribui para estrutura dessa forma visando a formação integral do estudante em todas as dimensões: social, cultural, cognitiva, intelectual, emocional além do bem-estar físico. Além de estar previsto na BNCC, LDB, PNL, que a escola seja integral (Rita de Cassia Neto, Aldeia Lalima, 16/08/2022).

Naquele contexto pré-transformação da modalidade de ensino eu percebi, como coordenador pedagógico, que essa mudança gerou certa expectativa em todos, pois era um modo de ampliar a oferta de cursos e disciplinas curriculares, de acordo com a necessidade e a realidade local. No entanto, a SED/MS possui um currículo padronizado para essa modalidade com poucas possibilidades de alteração, algo que também precisaria mudar, no caso da educação escolar indígena, tornando-a mais flexível. Com isso, conseguimos incluir apenas uma disciplina específica: História e Cultura Indígenas. Não houve um amplo debate com a comunidade para definição como nós gostaríamos que fosse o Ensino Médio em Tempo Integral, debate este garantido por lei no Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas.

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade construa a sua escola (RCNEI, 1998, p. 24-25).

O currículo da EEIPAA possui vinte e sete disciplinas, integradas em duas grandes partes: a Formação Geral Básica, que corresponde às quatro áreas de conhecimento (Matemática e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas), e os Itinerário Formativos. Os Itinerários Formativos também são divididos em componentes curriculares: a) o Núcleo Integrador Projetos Empreendedores, composto pelas disciplinas: Projeto de Vida; Empreendedorismo Social; Agroecologia e Sustentabilidade; História e Cultura Indígena; Linguagem e Interartes; e b) o Núcleo Integrador Ciências Integradas, com as seguintes disciplinas: Ciências Integradas e Novas Tecnologias; Matemática Criativa; Questões Indígenas e Sistema de Produção. Além das disciplinas que compõem os Itinerários Formativos, existem as aulas de Unidade Curricular, que é o aprofundamento das disciplinas da Formação Geral Básica e as Unidades Eletivas. As três disciplinas específicas – Língua Materna, Sistema de produção e Questões indígenas - estão inclusas no currículo da escola desde a criação do Ensino Médio

na aldeia, como extensão do Caetano Pinto. Já a outra disciplina específica, História e cultura indígena, foi incluída em 2022. As atividades na escola ocorrem das 7 horas da manhã às 16 horas da tarde, com 9 aulas por dia, de 50 minutos cada, de segunda a sexta-feira.

Nesse ano de 2023 a escola também passou a ofertar o “Normal Médio Intercultural” com o objetivo de formar professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esta modalidade possui um corpo docente composto por quatro professores indígenas e uma coordenadora pedagógica também indígena.

O Decreto 6.861 de 27 de maio de 2009 define que as propostas pedagógicas para o Ensino Médio Integrado à formação profissional dos alunos indígenas deverão articular as atividades escolares com os projetos de sustentabilidade, formados pelas comunidades indígenas, consideradas as especificidades regionais e locais.

A EEIPAA possui um Projeto Político Pedagógico que começou a ser elaborado em 2010, ano de criação da escola com a seguinte missão:

Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, como indígenas, segundo as leis que asseguram a educação escolar indígena. Ser uma instituição que forma cidadãos críticos, a fim de debater a realidade e ser defensora dos direitos das causas indígenas, sendo acima de tudo competente para competir em condição de igualdade, tanto no mercado de trabalho quanto na área da Educação, Saúde e outras (Projeto Político Pedagógico da EEIPAA, 2020).

Conforme depoimento dos professores da época, no início, a elaboração do documento ficou restrita à direção escolar, sem a participação da comunidade escolar e dos professores. Somente a partir de 2017 é que a comunidade escolar foi convidada a participar, no momento de revisão dele e desde então passou a ser revisado anualmente, com a participação dos indígenas. No ano de 2018, como o coordenador pedagógico deixou a coordenação naquele ano, o meu nome foi cotado para a coordenação pedagógica da escola. Na revisão do PPP nesse mesmo ano (2018), direcionamos a atenção para os fundamentos da educação escolar diferenciada, sempre observando a nossa realidade. Na revisão também procuramos envolver a comunidade escolar (pais, professores e alunos) e inserir propostas pertinentes para todos. Isto posto, incluímos algumas práticas interculturais no PPP, tais como:

Realização da Feira de Ciências; Realização de Feira Tradicional Indígena para valorização da cultura indígena; Realização de eventos na semana cultural; Intercâmbio com outras Instituições do Ensino Médio; Viagens de visitas educativas com os alunos em Universidades e Museus; Criar projetos para preservação e valorização da língua materna, dança, artesanato, pinturas corporais e outras manifestações culturais (Projeto Político Pedagógico da EEIPAA, 2020).

No ano de 2020-2021 o PPP não foi revisado devido a restrição das aulas, conforme orientação designada pela SED/MS como medida de combate e prevenção à COVID-19. Como a escola passou a ser em tempo integral no ano de 2022, segundo o coordenador da escola, José Márcio Santos (Aldeia Lalima, 13/10/22), o PPP foi revisado e adequado ao novo modelo de ensino e outras propostas foram inseridas no calendário. O documento contempla a realidade da comunidade em que está inserida, apresenta o diagnóstico da escola e a realidade da comunidade, fundamenta-se nas teorias da educação escolar indígena, apontando metas a serem alcançadas.

O calendário da EEIPAA apesar de ser elaborado pela SED/MS, segundo o atual coordenador pedagógico da escola, ele possui alterações de acordo com especificidade da comunidade, assim como da primeira escola. Quando falece alguém na aldeia, as aulas param em respeito a família e parentes do falecido, está inclusa a semana cultural, denominada de “Resistência indígena”, em que são realizadas atividades como: cabo da guerra, corrida, salto a distância, manifestações culturais como as danças (do bate-pau e *siputrena*), teatro, entre outras. Márcio dos Santos destaca que elas são realizadas com objetivo de revitalizar e fortalecer a cultura e a identidade Terena.

As atividades da Resistência indígena - atividades de cabo de guerra, salto a distância e corrida - de 2023 foram realizadas pelos professores do Ensino Médio Integral no dia 18 de abril no período da manhã, e à noite as turmas do Normal Médio Intercultural apresentaram teatro, dança e o desfile Mis e Mister indígenas. Todos participaram: comunidade, lideranças, professores e alunos/as.

Figura 13: Dança do bate-pau da turma do Normal Médio do EEIPAA na noite de 18/04/2023 (Fonte: Acervo Pessoal)



Figura 14: Alunos participantes do desfile *miss e mister* indígena da EEIPAA, em abril 2023. (Fonte: Acervo pessoal)



Nos anos anteriores outras atividades também foram realizadas. Na semana cultural do ano de 2019 os professores sugeriram e realizaram a “Marcha da resistência”. A ideia era de conscientizar os alunos da luta pela terra, como elemento essencial para a sobrevivência da comunidade, cultura e educação. Conscientizar a todos da importância da luta pela demarcação do território, principalmente no momento em que o congresso nacional ameaçava retirar os direitos indígenas já conquistados, através da tentativa de aprovação do Marco Temporal e da PEC 215, foi muito significativa essa atividade.

Figura 15: Primeira Marcha da resistência da EEIPAA, 2019 (Fonte: Acervo pessoal)



4.4.2 As práticas interculturais dos professores na EEIPAA

No trabalho pedagógico, da mesma forma como ocorre na outra escola, os professores realizam os planejamentos de forma *online*, com base no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino para o Ensino Médio e a proposta pedagógica da escola. No ambiente virtual estão dispostos os conteúdos da BNCC, mas também há um campo onde o professor insere outros conteúdos no seu trabalho. Com a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral houve mais estímulo e tempo disponível para um trabalho diferenciado e intercultural na escola, em forma de projetos:

Como a escola está sendo integral nesse ano de 2022, agora vamos trabalhar a interculturalidade, vai ter muito mais espaço, vamos trabalhar com projetos. Na minha área, por exemplo, reunimos com a professora Luara Duarte, Maria Cleonir e Amarildo para trabalhar com projetos. A Luara vai trabalhar com as vestes e os grafismos. A professora Maria Cleonir vai trabalhar lendas da aldeia (Professor Alcides Gabilon, Aldeia Lalima, 13/03/2021).

Com mais tempo para desenvolverem atividades, a coordenação e os professores refletiram melhor sobre as práticas interculturais, de acordo com a realidade da comunidade, dentro das Unidades Curriculares e Unidades Eletivas. De acordo com o coordenador, “toda quarta, depois das 15:30, tem reunião de fluxo para discussão e definição de vários projetos nas Unidades Curriculares (UCs) e nas Unidades Eletivas (UEs), que possuem duas aulas semanais” (José Marcio dos Santos, aldeia Lalima, 13/10/2022) . Os trabalhos nas UCs são desenvolvidos semestralmente em forma de projetos, e no final de cada semestre o que foi trabalhado é apresentado à comunidade.

Dentre as várias atividades consideradas interculturais na EEIPAA em 2022, está a II Feira de Ciências, que ocorreu no dia 11 de novembro de 2022, e nos chamou a atenção. É um evento inserido no PPP e no calendário de atividades da escola, com a proposta de trabalhar atividades culturais. A primeira delas foi realizada em 2019. Em 2020 e 2021 não houve feira, devido a pandemia do COVID-19. Segundo o coordenador da escola, José Marcio dos Santos, (Aldeia Lalima, 13/10/2022), a feira de ciências tem como objetivo abordar de forma lúdica e instigante os conhecimentos gerais básicos, assim como os conhecimentos tradicionais.

Conforme a programação das atividades nesse dia, com início às 17 horas - na verdade um pouco mais tarde, porque em Lalima a maioria das pessoas se orientam pelo sol e não pelo relógio -, os professores me relataram que os trabalhos que seriam apresentados naquela noite eram resultado dos projetos e pesquisas desenvolvidos nas UCs ao longo do 2º semestre de 2022, desenvolvidas por área de conhecimentos: Linguagem, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Sociais. Na Linguagem, que engloba as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, o foco da feira foram os “ Contos e lendas da aldeia, da cultura africana e os trajes típicos da dança feminina”. Nas disciplinas específica, Língua Materna e História e Cultura indígena desenvolveram o “Dicionário na Língua Materna, história e formação da aldeia Lalima e grafismo”. Em Ciências Sociais, trabalhado os “loais de pescas no rio, na aldeia Lalima”. Em Matemática e Ciências da Natureza apresentaram o projeto/pesquisa “Conhecimento tradicional e Científico”.

O orador daquela noite, professor José Márcio dos Santos, deu início as atividades, fez o convite as autoridades presentes para compor a mesa: a Rita de Cássia Neto – Diretora da

EEIPAA, João Batista Pires da Silva - Cacique da aldeia, José Felipe - diretor da EMIPPJ, a Sr^a Protássia de Souza Alves - esposa do falecido professor Atanásio Alves e eu. Logo em seguida foi executado o hino nacional, com a exposição das bandeiras do Brasil e do Estado de Mato Grosso do Sul. Na sequência a diretora deu abertura à II Feira de Ciências. Todos da mesa cumprimentaram a comunidade e parabenizaram a escola pela iniciativa, depois iniciaram as apresentações.

Na primeira, a turma de Língua Materna e Cultura e História Indígenas expôs um trabalho sobre a língua terena, grafismos indígenas – Terena, Kinikinau e Kadiwéu. Segundo o professor Adriano da Silva C. Góes (Aldeia Lalima, 11/11/2022), inicialmente foi realizado trabalho de campo dos alunos na residência dos anciãos, que são falantes da língua terena, com objetivo de registrar a língua e conscientizar os/as estudantes da importância da mesma como elemento fundamental para o fortalecimento da identidade étnica, sua preservação e revitalização. Como culminância do projeto, a pesquisa produziu um dicionário na língua terena elaborado pelos alunos. A turma também apresentou o histórico da aldeia e alguns grafismos das etnias Terena e Kinikinau - considerando a diversidade étnica que compõe a T. I Lalima, povoada por Terena, Layana, Kinikinai e Kadiuwéu. Nessa atividade pudemos observar o extenso trabalho do docente com as práticas interculturais ao longo do semestre, visto que:

Lalima é um povo miscigenado, temos que levar em consideração os conhecimentos dessas várias culturas. Nesse ano de 2022 começamos a trabalhar essa temática com os projetos (Professor Ancelmo Dias⁶⁰, aldeia Lalima, 07/05/2022).

Os grafismos Terena, Kinikinau estavam expostos lado a lado com as bandeiras do Brasil e MS. Entendemos que todos esses elementos são símbolos das respectivas culturas, valorizados por cada uma delas com igual força, apresentados na feira no mesmo patamar. Isso aponta para o significado de que a comunidade indígena não se menospreza em sua cultura, quer fazer parte da sociedade nacional, mas sem deixar a identidade étnica.

A segunda apresentação do evento foi a turma da área de Linguagem. Nela, os estudantes realizaram sobre o traje da dança tradicional feminina terena do *putú-putú*. Na apresentação a aluna Rosenilda de Souza falou sobre a confecção do traje desta dança, uma saia, fabricada a partir do *virirí*, planta conhecida como taboa pelos não-indígenas. Depois disso, decorreram sobre a cultura africana, suas histórias e contribuições dentro da culinária, da música e da dança brasileiras.

⁶⁰ Lembramos novamente que nome do professor é fictício a fim de preservar suas identidades.

Segundo a professora Luara Duarte Rodrigues, a interculturalidade foi trabalhada neste projeto porque houve uma correlação da história e cultura negras com a história e cultura indígenas, em especial a Terena, sendo que essa é uma das práticas disponíveis na Lei 11.645/2008, como centrais para o respeito à diversidade étnica e racial no Brasil. Para finalizar, ainda no contexto da turma de Linguagem, mas dessa vez sob a responsabilidade da professora Maria Cleonir Silva (que estava ausente naquela ocasião), a Diretora da escola apresentou um livrinho de contos, lendas e histórias da aldeia, produzido pelos alunos, a partir de orientações da docente. Segundo a professora,

[...] como a SED/MS de repente manda uma Comunicação Interna que é para trabalhar isso ou aquilo, veio para nós trabalhar contos e lendas para estimular a leitura. Conversando com os alunos procuramos trabalhar conforme a realidade deles. Então eles começaram a pesquisar e resultou no livrinho, (Professora Maria Cleonir Silva, Aldeia Lalima, 15/11/2022).

A terceira apresentação foi da turma de Ciências Sociais, cujo tema era: “Lugares de pesca da aldeia Lalima no Rio Miranda”. O objetivo do trabalho foi o de identificar os lugares de pesca. Além disso, nas disciplinas de empreendedorismo e agroecologia, foram apresentadas comidas típicas como o bolo de mandioca, chamado de *hihi*, a pamonha, o leite do *acurí*, bolo de fubá, a sopa paraguaia, também foram debatidos e apresentados. Segundo o coordenador José Marcio dos Santos, o objetivo era incentivar os alunos a produzir alimentos para geração de renda, usando produtos do cerrado, bem como conscientizar a todos sobre a necessidade da preservação do meio ambiente, o combate a queimadas e ao desmatamento. Nessa apresentação houve a participação de membros da comunidade sobre o aproveitamento de frutos do cerrado, trabalho apoiado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Figura 16: apresentação de produtos do cerrado na II Feira Cultural da EEIPAA, em novembro de 2022. (Fonte: Acervo pessoal)



Por último, observamos a divulgação dos projetos e pesquisas da turma de Ciências da Natureza, temática que mais me chamou a atenção. Nessa atividade, segundo os professores Davi Correa⁶¹ e Romilda Lipu de Souza (Aldeia Lalima, 15/11/2022), os alunos pesquisaram sobre as plantas medicinais terena com os anciãos e elaboraram um painel com o nome popular e o nome científico delas, plantas essas que continuam sendo muito utilizadas pela comunidade, na prevenção, tratamento e cura de diversas doenças. O professor Davi, também convidou a Sr^a. Amelia C. Duarte., pessoa da comunidade que trabalha com as ervas na comunidade e atende as pessoas. Já o tema do projeto de Ciências da Natureza foi o “Conhecimento tradicional e Conhecimento científico”. Segundo a professora Romilda Lipu de Souza:

[...] toda quarta-feira depois das três horas existe a reunião de fluxo para fazer um estudo por área de conhecimento, dentro dessa área entrou a matemática com a gente. O trabalho na Unidades Curriculares é realizado semestralmente. Aí nós sentamos junto com o coordenador de área, professor Itálvio [...] e aí surgiu dentro da Unidade Curricular que é um dos Itinerário Formativo da Educação Integral essa ideia de trabalhar interdisciplinar. Aí surgiu a ideia de fazer uma apresentação na Feira

⁶¹ A pedido de alguns professores decidimos omitir seu nome a fim de preservar sua identidade.

Cultural. Escrevemos o que cabia na área de Matemática, Química. Pra mim ficou pra trazer as mudas, as folhas e as flores. Ai fizemos o mostruário. Ficou pra área de matemática o quantitativo de folhas em gramas do chá, quantidade volumétrica de água, de porcentagem de água (Professora Romilda Lipu de Souza, Aldeia Lalima, 15/11/2022).

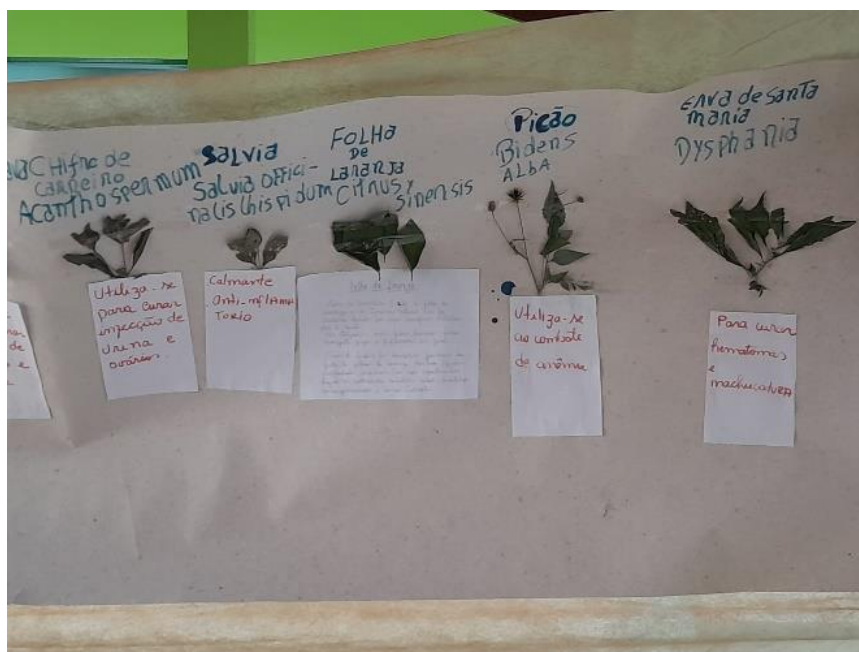
Nessa atividade vimos na prática intercultural a valorização dos conhecimentos indígenas, das plantas medicinais, por exemplo, ao mesmo tempo em que vimos o diálogo com o conhecimento ocidental, com a exposição do nome científico das plantas. Segundo o professor Davi, a ciência também está presente nos conhecimentos tradicionais:

O objetivo na minha área foi mostrar para os alunos que o conhecimento científico também faz parte da prática do conhecimento tradicional nosso. A ciência também está presente até mesmo nos chás que utilizamos no dia a dia: o chá de goiaba serve para cortar diarreia, por exemplo. Pra fazer o chá, você precisa pegar uma quantidade certa de folhas, tudo tem que ter medida se não, não dá certo, esse é a síntese, depois você analisa o resultado se deu certo, é a análise, a análise é o efeito do chá, ele corta a diarreia né, então deu resultado [...] (Professor Davi Correa, Aldeia Lalima, 15/11/2022).

Figuras 17 e 18: Momentos da II Feira Cultural de Lalima, em novembro de 2022

(Fonte: Acervo pessoal)





Em anos anteriores, 2017 e 2018, por exemplo, observamos outras atividades realizadas pelos professores Mario Ney Salvador (Questões indígenas) e o professor Odair Gabilon (Sistemas de produção), relacionadas à produção natural de alimentos e, posteriormente a realização de uma “feira tradicional de troca”. Segundo o professor Odair Gabilon:

Eu comecei em 2010 na disciplina de “Sistemas de Produção” a falar em produção de alimentos. Surgiu essa ideia da gente trabalhar com nossa cultura terena, lembrar da nossa roça tradicional, a gente estar preservando, estar revivendo a nossa cultura. Além do conhecimento tradicional tem a formação técnica. Na prática, trabalhava desde a composição de nutriente, matéria orgânica. Fazia visitas com os alunos e entrevistas com agricultores tradicionais, sobre como que é feito a roça, a época de plantio. O objetivo era conhecer na prática a forma tradicional e em cima disso entender como que ela é aplicada (Professor Odair Gabilon, aldeia Lalima, 14/07/2022).

Ainda conforme Odair, o fortalecimento da troca de sementes, realizada pela comunidade indígena, dos produtos da roça, das vendas, do envolvimento dos professores e da comunidade eram os principais objetivos. Isso tudo aponta para um dado importante: desde quando a escola era extensão os professores já vinham realizando trabalhos sobre a história e a cultura terena com os alunos. Segundo o professor Jacinto Gomes⁶², (Aldeia Lalima, 10/03/2022), além dessas questões levantadas por Odair, também tinha-se a vontade de

⁶² O nome do professor é fictício afim de preservar sua identidade.

demonstrar a riqueza do conhecimento terena e o confronto entre saberes, as investidas dos colonizadores na ocupação das terras em Lalima. Assim ele trabalhou as seguintes temáticas:

Casamento indígena, invasão de território, teatro simbolizando a invasão do território indígena. Apresentavam os indígenas reunidos comendo peixe assado, mandioca e milho na tribo, aí entra o branco invadindo. O objetivo era mostrar para os alunos a realidade ainda hoje, trazendo o passado quando lá na colonização invadiam as terras, narrar os caçadores de índio como acontecia, acabando com a cultura, a comunidade esparramando tudo (Professor Jacinto Gomes, aldeia Lalima, 10/03/2022)

Figura 19: Teatro apresentado pelos alunos do Ensino Médio Extensão Caetano Pinto, na Aldeia Lalima, em abril de 2001. (Fonte: Acervo de Claudinei de Souza, 2001)



Da mesma forma como notamos na outra escola, as primeiras atividades interculturais eram inserções de atividades culturais em datas comemorativas, especialmente no dia 19 de abril e em disciplinas específicas. Com as formações de professores tal prática veio ganhando espaço em forma de projetos, feiras tradicionais culturais, pesquisas, etc. Os professores têm desenvolvido o histórico da comunidade, fazendo relação com os conteúdos do livro didático, trazendo a vivência dos alunos para o debate em sala de aula. Destacamos também que o Ensino Médio em Tempo Integral e as Unidade Curriculares e as legislações específicas estaduais contribuíram para incentivar mais a realização destas atividades, porque tem possibilitado maior tempo para elas - uma das principais reclamações dos docentes.

Contudo, os professores indígenas também apontaram algumas dificuldades para uma prática intercultural mais efetiva, isto é, com mais intensidade no sentido de uma educação escolar indígena transformadora. Na EEIPAA, notamos que os desafios também estão na falta de autonomia da escola, ampliação das políticas públicas específicas, falta de formação continuada com aprofundamento nesse tema, principalmente para entender como trabalhar a interculturalidade, entre outras questões já elencadas anteriormente.

O grande desafio é colocar em prática essa interculturalidade, não somente a cultura do povo Terena, mas trazer para a realidade as diversas culturas existentes dentro do contexto da aldeia Lalima, (Professor Donato Pereira⁶³, aldeia Lalima, 28/10/2023)

Em relação ao sistema [de educação], pois não existe orientações específicas. (Professora Elizabete Vieira, aldeia Lalima, 28/10/2022).

O desafio é como pode ser trabalhado essa interculturalidade devido ao tempo de aulas, esse é o grande desafio para que essa prática seja realmente desenvolvida na escola do Ensino Médio (Professora Maria de Souza, aldeia Lalima, 28/10/2022).

O desafio maior é fazer valer as leis que já existem, para que isso aconteça... (Professor Paulo da Silva, aldeia Lalima, 28/10/2022).

[...], a gente tenta trabalhar, mas a gestão escolar fala que tem que seguir a normativa. O professor tem que ter liberdade para fazer [a interculturalidade]. Eu vejo agora que tem a disciplina de História Terena, tem a liberdade de trabalhar (Professor Rubens dos Santos, aldeia Lalima, 28/10/2022).

Políticas públicas para de fato fazer acontecer essa prática na nossa escola, e fazer com que as pessoas responsáveis pela secretaria de educação esteja alinhada com esses conhecimentos, (Professor Fermino de Almeida, aldeia Lalima, 28/10/2022)

Entendemos que grande parte dessas dificuldades poderiam ser sanadas com o atendimento específico do governo à educação escolar indígena, composto por pessoal técnico especializado, para apoio e assessoria de indígenas e não-indígenas nessa temática. A Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012 explicita que:

Os sistemas de ensino, em parcerias com organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Instituições de ensino Superior, bem como outras instituições governamentais e não governamentais, devem criar e implementar programas de assessorias especializadas em Educação escolar objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas [...]

⁶³ Lembramos novamente que o nome dos professores nas entrevistas são fictícios.

Na pesquisa realizada junto a Coordenadoria Regional de Educação em Aquidauana/MS (CRE 1) no dia 28 de novembro de 2022, na qual a EEIPAA está subordinada, percebi que o atendimento as escolas indígenas são realizadas de uma forma geral, junto com as demais escolas estaduais, de forma muito abrangente. Na ocasião fui recebido por dois técnicos pedagógicos que trabalham na CRE 1. Quando perguntados: - como que se dão as orientações da CR 1 para as escolas indígenas no sentido da especificidade? Segundo a técnica pedagógica entrevistada, Tereza do Socorro⁶⁴, as orientações dadas são mais sugestões e caminhos possíveis para as aulas diferenciadas, na interdisciplinaridade, como por exemplo:

Nós fomos nas escolas indígenas e nas outras também que não são indígenas levar a proposta da interdisciplinaridade. A nossa equipe a professora Candida como gestora, nós, cada um da nossa área, levamos sugestões de aulas diferenciadas tá, fazendo a interdisciplinaridade e, na minha área de história, como eu disse pra você, eu levei uma atividade que eu estava trabalhando com mapas. Mostramos como que era antes e como que ficou depois da chegada dos europeus, a questão da divisão. Aí dentro dessa atividade estava trabalhando Geografia, História, Artes, Sociologia e a interdisciplinaridade né, as etnias, quantidade de indígenas que era antes e depois da chegada dos europeus. Felipe também usou várias outras sugestões, na área dele[...] esse era nosso objetivo. Nós não somos formadores, não podemos dar formações, mas nós não temos essa autonomia (Tereza do Socorro, Aquidauana/MS, 28/11/2022).

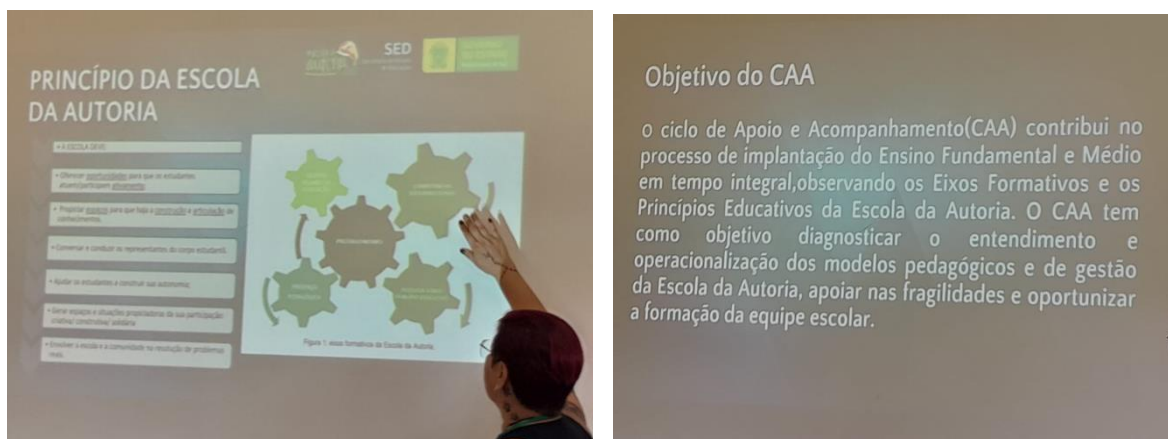
Observamos neste depoimento que a própria técnica pedagógica confunde interdisciplinaridade com interculturalidade. Como já afirmamos anteriormente, não são a mesma coisa, embora uma possa estar contida na outra. Isso mostra também o porquê dos professores indígenas replicarem essa confusão em seus discursos. Outro momento observado foi durante a capacitação no ano de 2022 em razão da implementação da Educação Integral na EEIPAA denominada "Escola de autoria"⁶⁵. Para entender como esse apoio vinha sendo realizado participei de um dos ciclos de palestras, no dia 22 de novembro de 2022. Na ocasião, participaram a diretora, os coordenadores e os professores. Segundo a técnica pedagógica Claudete Soares⁶⁶: "Desde o início do ano letivo de 2022, a equipe pedagógica da CRE 1/Aquidauana vinha realizando o Ciclo de apoio a EEIPAA para implementação da "escola de autoria""(Aldeia Lalima, 22/11/2022).

⁶⁴ O nome da interlocutora é fictício como forma de preservar a sua identidade de possíveis retaliações.

⁶⁵ Escola de Autoria são as Unidades escolares que ofertam o Programa de Educação em Tempo Integral, (Resolução SED/MS, n. 3.958 de 16 de dezembro de 2021).

⁶⁶ O nome da Técnica pedagógica é fictício como forma de preservar sua identidade.

Figura 20 e 21: Palestra do Ciclo de apoio, novembro de 2022 (Fonte: Acervo pessoal)



No decorrer das orientações realizadas, pude perceber que a atenção voltou-se mais para o acolhimento de alunos, os projetos interdisciplinares, os planejamentos da direção escolar, da coordenação e das disciplinas do Projeto de vida. Assim sendo, seguiram o padrão da rede estadual de ensino, de um modo geral, onde não são observadas orientações específicas relacionadas à educação específica intercultural.

Sem desmerecer o trabalho e as contribuições dos gestores não-indígenas para as comunidades indígenas, compreendemos que eles também encontram dificuldades no campo aqui discutido, por falta de formação específica na área de educação escolar indígena e por não conhecerem bem a realidade indígena. Exemplo disso, foi narrada pelo coordenador pedagógico da EEIPPA:

Um dia a diretora chegou toda preparada com o *Halloween* aqui pra nós, aí nós tivemos que falar a verdade pra ela. Aqui nós não temos isso, não faz parte de nossa cultura, não comemoramos o dia das bruxas. Os antigos falavam que era dia de bruxa, não é dia pra ser considerado e comemorado. Finado meu avô dizia que nesse dia tinha que esconder as crianças das bruxas. Para nós isso não existe, é muito diferente tem outro significado (José Márcio de Souza, Aldeia Lalima, 25/11/2022).

Portanto, da mesma forma como a legislação estadual exige que profissionais gestores sejam do quadro efetivo para a função de direção, a SED/MS também poderia oferecer capacitação específica a esses gestores para atuarem na escola indígena, assim facilitaria seus trabalhos na educação escolar indígena intercultural. A falta de pessoal especializado para apoio e orientações específicas de educação intercultural acaba dificultando o trabalho dos professores, pois ficam sem parâmetros que deveriam nortear seu trabalho. Por outro lado, há por parte dos sistemas de ensino a oferta de formação continuada com poucas abordagens a diversidade dos povos indígenas, ou de forma lenta. Estão também o calendário, os

planejamentos, os conteúdos a serem cumpridos em cada bimestre, o diário docente a ser entregue mensalmente, as avaliações a serem elaboradas e aplicadas, o tempo das aulas... tudo contribui para minar o projeto de uma educação intercultural, diferenciada, multilíngue, específica. Naine Terena de Jesus (2014) ao discutir os problemas de educação escolar indígena e os problemas para construção de um currículo diferenciado, destaca que:

Grupione cita como alguns dos percalço, os prazos, metas, regulamento e formulários [...] como instrumentos normatizadores que promovem o enquadramento de experiências que devem ser únicas em modelos já estruturados, sedimentado e burocratizados (JESUS, 2014, p. 82).

Nos dias atuais a televisão, a internet, a rede social e a disseminação das igrejas nas últimas décadas são elementos presentes hoje na comunidade de Lalima que vem “bombardeando-nos” - principalmente aos jovens - com informações, propagandas e valores da sociedade nacional. A televisão é um poderoso meio de informação e propaganda que está praticamente em todas as casas na comunidade de Lalima. As crianças e jovens tem acesso e passam horas assistindo diversos programas, até mesmo antes de saber ler. Segundo Gonçalves (2013, p. 96) a “televisão dá um novo tipo de formação [...] centralizado na capacidade de ver. Ela produz imagens e apaga conceitos e, [...] atrofia a capacidade de abstração e, com ela, a compreensão das coisas. Numa conversa informal com os professores, relataram-nos que os alunos também simpatizam com os conteúdos da internet, como músicas, os ritmos musicais do momento, por exemplo, os coreanos. As igrejas evangélicas também vem se multiplicando dentro da aldeia em busca de fiéis, com objetivos de salvar as almas dos “gentios” e refletem na atividade escolar:

Teve aluno que falou que não ia participar das atividades, não ia vir porque ia ter um curso bem no dia da apresentação. O pastor marcou o curso bem no dia da apresentação das atividades. Teve outra aluna que ia apresentar uma música em inglês, mas a mãe não deixou. Depois ela veio perguntar para o professor se poderia ser um hino de louvor para apresentar. O professor concordou, e assim ela participou (José Marcio de Souza, aldeia Lalima, 25/11/2022).

Da mesma forma que a primeira escola, os professores das disciplinas específicas também relataram a falta de materiais específicos para o trabalho. A professora Rosiele de S. Rodrigues de História e Cultura Indígena trabalha com o Livro História do Povo Terena de Circe Maria Bittencourt e Maria Elisa Ladeira (2000), e pesquisa na internet. O professor de Língua Materna, nos informou que utiliza os livros *Kalivonó* 1ed. e 2ed, (organização, Denise Silva, 2005), o livro *Fábulas de Isopo em Terras Terena - Kalihunoe exetinati mboke' exake* (2018), como material de apoio.

A partir do que vimos nesta dissertação, tanto a EMIPPJF quanto a EEPAA evoluíram no desenvolvimento de uma educação escolar indígena mais equânime em Lalima de 1988 para cá, disso não temos dúvidas, os avanços no que diz respeito às práticas interculturais foram significativos:

A importância de tudo isso é pra não deixar morrer a nossa cultura, por mais que nós sabemos pelos nossos pais, os nossos pais nos contaram, devemos contar pros nossos filhos. Se a gente não fizer isso a internet está aí, está muito avançada, os jovens vão acabar deixando a cultura tradicional por causa da internet. Hoje a criança fala mais fácil o linguajar do desenho que aparece na TV do que a nossa língua (Professor Osório da Silva⁶⁷, Aldeia Lalima, 25/03/2023).

Todavia, mesmo que essas conquistas ainda não sejam aquelas que desejamos, elas tem contribuído para a reafirmação da nossa identidade e elevam a nossa autoestima enquanto povo indígena. São momentos que envolvem toda a comunidade e reforçam os laços comunitários, a socialização, a nossa ancestralidade e nos fortalecemos para continuarmos vivendo neste mundo que nos discrimina tanto.

Na minha percepção e conforme o demonstrado aqui, a partir de uma observação mais detalhada das práticas interculturais desenvolvidas em 2022 por ambas as escolas, na EEIPAA pelo fato de haver legislação específica, diretrizes destinadas a educação escolar indígena e a SED/MS tem se mostrado mais flexível no âmbito da educação escolar indígena, a educação intercultural têm avançado um pouco mais nas atividades interculturais do que em relação a EMIPPJF. Além das atividades em datas comemorativas, a realização da relação dos conteúdos no cotidianos, projetos e reflexões críticas (WALSH, 2009) estão sendo realizados. São esses avanços ocorridos na prática dos professores indígenas que podemos entender que a educação escolar vem sendo ressignificada, mas que ainda há muito o que fazer, conforme a afirmação da professora Daniela de Matos⁶⁸, “não está do jeito que agente sonha, mas não está do jeito que era [...]”. É nesse sentido também que podemos entender que a educação escolar em Lalima vem passando por um momento de transição, daquele modelo de escola tradicional assimilacionista e integradora, para uma escola que vai de encontro com as expectativas e as necessidades da comunidade, agora com professores indígenas, com formação específica que vão ressignificando suas práticas para a construção de um modelo de escola a ser definida de acordo com que almejam.

⁶⁷ O nome do professor é fictício para preservar sua identidade.

⁶⁸ Novamente lembramos que o nome da professora é fictício como forma de preservar sua identidade.

Embora os professores tenham apontado a falta de autonomia das escolas, como dificuldade imperante para uma prática intercultural mais efetiva que tragam mudanças reais para a educação escolar na comunidade, autonomia, podemos entender que tais dificuldades estão relacionadas a outros três fatores: o primeiro é a ambiguidade do lugar da interculturalidade na educação escolar que, devido a polissemia do termo (CANDAU, 2008), necessita de maior aprofundamento epistêmico do que venha a ser a interculturalidade na educação escolar indígena, e sua definição de como dever realizado na prática. No caso de Lalima, os professores entendem que a educação escolar indígena intercultural concorre para “valorização da cultura e fortalecimento da identidade” (BRASIL, 1996; RCNEI, 1998), o que sem dúvida é um avanço significativo para a população indígena, mas por outro lado, conforme Walsh (2009), não traz mudanças significativas para a população indígena, não traz a tona as relações de poder, as estruturas de poder que mantem as desigualdades sociais e o racismo. O processo de subalternização, dominação continua "camuflado" sob a perspectiva do discurso de reconhecimento da diversidade (multicultural).

O segundo fator, mas que tem a ver com o primeiro são as políticas públicas. Apesar das iniciativas já realizadas pelos sistemas de ensino – formações específicas de professores, produções de materiais específicos -, mas devido a diversidade de povos indígenas, cada um com uma realidade diferente, existe a dificuldade e a morosidade dos sistemas de ensino em ampliar as políticas públicas para dar apoio e condições – técnica e financeira – para cada realidade como orientações, assessorias e produções de materiais didáticos específicos às escolas indígenas. Como já explicitamos aqui, a partir das políticas públicas, como previsto na legislação, é que são estruturadas alternativas de solução para os dilemas cotidianos apontados pelos professores indígenas. Com a morosidade das políticas públicas, o que acontece é a ineficiência do núcleo de educação escolar indígena municipal, por exemplo, a dificuldade de uma gestão democrática de fato (indicação da direção pelo poder executivo, por exemplo), a falta de reconhecimento dos professores indígenas pela SED/MS para gestão escolar, a falta de profissionais especializados para apoio a educação escolar indígena, entre inúmeros outros problemas. Fica a impressão de que há uma contradição entre o que está na legislação e o que os sistemas educacionais realmente promovem na prática. Reconhece a diversidade, mas prioriza uma educação escolar fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização.

O ultimo fator que considero que tem maior peso e ainda muito presente nos dias atuais é a colonialidade. Essa perspectiva eurocêntrica que foi adotada pelos grupos dominantes a mais de quinhentos anos, mesmo após independência política e a constituição dos estados

nacionais, penetrou profundamente na nossa subjetividade (CANDAU, 2011) enquanto povo colonizado e continua presente na sociedade latino americana, impondo uma relação assimétrica de poder em todas as dimensões: subjetiva, individuais e sociais, política, econômica, etc.

E a partir dela são traçadas as linhas abissais, a expectativa de superioridade, nas relações com os povos indígenas. No caso das escolas indígenas, a relação desigual de poder, saber e ser continua imperante, continua subalternizando os Terena nos dias atuais.

4.5 Perspectiva para uma educação intercultural, multilíngue, diferenciada e específica

Mesmo diante as dificuldades apontadas na educação escolar indígena em Lalima, tanto na EMIPPJF como na EEIPAA, falta de autonomia na educação escolar, políticas públicas adequadas, materiais didáticos específicos, etc., para uma prática intercultural transformadora da realidade, compreendemos nesta dissertação que professores e professoras indígenas estão abertos para o diálogo intercultural e alimentam a esperança e o desejo por uma educação escolar que assegure a autonomia prevista em lei, que promova:

[...] ensino de qualidade e realmente diferenciado no sentido de atender às nossas especificidades, espero que um dia possa ser realmente uma escola diferenciada, onde possamos realmente debater os nossos direitos como indígenas (Professora Cleusa Santos⁶⁹, aldeia Lalima, 15/05/2022).

Realmente ter uma educação escolar indígena diferenciada em Lalima. Espero, almejo que todos possamos buscar revitalizar nossa cultura, trazer para escola e aplicá-la realmente (Professora Zenaide da Silva, aldeia Lalima, 13/05/2022).

Tenho esperança de um dia [...] ver os nossos direitos enquanto povos indígenas respeitados e poder usufruir dos mesmos através do atendimento dos nossos anseios, para que os nossos irmãos não sofram futuramente (Professora Lilia Vieira, aldeia Lalima, 15/05/2022).

A minha perspectiva é que de imediato o ensino da língua indígena seja a primeira língua, junto aos conhecimentos próprios, não deixando o conhecimento universal de fora, mas que esses conhecimentos sejam colocados em prática, aproveitando as nossas 'bibliotecas vivas', que são os anciãos da comunidade, para repassar essa sabedoria aos alunos (Professor Francisco Dias, Aldeia Lalima, 15/05/2022).

A grande expectativa é justamente o mencionado acima, produção de material didático próprio, calendário específico e autonomia própria de escola indígena (Professor Davi Correa, aldeia Lalima, 13/02/2022).

⁶⁹ Novamente lembramos que o nome dos (as) professores (as) entrevistados (as) são fictícios como forma de preservar suas identidades.

Que um dia possamos fazer uso do nosso próprio currículo, elaborado por nós professores e comunidade em geral [...] (Professor Justino Fonseca, aldeia Lalima, 13/02/2022).

Pensar uma educação escolar indígena que acompanhe a tecnologia, valorize as manifestações culturais, tradições, natureza, reafirme a língua, identidade, currículo, conforme a comunidade quer para a sua realidade, o anseio dos professores, etc., é preciso percorrer um longo caminho, é preciso haver mudanças e/ou definição de conceitos tanto por parte dos sistemas de ensino quanto por parte dos professores e da população indígena. E o primeiro passo para essa transformação está no campo das ideias, é preciso:

Romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desescravizar as mentes, como dizia Malcom X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender (WALSH, 200, p. 24).

É preciso que os sistemas de ensino revejam suas políticas públicas de educação para a diversidade além da concepção multicultural, é preciso refletir e buscar direcioná-la para uma perspectiva intercultural interativa que articule políticas de igualdade com políticas de identidade para construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária (CANDAU, 2008). Não basta apenas a inclusão do “outro” historicamente excluído dentro do sistema com adaptações de currículo, calendário, é preciso que o Estado brasileiro crie condições para que as comunidades indígenas desenvolvam a educação escolar indígena diferenciada e intercultural segundo suas perspectiva. Proporcione a formação continuada e específica para professores indígenas e técnicos dos respectivos sistemas com maior aprofundamento epistêmico do que venha ser a interculturalidade na educação escolar. Pois, segundo Aguilera Urquiza (2017), um profissional qualificado em uma perspectiva intercultural ajudaria em grande parte na resolução dos problemas. O RCNEI (1998) também destaca que é fundamental uma avaliação e análise crítica por parte dos envolvidos no processo da educação intercultural:

a construção e a implementação, de propostas curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis requerem, por parte das pessoas diretamente responsáveis por tal tarefa, ou seja, os professores das escolas indígenas, uma análise constante, crítica e informada, das práticas curriculares ora em andamento em suas escolas. Só uma (re) avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, (RCNEI, 1998).

Os professores e comunidade poderão refletir criticamente sobre suas práticas políticas pedagógicas, sobre os objetivos da escola indígena e a educação escolar indígena

intercultural, específica, multilíngue que almejam, criar estratégias e encontrar alternativas para superar ou contornar as barreiras burocráticas, à morosidade das políticas públicas específicas, as “zonas interditas” (TASSINARI, 2001), que se apresentam como desafios no contexto da educação escolar indígena, não somente de Lalima, mas em todo o território nacional.

Gonçalves (2013) destaca que a interculturalidade na educação escolar indígena não deve ser pensada apenas como método, mas é uma relação entre conhecimentos. Suas práticas devem ir além de fortalecer a identidade como propõe a legislação, deve proporcionar condições para aprofundar o diálogo com a sociedade envolvente no âmbito político e social. Deve proporcionar o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas sem hierarquização onde nenhum conhecimento seja mais valorizado do que outro. A prática intercultural na escola indígena não pode ficar reduzida as atividades realizadas em momentos específicos como em datas comemorativas. Se quisermos trabalhar a educação intercultural precisamos desconstruir e visibilizar aquilo que foi naturalizado, como os estereótipos que se encontram impregnados em nossas mentes (CANDAUI, 2008); devemos trabalhar pela valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e das práticas destas diferenças, empoderar os sujeitos subalternizados, no caso os sujeitos indígenas, para serem protagonistas e sujeitos de sua própria vida.

Considerando uma educação intercultural que seja capaz de dar conta da necessidade da comunidade e oferecer empoderamento dos povos indígenas frente ao racismo estrutural brasileiro que mantém a desigualdade e dominação, autonomia e transformação da realidade social, a interculturalidade crítica e decolonial, sugerida por Walsh (2009), se apresenta como uma alternativa na atualidade. Primeiro, por que é uma proposta que vem debaixo, isto é, aquela educação intercultural pensada e construída a partir dos povos que sofreram o processo de colonização, subalternização e dominação; segundo, porque reflete um pensamento não baseados nos legados eurocêntricos colonialistas, mas não somente por isso, também pelo fato de que,

[...] o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.), (MIGNOLO, 2017, p. 15).

Mais uma vez destacamos que a interculturalidade crítica e decolonial, segundo Walsh (2009), vai além dos processos de ensino aprendizagem dos “pressupostos e manifestações da educação intercultural bilíngue” ou da sua filosofia intercultural, da simples relação entre grupos, de práticas ou pensamentos culturais, que propõe a incorporação dos tradicionalmente

excluídos dentro das estruturas educativas. Vai além das atividades culturais em datas comemorativas, inclusão de disciplinas diferenciadas no currículo escolar, mudanças pontuais no calendário escolar... ela é um projeto político, social e epistêmico, que procura intervir, transformar a realidade social e dar visibilidade às relações históricas desiguais e às estruturas de poder que mantém essas desigualdades e subalternizações. É um projeto contra hegemônico que opera como ferramenta pedagógica.

A partir da visibilização dessas estruturas e relações de poder, é possível que professores e comunidades indígenas utilizem de mecanismos como a legislação e a diplomacia com o poder público para construção da autonomia e da verdadeira educação escolar indígena intercultural. Professores e comunidade escolar poderão "interculturalizar" a escola, o currículo e a prática pedagógica. "Interculturalizar" a escola no sentido da participação de todos os segmentos que compõe a instituição escolar: professores, o corpo técnico administrativo e a comunidade escolar. Além disso: o currículo, os materiais didáticos e pedagógicos, o PPP, etc.

Mas, para isso, segundo Sacavino (2016), é preciso estarmos conscientes do nosso lugar na sociedade, do processo histórico vivido de subalternização e que nos posicionemos como tal para podermos refletir sobre essa condição que nos foi imposta violentamente. Sacavino (2016) também propõe que é preciso descolonizar⁷⁰ os conhecimentos, a subjetividade, a história e o poder. Para autora descolonizar o conhecimento é reconhecer que não há um único conhecimento universal e verdadeiro, mas que há vários saberes e conhecimentos, como afirma Sousa Santos (2018), é considerar que o mundo é uma “ecologia de saberes”. É construir novos conhecimentos a partir de uma relação mais igualitária entre os conhecimentos dos povos subalternizados e outros conhecimentos. Descolonizar a subjetividade implica numa mudança de olhar, é deixar de olhar o ser humano no seu diferencial a partir da perspectiva eurocêntrica, da superioridade entre colonizador e colonizados. É fortalecer a nossa identidade e reconhecer os nossos conhecimentos, a nossa espiritualidade, cosmovisão e forma própria de ser, estar e ver o mundo que são tão válidas e importantes quanto a cosmologia ocidental. Descolonizar a história e o poder significa questionar e desconstruir as narrativas ocidentais que nos foi contada a partir da visão dos colonizadores e de seus “heróis”. É contar outras histórias ou histórias outras, da participação

⁷⁰ Segundo Aguilera Urquiza (2017. p. 50), “descolonizar e decolonizar são entendidos pelos autores pós-coloniais como sinônimos”.

dos povos subalternizados colonizados e suas contribuições no processo histórico das sociedades latino americana. É valorizar as histórias locais e também os nossos heróis terena.

A descolonização e desconstrução daquilo que nos foi imposto, não significa substituir o conhecimento ocidental, (SOUSA SANTOS, 2018), mas é compreendê-lo como mais um entre outros, não como universal, mas como conhecimento que somados ao nosso são necessário à nossa sobrevivência nesse mundo, até porque, nenhuma cultura é completa para satisfazer a necessidade humana, (CANDAU, 2008). Novamente, destacamos que buscar alternativa para uma educação intercultural não é negar os avanços conquistados, mas é avançar além das propostas estabelecidas pelo Estado para conquista da autonomia. Portanto, vale lembrar que:

A interculturalidade critica só poderá ser realizada e vivida quando as culturas subalternizadas se encontrarem fortalecidas e os grupos tiverem realizados e vivenciados processos de autoestima, auto confiança e de empoderamento que permitem reconhecerem-se e situarem-se sem assimetria de qualquer tipo, (SACAVINO, 2016, p. 197).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi realizado, consideramos que esta pesquisa de mestrado foi satisfatória e que atendeu às expectativas em relação a tentar encontrar respostas para nossa questão de partida, sobre o processo de desenvolvimento da prática intercultural na educação escolar indígena em Lalima, as mudanças ocorridas a partir de 1988, os desafios encontrados pelos professores para uma prática intercultural nas escolas indígenas e as perspectivas para uma educação escolar diferenciada e intercultural, que contribua para o fortalecimento da identidade e autonomia dos Terena enquanto povo indígena.

Foi possível entender que a educação escolar no Brasil foi utilizada como instrumento político para impor os valores ocidentais, apagar culturas, a fim de dominar e transformar os povos originários num elemento humano a serviço e interesse do Estado, dos colonizadores e que tal prática deixou consequências irreparáveis às populações indígenas, especialmente para os Terena de Lalima, nosso lugar de fala. As conquistas indígenas no campo da educação escolar indígena possibilitaram novas perspectivas à comunidade e aos professores indígenas de gerirem e promoverem a própria educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, mas que ainda encontra-se em processo de construção.

Em Lalima, a partir dos anos 90, os professores iniciaram as suas formações específicas e passaram a assumir a escola como gestores - direção e coordenação -, com exceção da diretora da EEIPAA que é uma não-indígena. A partir das formações inicial os professores passaram a realizar as práticas interculturais na modalidade de colocar em relação os conteúdos ocidentais com a realidade dos alunos e em outros momentos, com mais intensidade, compõem um rol de atividades realizadas em datas comemorativas que, na concepção dos professores, servem para valorizar a cultura e a identidade terena. Assim, na escola EMIPPJF as práticas realizadas pelos professores vem ocorrendo segundo a proposta e política oficial do Estado de forma funcional (WALSH, 2009), com algumas iniciativas de reflexões crítica. Na EEIPAA as práticas têm avançado um pouco mais: além das práticas interculturais em datas comemorativas, há projetos inovadores que começam a ser realizados, no âmbito funcional e ora de forma crítica, a partir da escola em tempo integral.

Embora a prática da interculturalidade tenha avançado nas escolas em Lalima, todavia ela ainda caminha a passos lentos, atravessadas pelas dificuldades já elencadas ao longo deste texto - ambiguidade e a complexidade da interculturalidade - e principalmente pelo resquício da colonização que marcou a relação entre colonizadores e os povos indígenas e que continua presente nos dias atuais, a colonialidade. Apesar de haver uma ampla legislação que orientam

e dá o direito a uma prática intercultural diferenciada constatamos que uma das principais dificuldade está assentada na colonialidade, uma herança colonial que ainda permanece na subjetividade humana para a manutenção do *status quo* pelo Estado Brasileiro, com a inclusão de grupos minoritários junto ao seu sistema por meio do discurso do reconhecimento da diversidade (multicultural). Por isso, entendemos que oferecer a educação intercultural somente aos grupos minoritários não basta para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Se o país é um mosaico de culturas, a política nacional de educação intercultural deveria ser proporcionada a todo sistema de ensino no país. Caso contrário a colonialidade permanecerá por muito mais tempo como um instrumento de desigualdade, conforme o argumento de Souza Santos.

Enquanto continuarem sendo traçadas linhas abissais, a luta pela justiça cognitiva não triunfará caso se baseie exclusivamente na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico (SOUSA SANTOS, 2018, p. 229).

Por outro lado, se não podemos afirmar que hoje a educação escolar indígena diferenciada em Lalima é um projeto definitivamente concreto, também não se pode afirmar que a educação escolar ainda permanece estática, seguindo simplesmente e sem reflexão os moldes ocidentais. Tanto alunos quanto professores têm sido agentes da interculturalidade na aldeia, ressignificando a escola como espaço de fronteiras, levando consigo para a escola os valores, mitos, que aprendem na educação tradicional da família e da comunidade.

Sim, a educação escolar é uma invenção ocidental, porém, a comunidade indígena de Lalima já se apropriou dela e cada vez mais vem lutando pela sua transformação em um instrumento de resistência e de conquista da autonomia. Os habitantes de Lalima demonstram o desejo de vivenciar e usufruir dos benefícios que a sociedade majoritária proporciona, mas ainda assim, sem deixar sua identidade, permanecendo indígena sempre.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. Cultura e História dos Povos indígenas. UFMS. Campo Grande, 2014.

_____, Antonio Hilário. A Interculturalidade como ferramenta para descolonizar a educação – Reflexões a partir da “Ação Saberes Indígenas na Escola”. Articul. Constr. Saber., Goiania, v.2, n.1, p. 49-70, 2017.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010. (Cap. 2-6).

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de Hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

ATHIAS, Renato. A noção de identidade étnica na Antropologia brasileira: de Roquette Pinto a Roberto Cardoso de Oliveira / Renato Athias; apresentação Edvânia Torres. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

BANIWA, Gersem. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: Debates interculturais. In: BANIWA, Gersem. Educação escolar no século XXI: encantos e desencantos/Gersen Baniwa. – 1. Ed.- Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

_____, Antropologia Colonial no caminho da Antropologia Indígena. Revista do PPGAS – UFRB – Novos Olhares Sociais. Vol. 2 – n. 1 – 2019.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe. Teoria da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth / Philippe Poutignat, Jocelyne Strelff-Fenart; tradução de Elcio Fernandes – São Paulo: Fundação da Editora UNESP; 1998. – (Biblioteca básica).

BESPALEZ, Eduardo. Arqueologia e Etno-história na Terra Indígena Lalima, Miranda/MS. Revista de Arqueologia, Vol. 26 – N. 1: 86 – 94 – 2013. Disponível em: [file:///D:/Downloads/admin,+9.%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/admin,+9.%20(2).pdf).

BITTENCOUT, Circe Maria. LADEIRA, Maria Elisa. A História do Povo Terena. Brasília: MEC, 2000. 156 p.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996. Senado Federal: Brasília, DF, 1996.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Brasília, DF, 1991.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, República Federativa. Constituição Federal, art., 210 e 231. Senado Federal: Brasília, 1988.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 22/08/2021

_____, Ministério da Educação e Cultura. Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em 06/10/2021.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE Nº 3, de 10 de novembro de 1999. Brasília – DF, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____, Vera Maria. RUSSO, Kely. Interculturalidade e Educação na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

_____, Vera Maria. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática Crítica Intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012. P. 107 – 138.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. Escolarização Indígena Cultura e Educação. Educação, Sociedade e Culturas, nº 14, 109-125. Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – 2014.

DAMATTA, Roberto da. Relativizando: Uma introdução à Antropologia Social. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4369826/mod_resource/content/3/Relativizando%20DaMatta.pdf. Acessado em 14/02/2022.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Aracy Lopes da Siva, Antropologia história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FETZNER, Andréa Rosana. Interculturalidade nas escolas: um estudo sobre as práticas didáticas no Pibid. Educ. Real. vol.43 no.2 Porto Alegre Apr./June 2018.

FIALHO, Celma Francelino. O percurso histórico da língua e da cultura Terena na aldeia Ipegue/Aquidauana/MS. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS, 2010.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Os desafios à Educação Intercultural no Brasil. Texto apresentado III Seminário em Educação Região Sul Forum Sul de coordenadores de pós-graduação. Porto Alegre 29, 30 de novembro e 01 de dezembro, 2001. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Reinaldo.pdf>>. Acesso em 19/12/2022.

GAMA, Fabiene. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. Anuário Antropológico, II | -1, 188-208, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/33792>>. Acesso em 25/1/2023.

GALLOIS, Dominique. Wajãpi frente à sua “cultura”. Publicado na Revista Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Vol.32/2005 (Patrimônio imaterial e biodiversidade. Coord. M. Manual Carneiro da Cunha). Disponível em: <https://www.academia.edu/7089517/Os_Waj%C3%A3pi_frente_%C3%A0_sua_cultura>. Acesso em 9/07/2023.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. Os desafios da educação escolar diferenciada intercultural e bilingue entre os povos indígenas no Estado do Pará. XI Congresso de Educação, EDUCARE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba de 23 a 26/09/2013.

GUIMARÃES, Suzana Martelleti Grillo. A gestão da Educação Escolar Indígena: etnocentrismo e novas diretrizes curriculares nacionais. Editora UFMS. Campo Grande/MS, 2015.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Liv Sovik (org). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo, 2010.

JESUS, Naine Terena de. Audiovisual na Escola Terena Lutuma Dias: Educação Indígena diferenciada e as mídias. Tese de Doutorado – Educação: História Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

LEA, Vanessa. Riquezas intangíveis de pessoas partísseis: os Mebengôkre (Kayapó) do Brasil Central. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Editora Cortez. São Paulo – outubro de 2006.

LIMA, Eliane Gonçalves de. A pedagogia Terena e a criança do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS, 2008.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória, In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias /Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARQUES Stela; OLIVEIRA Tiago. Educação Ensino e Docência Reflexões e Perspectiva. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.189-211, Set./Dez. 2016.

MEDEIROS, Juliana Shneider. História da Educação Escolar Indígena no Brasil: alguns apontamentos. XIV Encontro Estadual de História – ANPUH RS 18 a 21/07/2018.

MELIÁ, Bartomeu. Educação Indígena na Escola. Conferência ministrada no I Congresso de Educação Indígena. Dourados (MT), 23-27/3/1998. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. Disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search>: acessado em 16/08/2015.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Epistemologia do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), PP 12-32, 2017.

MIRANDA, Prefeitura Municipal de Miranda. Decreto municipal nº. 1261/2002 que criou a Escola Municipal Indígena Polo Presidente João Figueiredo. Miranda MS, 2002.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. Territorialidade e Práticas Agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS. Dissertação de Mestrado do Programa em Desenvolvimento Local. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS, 2006.

MOURA, Noêmia. ACÇOLINE, Grazielle. Os Terena em Mato Grosso do Sul. In: Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul. História, cultura e transformações sociais. / Organizadores: Graciela Chamorro, Isabelle Combes. – Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. SILVA, Gilberto Ferreira da. A Interculturalidade como estratégia de aproximação entre os pesquisadores brasileiro e Hispano-americanos na perspectiva da descolonização. *Eccos – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 45, p. 21-40, jan./abr. 2018.

NASCIMENTO, Rita Gomes do.; OLIVEIRA, Luiz Antônio. Roteiro para uma história da educação escola indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul-set. 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Do Índio ao Bugre: o processo de Assimilação dos Terêna*; prefácio de Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976.

POUTIGNAT, Philippe. Teoria da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth / Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart; tradução de Elcio Fernandes – São Paulo: Fundação da Editora UNESP; 1998. – (Biblioteca básica).

REPETO, Maxim. O conceito de interculturalidade: Trajetórias e conflitos desde a América Latina. *Textos e debates*, Boa Vista, n.33, p. 69-88, jul./dez. 2019. Disponível em: [file:///D:/Downloads/admin,+008+DOSSI%C3%8A+-+CONCEITO+INTER%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/admin,+008+DOSSI%C3%8A+-+CONCEITO+INTER%20(2).pdf)

SAEZ, Calávia Oscar. Esse obscuro objeto da pesquisa. Um Manual de método, técnicas e teses em antropologia. Edição do autor, 2013. p. 153-164.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.), *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 letras 2016. p. 188-202.

SANTOS, Gersen Luciano dos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade LACED/Museu Nacional, 2006.

SEBASTIÃO, Lindomar Lili. Trajetória da mulher Terena: do papel tradicional a arena política. Dissertação. 2012. (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUCSP.

SESAI, Secretaria Especial de Saúde Indígena. Polo Base de Miranda/MS. Miranda, novembro de 2021.

SEIZER DA SILVA, Antônio Carlos. Educação escolar indígena na Aldeia Bananal: prática e utopia. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS, 2009.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, 2001.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Sobre Tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. *Mana*, 21: 425-457, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v21n2/0104-9313-mana-21-02-00425.pdf>>. Acesso em 03/022

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Construindo as epistemologias do Sul: Antologia Essencial. Volume 1: Para um pensamento alternativo de alternativas/ Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.] 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

TASSINARI, Maria Antonella. Escola Indígena Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: Aracy Lopes da Siva, Antropologia história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TAUNAY, Visconde de (Alfredo d'Escagnolle). Entre os nossos índios: Chanés, Terenas, Kinikinaus, Guanás, Layânas, Guatós, Guaycurus, Caingangs. São Paulo/Rio de Janeiro: Museu Paulista/Melhoramentos, 1931.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. P. 12-42.

ANEXOS

Figuras 1 e 2: Feira tradicional de troca da EEIPAA, em 2018 (Fonte: Acervo pessoal)



Figura 3: Exposição de plantas medicinais na 1ª Feira de Ciências na EEPA, em 2019
(Fonte: Acervo pessoal)



Figura 4: Professores da EMIPPJF, em 26/08/2022 (Fonte: Acervo pessoal)



Figuras 5: Apresentação cultural da formação de professores da 2ª turma AEC/Campo Grande, 1997 (Acervo da Rosângela de Souza Pereira, que é segunda pessoa da esquerda para direita, na primeira fotografia)



Figura 6: Cópia do livro do SPI do censo da comunidade de Lalima em 1941 (Fonte: Acervo pessoal)

59

Recenseamento dos Índios do Posto Indígena de Lalima, Ano de 1941.

		Idade	
1	Gongalo Roberto (Índios Haingos)	50	"
2	Thirmina Roberto	27	"
3	Miguel Roberto	18	"
4	Calixta Roberto	6	"
5	Bartholomeu Roberto	25	"
6	Ambrozio Roberto	2	"
7	João Marinho (Índios Gaycuris)	50	"
8	Camilla Salvador	49	"
9	Justino Salvador	25	"
10	Delmina Salvador	18	"
11	Irma Salvador	15	"
12	Elatiha Salvador (digo de Senza)	19	"
13	Emilio Joaquim	6	"
14	Leidwiro Salvador	2	"
15	Joaquim Borges (Índios Aunguama)	92	"
16	Clemencia Borges	36	"
17	Thomasia Borges	18	"
18	Estima Borges	15	"
19	Mauel Borges	4	"
20	Agripino Borges	16	"
21	Nicolau Borges	22	"
22	Sauuama Borges	39	"
23	André Chico (Índios Terenos)	62	"
24	Faustina Salvador	28	"
25	Ademisia Chico	15	"
26	Clementina Chico	10	"

Figura 7: Matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral da EEIPAA, de 2022
(Fonte: Acervo pessoal)

PROCESSO N.º: 29/062419/2021

DATA: 27/12/21, FLS 31

ASSINATURA: *[Assinatura]*

XV MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO - TEMPO INTEGRAL - ESCOLA DA AUTORIA - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Escola Estadual Indígena Atanásio Alves

Ano: a partir de 2022

Turnos: INTEGRAL

Semana Letiva: 5 (cinco) dias

Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA						
Áreas de Conhecimento	Composição Curricular	Unidades Curriculares	1º Ano AP	2º Ano AP	3º Ano AP	
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Matemática	3	3	3	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	3	3	3	
	Língua Materna	Língua Materna	1	1	1	
	Linguagens	Arte	1	1	1	
		Educação Física	1	1	1	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências da Natureza	Língua Inglesa	1	1	1	
		Biologia	1	1	1	
		Física	1	1	1	
		Química	1	1	1	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	1	1	
		Geografia	2	2	2	
		História	1	1	1	
		Sociologia	1	1	1	
Totais de Cargas Horárias da Formação Geral Básica		Semanal em h/a	18	18	18	
		Anual em h/a	720	720	720	
		Anual em Horas	600	600	600	
		Etapa em Horas		1.800		

ITINERÁRIO FORMATIVO										
	Composição Curricular	Unidades Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano			
			AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP		
Parte Comum	Núcleo Integrador	Projeto de Vida	1	-	1	-	1	-		
		Projetos Empreendedores	Empreendedorismo Social	2	2	2	2	2	2	
			Agroecologia e Sustentabilidade	1	-	1	-	1	-	
			História e Cultura Indígena	2	-	2	-	2	-	
		Linguagens e Interartes	2	-	2	-	2	-		
		Ciências Integradas	Ciências Integradas e Novas Tecnologias	2	-	2	-	2	-	
			Matemática Criativa	2	-	2	-	2	-	
			Questões Indígenas	1	-	1	-	1	-	
			Sistema de Produção	2	-	2	-	2	-	
		Totais de Cargas Horárias da Parte Comum do Itinerário Formativo		Semanal em h/a	15	2	15	2	15	2
				17		17		17		
			Anual em h/a	680		680		680		
	Anual em Horas		566,67		566,67		566,66			
Propedêutico		Unidade Curricular I	2	-	2	-	2	-		

Aprovada pela Resolução/SED n. 3.959, de 16 de dezembro de 2021 – Diário Oficial n. 10.710, de 17/12/2021