

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC- SP

Aline de Alcântara Valentini

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI: A ESCOLA ESTADUAL
INDÍGENA DJEKUPÉ AMBA ARANDU (SÃO PAULO – SP) E SEUS
DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA DE
CARÁTER DIFERENCIADO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Professora Doutora Circe Maria Fernandes Bittencourt.

São Paulo

2010

Autorizo, para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopadoras ou eletrônicos, desde que citada à fonte.

Assinatura: _____ Data: _____

Banca Examinadora

Dedico este trabalho a minha avó Benedita e à memória de meu avô Valdemar, pessoas das quais recebi o mais terno amor e que com sua simplicidade me ensinaram o valor da sabedoria que se conquista com a experiência de vida.

Aos meus pais Valdir e Ilda por terem priorizado minha educação.

Aos meus irmãos mais novos Aldine, Ana e Alex, com quem aprendi toda a riqueza e importância da tarefa de ensinar e cuidar.

Enfim e principalmente ao meu companheiro Daniel e ao nosso bebê que em breve virá.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro aos meus familiares pela força e segurança. Em especial agradeço ao meu companheiro Daniel Martins Valentini, que tantas vezes leu as inúmeras versões desta dissertação e tanto ajudou com suas sugestões.

Aos amigos das aldeias do Jaraguá, os professores Márcia Augusto, Darci Silva, Andréia Pio e Jatiaci Fernandes, que me receberam com enorme carinho e muito colaboraram em nossas conversas; aos meus compadres Joab e Vanderléia, que me levaram a experiência maravilhosa de poder participar de um ritual de batismo, o *Nimongarai*; ao meu afilhado Taique e aos seus irmãos Rafael, Tainá e Tauane, pelas horas de lazer que me possibilitaram conhecer melhor e sentir maior respeito pelos Guarani; aos alunos Isaquira, Cristiane, Tatiana, Márcia, Adriana, Sabrina, Reginaldo, Donizete, Daniel, Rogério, Cleber e Guilherme, que sempre se preocuparam em me fazer conhecer as aldeias, me levando a Opy, preparando o xipá para eu comer, me apresentando pessoas e muito mais...

À revisora e amiga Catarina Aparecida Prezoto Padilha, por seu trabalho de revisão do texto, contribuições, incentivos e partilha nas reflexões.

À minha orientadora Prof^a. Dra Circe Maria Fernandes Bittencourt, pelos conselhos valiosos e pela autonomia confiada. Sinto-me honrada por ter sido sua orientanda.

Ao Dr. Carlos Giovinnazzo e a Dra Maria Inês Ladeira, que me incentivaram e contribuíram enormemente com seus comentários e sugestões durante o exame de qualificação.

À Dra Luciana Maria Giovanni e à Prof^a. Dra Leda Maria de Oliveira Rodrigues, professoras da EHPS que com suas aulas foram essenciais por trazerem sempre novos questionamentos.

Aos amigos do EHPS, Edson Brito, Fernanda Serra Borsato, Élio Fonseca e Mônica dos Santos Lima, com os quais aprendi nas aulas e discussões de grupos (Observatório da Educação Escolar Indígena e Momentos e Lugares da Educação Indígena: memória, instituições e práticas escolares).

Em especial à secretária Betinha, sempre amável e solícita.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e à CNPQ pelo financiamento da pesquisa.

A todos aquele abraço!

RESUMO

VALENTINI, Aline de Alcântara. **Educação Escolar Indígena Guarani: A Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu (São Paulo – SP) e seus desafios para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado**. 2010. 146 F. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

Neste trabalho o centro da investigação é a Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu, localizada no bairro Jaraguá na capital paulista – tendo em vista as atuais discussões a favor de uma educação diferenciada e pluralista que se representa nos textos de leis e políticas governamentais. Para a análise dessa relação entre a proposta educacional para as escolas indígenas e sua efetivação, a pesquisa se fundamenta na análise da documentação oficial, no trabalho de campo através da participação nas atividades da escola, na coleta de informações e registro das observações por meio do contato com sua comunidade e do uso de métodos de entrevista, dentro dos princípios de uma pesquisa etnográfica.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, legislação, Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu, Guarani

ABSTRACT

VALENTINI, Aline de Alcântara. Education Indigenous School Guarani: The Indigenous State School Djekupé Amba Arandu (São Paulo - SP) and their challenge for the construction of an indigenous school of character differentiate. 2010. 146 F. Dissertation (Mastership) - Papal Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2010.

In this work the center of the investigation is the Indigenous State School Djekupé Amba Arandu, located in the neighborhood Jaraguá in the São Paulo's capital - have in view the current discussions in favor of a differentiated education and pluralist that it is represented in the texts of laws and government politics. For the analysis of that relationship among the education proposal for the indigenous schools and fulfillment, the research is based in the analysis of the official documentation, in the field work through the participation in the activities of the school, in the collection of information and registration of the observations through the contact with it community and of the use of interview methods, inside of the beginnings of a research ethnography.

Keyword: Indigenous School education, legislation, Indigenous State School Djekupé Amba Arandu, Guarani

SUMÁRIO

Abreviaturas	12
Lista de Ilustrações	13
INTRODUÇÃO	14
O contexto e o problema de pesquisa	14
Objetivos	16
Abordagem metodológica	17
Fontes e tratamento das fontes	18
Organização do trabalho	20
CAPÍTULO I – As aldeias indígenas do Jaraguá (SP) e seus moradores Guarani Mbya	23
1.1. O lugar da pesquisa: as aldeias Guarani do Jaraguá - SP	23
1.1.1. Tekoa Ytu	27
1.1.2. Tekoa Pyau	28
1.1.3 O convívio entre as duas aldeias	31
1.2. Mas quem são e onde estão os Guarani?	33
1.3. Os Guarani Mbya	37
CAPÍTULO II – Os indígenas e a Educação Escolar Indígena	40
2.1. Educação Indígena e Educação Escolar Indígena	40
2.2. Breve histórico da Educação Escolar Indígena	42
2.2.1. Da invasão à criação do SPI	44
2.2.2. O SPI e a posterior criação da FUNAI	48
2.2.3. Os grupos e organizações não governamentais	50
2.2.4. Os movimentos indígenas e os avanços na legislação	51

CAPÍTULO III – A EEI Djekupé Amba Arandu e os desafios enfrentados para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado	58
3.1. Identificação e caracterização da Unidade Escolar	59
3.2. Clientela Escolar	60
3.3. Comunidade e Escola	64
3.4. Espaço Físico	67
3.5. Recursos Técnico-pedagógicos	71
3.6. A Alimentação Escolar	74
3.7. Recursos Humanos	78
3.8. Dimensão Curricular	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXO I: Proposta Político-pedagógica da EEI Djekupé Amba Arandu	
ANEXO II: Entrevista com a professora Márcia	
ANEXO III: Entrevista com a supervisora da EEI Djekupé Amba Arandu	

Abreviaturas

ANAI – Associação Nacional de Apoio ao Índio
CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena
CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF – Constituição Federal
CGAEI – Coordenação Geral de Apoio as Escolas Indígenas
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CPI/SP – Comissão Pró-Índio de São Paulo
CTI - Centro de Trabalho Indigenista
DOE – Diário Oficial do Estado
EEI – Escola Estadual Indígena
FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação
FE- Faculdade de Educação
FISPI – Formação Intercultural Superior do Professor Indígena
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAGIND – Magistério Indígena
MEC – Ministério da Educação
NEI – Núcleo de Educação Indígena
ONG – Organização Não Governamental
OPAN – Operação Amazônia Nativa
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE – Secretaria de Estado da Educação
SIL - Summer Institute of Linguistics
SPI - Serviço de Proteção aos Índios
TI – Terra Indígena
UNI – União das Nações Indígenas
USP – Universidade de São Paulo

Lista de Ilustrações

Mapa 1 - Fotografia Aérea da Região onde se encontra a Tekoa Pyau e Tekoa Ytu, Distrito do Jaraguá – São Paulo/SP. Fonte: Google Earth, 2010.

Foto 1 – Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu, 2009. Foto de Darci Silva.

Introdução

O contexto e o problema de pesquisa

Nas últimas décadas tem crescido o número de leis e projetos voltados à implementação, desenvolvimento e manutenção da educação escolar indígena. Prova disso é a criação do Decreto Presidencial 26/91 que fundamenta uma política nacional de educação escolar indígena, atendendo a preceitos legais estabelecidos na LDB, Plano Nacional de Educação e na Constituição de 1988. A partir desta última, o Estado brasileiro reconhece pelo menos em lei o direito a uma cidadania diferenciada aos povos indígenas, por meio do reconhecimento de seus direitos territoriais e culturais. A questão da especificidade da educação indígena passou a ser gradativamente reconhecida e normatizada, o que nem sempre significou “efetivada”.

Na leitura e análise da Constituição de 1988 é possível perceber alguns avanços nas políticas voltadas à educação escolar indígena. Segundo Rosa Helena Dias da Silva (1981, p.2)

Desde suas origens, as leis que se estabeleceram para normatizar e regular as relações com os povos indígenas tiveram como fim último a prerrogativa da integração (incorporação). As forças políticas hegemônicas na comunidade majoritária definiram que a existência dos índios no Brasil passava por uma ‘adaptação à civilização do país’, concepção esta que veio a ser referendada pela Constituição Federal, promulgada em 1934 (art. 5º XIX), mais tarde reafirmada na de 1946 (art. 5º XV-r) e também na de 1967/69 (art. 8º XVII-o) e denominada como ‘incorporação’.

Atualmente, a Constituição de 1988 inaugurou no Brasil a possibilidade de novas relações entre o Estado, à sociedade civil e os povos indígenas, ao superar, no texto da lei, a perspectiva integracionista, e reconhecer a pluralidade cultural. Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido, e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las. Assim, a substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado.

A Constituição Federal (1988) traçou um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, ela reconhece pela primeira vez em lei, aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias.

Com os avanços na lei, a escola indígena encontrou a possibilidade de se estabelecer em um espaço intercultural, bilíngue, específico e diferenciado e buscou romper com um modelo secular de escola homogeneizadora e com forte dominação cultural.

Para Bartomeu Meliá (1981, p.10)

Há cada vez mais textos de leitura em línguas indígenas. Usam-se recursos expressivos e didáticos mais apropriados ao sistema indígena. Aparecem novas técnicas de aprendizagem. Professores e monitores entram com uma mentalidade mais aberta e liberadora. Faz-se as oportunas distinções entre educação, escola e alfabetização. A problemática psicolinguística, sobretudo a relativa às gerações de índios jovens, começa a ser encarada em termos mais objetivos.

Tendo em vista as novas possibilidades garantidas às escolas indígenas, esta pesquisa tem como objetivo identificar as atuais dificuldades por que passa a Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu¹, dificuldades essas que podem comprometer a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado e relacioná-las ao que prevê a legislação com relação à garantia de direitos, tais como recursos didáticos, calendário, merenda e currículo diferenciados, buscando compreender o como e o porquê das divergências entre o que está reconhecido em lei e o que de fato ocorre.

¹ Oficialmente o último nome da escola é Arandy, mas segundo os professores houve um erro de digitação, sendo que o correto é Arandu. Optamos por utilizar a forma considerada correta pelos professores e comunidade.

A EEI Djekupé Amba Arandu situa-se na região oeste da cidade de São Paulo, é de responsabilidade legal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sendo a Diretoria de Ensino da Região Norte 1 que responde pela supervisão e apoio direto à escola.

A escola atende crianças e adolescentes das aldeias Tekoa Ytu (Aldeia da Cachoeira) e Tekoa Pyau (Aldeia Nova). Situadas na mesma região, são separadas apenas por uma rua.

O estudo da relação entre as políticas para as escolas indígenas e sua efetivação na escola campo corresponde ao período de 2008 a 2010, em um momento de término da formação pedagógica da maioria dos professores que atuam na escola, sendo todos de origem indígena.

Objetivos

O objetivo principal de nossa pesquisa é o de contribuir para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito, qual seja, o da larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática.

Assim, esforçamo-nos em compreender como se efetivam ou não as políticas em âmbito nacional e estadual voltadas para a construção de uma escola diferenciada indígena, tendo como foco uma escola em particular.

Procuramos como objetivos secundários entender como os professores indígenas lidam com todos os problemas que encontram na sala de aula, entre eles: falta de material, falta de acompanhamento, evasão de alunos, incompreensão da comunidade com relação à função da escola em seu seio, dificuldade no manejo de documentação (mapas, diário de classes), etc.; investigar a concepção dos professores indígenas sobre a escola que se pretende estudar, sobre os dois papéis que geralmente são atribuídos à escola diferenciada: espaço de aprendizado do mundo dos brancos e de resgate e permanência cultural, e se acreditam que esta seja um espaço de diálogo entre saberes e, principalmente, um espaço de reflexão acerca de sua cultura.

Abordagem metodológica

O tipo de pesquisa utilizada é a qualitativa com abordagem descritivo-comparativa. Segundo Augusto Triviños (1987), a pesquisa qualitativa permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais, e a abordagem descritiva é praticada quando o que se pretende buscar é o conhecimento de determinadas informações e por ser um método capaz de descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Conforme Eva Lakatos e Marina Marconi (1994), a abordagem comparativa permite analisar dados concretos, deduzindo dos mesmos os elementos constantes, abstratos e gerais. Esta abordagem, segundo Antônio Carlos Gil (1994), é muito utilizada em pesquisas que visam comparar e ressaltar diferenças e similaridades, consistindo em levantar dados e informações embasados em bibliografias especializadas sobre conceitos teóricos e em documentos que relatam um caso específico.

Neste trabalho o estudo de caso torna-se enfoque privilegiado para análise do objeto, dialeticamente relacionado ao social-histórico. Esse método é indicado para estudos em que se trabalha com um caso específico que se considera típico ou ideal para explicar certa situação, permite tratar um problema com maior profundidade e possibilita maior integração de dados. O estudo de caso "se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa". (Gil, 1994, p.79).

O estudo de caso possibilita a proximidade entre o pesquisador e os fenômenos estudados; a possibilidade de aprofundamento das questões levantadas, do próprio problema e da obtenção de novas e úteis hipóteses; a investigação do fenômeno dentro de seu contexto real; a grande capacidade de levantar informações e proposições para serem estudadas à luz de métodos mais rigorosos de experimentação.

Pensamos que o estudo de caso pode efetivamente colaborar quanto aos objetivos propostos, sendo relevante para a clarificação do problema e aprofundamento do tema.

FONTES E TRATAMENTO DAS FONTES

Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento de nossa pesquisa são as pesquisas de tipo bibliográfico e documental, e a entrevista semiestruturada.

Ao buscar os procedimentos mais adequados para um estudo de caso, optamos por uma metodologia que envolvesse diferentes formas de coleta de dados, acreditando que assim seria possível ter acesso a um maior número de informações. Sabemos, entretanto, que tais informações seriam parciais e revelariam apenas as verdades possíveis, nem absolutas, nem definitivas.

Buscamos ultrapassar uma atitude etnocêntrica, relativizando nossos próprios valores e dialogando com as ideias dos sujeitos pesquisados.

Tânia Dauster (2003) aponta para a importância do conceito de relatividade para o pesquisador e ressalta as tensões entre o singular e o universal que devem permear os horizontes do trabalho, não só do antropólogo, mas também de outros pesquisadores. A escolha dessa abordagem ocorre em função da necessidade de se buscar uma atitude de “estranhamento”, segundo as quais possam pensar outros sistemas de referência que não os nossos, ou seja, outras formas de representar, definir, classificar e organizar a realidade e o cotidiano que não sejam os nossos próprios.

Em todo o trabalho é permanente o diálogo com a teoria que, focalizada numa perspectiva etnográfica, busca conhecer os sujeitos pesquisados na sua singularidade, e também em sua relação com o contexto histórico-social.

Isso quer dizer que mesmo fazendo uma história com fontes etnográficas, não estamos traduzindo os acontecimentos nem a sociedade e o pensamento dos indígenas, mas produzindo um discurso sobre estes, no qual nos enxergamos como um reflexo nesse discurso, e ao mesmo tempo refletindo no “outro” o discurso que ele produziu para a nossa pesquisa.

Quanto ao uso da análise documental, está vinculado ao objeto de investigação escolhido pela pesquisadora. O principal acervo utilizado são os documentos legais (sobretudo a legislação).

Segundo Menga Lüdke (1986, p. 38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema."

O cruzamento e confronto das fontes representam uma operação indispensável, para o que a leitura da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos.

Temos como fontes de dados às observações do espaço escolar e das aulas, as conversas com os professores na Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu, as entrevistas realizadas com uma das professoras da escola e com uma representante da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Acompanhamos durante este período dois professores, sendo que em 2008 fomos recebidos na sala da professora Márcia, responsável pela 5ª série do Ensino Fundamental e em 2009, pelo professor Darci da 6ª série do Ensino Fundamental.

De abril de 2008 a dezembro de 2009 realizamos visitas semanais à escola e durante o ano de 2010 realizamos visitas quinzenais às aldeias do Jaraguá para colher entrevistas e depoimentos para este e outro trabalho e para visitar amigos.

Optamos pela entrevista de tipo semiestruturada. As entrevistas semiestruturadas são realizadas uma a uma e empregadas em situações particulares, na qual se deseja obter informação e compreensão detalhada sobre determinado assunto.

De acordo com Jorge Duarte (2005, p.62),

(...) é um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer.

Pensamos que esse tipo entrevista é o que melhor se adapta ao estudo proposto, uma vez que foi indagado aos entrevistados tanto itens objetivos, como tarefas, rotinas e procedimentos metodológicos, quanto subjetivos, como à avaliação que porventura eles possam fazer de suas funções e do lugar que ocupam na escola.

As entrevistas semiestruturadas, realizada a partir de um roteiro de questões-guia pôde apontar para o interesse da pesquisa. De acordo com Triviños (1996), a entrevista semiestruturada parte de alguns questionamentos básicos, apoiados em teorias ou hipóteses que interessam à pesquisa e que oferecem um amplo espaço para novas interrogações, fruto de novas hipóteses que surgem à medida que avança a entrevista.

O método de entrevista escolhido possibilitou

(...) o estabelecimento de um clima descontraído entre a entrevistadora e o(s) entrevistado(s), ensejando a qualidade e profundidade nas respostas, bem como propiciando maiores esclarecimentos sobre as questões apresentadas nessas entrevistas feitas com alunos e com docentes do curso (CARVALHO, 1998, p.39).

Organização do trabalho

No primeiro capítulo intitulado *As aldeias indígenas do Jaraguá (SP) e seus moradores Guarani Mbya* optamos pela apresentação dos sujeitos de nossa pesquisa através da descrição dos Guarani, sendo que dedicamos maior atenção aos Guarani das aldeias do Jaraguá - local onde se realizou nosso estudo - ao descrevermos a formação das aldeias, alguns dos elementos de seu cotidiano e da trajetória de seus fundadores. Para compreender o universo pesquisado nos apoiamos principalmente na pesquisa de campo e estudo de dissertações e teses acadêmicas produzidas, sobretudo a partir do ano de 2005, que por serem recentes nos trazem um panorama da atual situação das aldeias.

Neste capítulo, utilizamos também das contribuições dadas pelos professores indígenas através de seus TCC's (Trabalho de Conclusão de Curso) apresentados

ao término do Curso Superior de Formação Indígena na USP (Universidade de São Paulo) em 2008.

No segundo capítulo intitulado *Os indígenas e a Educação Escolar Indígena*, buscamos distinguir os processos tradicionais de socialização e de reprodução da ordem social vividas pelas sociedades indígenas, a “educação indígena”, dos processos educativos decorrentes das situações de contato, a “educação escolar indígena” ou ainda de uma “educação para o indígena”.

Em relação aos outros momentos da história da educação escolar indígena, é fundamental situarmos o atual momento desse processo educacional, uma vez que se fala em educação indígena desde a chegada dos jesuítas no Brasil. Para tanto buscamos inserir a análise da educação escolar indígena nas leis vigentes, na história das relações políticas que se estabeleceram entre o Estado nacional e os indígenas, contexto no qual se localiza a presente discussão sobre o papel, dever e responsabilidades do Estado quanto aos povos indígenas, interessando, neste caso, o direito à educação escolar.

Procuramos identificar as fases da escola indígena e percebemos como a escola aparece no início como instrumento privilegiado para a catequese e para formar mão-de-obra; depois, para incorporar os índios definitivamente ao Estado brasileiro e, por fim, como reivindicação dos povos indígenas.

O presente momento é um período marcado por importantes referências temporais e históricas: “temos, atrás de nós, experiências acumuladas e, à nossa frente, projetos de futuro a definir. O presente se define, pois, como momento de reavaliar e de reinterpretar o que fomos e o que pretendemos ser”. (Silva e Grupioni, 2004, p.16).

No terceiro capítulo apresentamos *A Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu e os desafios enfrentados para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado*. Aqui descrição do campo observado tem como objetivo perceber a organização do espaço escolar, num esforço de encontrar as regularidades que constituem o universo institucional. Procuramos ainda resgatar a história da instituição escolar pesquisada e ainda conhecer os sujeitos que fazem parte dessa investigação. Aqui a pesquisa de campo aparece com mais ênfase, pois

é onde as falas dos Mbyá prevalecem como fonte informativa. No entanto é impossível desvincular esse movimento pela escola das ações governamentais e da presença marcante da identificação étnica que quer ser mostrada pelos índios.

Buscamos ainda relacionar a legislação vigente com o cotidiano da escola a fim de buscarmos as contradições e os pontos de convergência entre a legislação oficial e o que realmente acontece. Para construção do pretendido diálogo fazemos uso dos resultados dos depoimentos e entrevistas dos professores da escola e de uma representante da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, estes se constituem referências básicas para compreender o que pensam e como atuam os dois grupos na construção de uma escola indígena diferenciada.

Cabe explicar a opção de grafia a ser utilizada. Usamos o termo guarani escrito com inicial maiúscula quando este se referir a grupo indígena ou sociedade e grafamos com letra minúscula quando a intenção for fazer referência à língua ou a outros termos.

Palavras escritas na língua guarani são sempre grafadas em itálico.

CAPÍTULO I

OS GUARANI MBYÁ

1.1. O lugar da pesquisa: as aldeias Guarani do Jaraguá – SP

A região do Pico do Jaraguá, desde a invasão dos portugueses, assim como em outras regiões do Brasil, foi palco de disputas, mineração, assassinatos e escravização dos indígenas.

Segundo Joel Martim (2008, p. 15)

No século XVI, Afonso Sardinha descobriu ouro no Jaraguá, dando início à febre do ouro paulista. Em 1580, Afonso Sardinha, português que veio pobre de Portugal para o Brasil e que fez imensa fortuna com a mineração de ouro de aluvião nas encostas do Jaraguá, construiu uma casa, uma mansão com grossas paredes embaixo do pico do Jaraguá, a sede da fazenda Jaraguá em 1580. Apontam antigos documentos que a primeira concessão de sesmaria do Jaraguá foi expedida neste ano. A partir daí, o sítio do Jaraguá passou por sucessivas transmissões. (Motta, 2007) Afonso Sardinha era filho ilegítimo de Afonso Sardinha, que ficou conhecido como o pai da siderurgia nacional, por criar a técnica de beneficiamento de ferro e criar as primeiras usinas siderúrgicas do Brasil. Por esse motivo, com a morte do pai, posterior a de seu filho e a falta de herdeiros, parte de suas propriedades que não foram vendidas no Jaraguá ficaram para o Estado, incluindo parte das terras hoje ocupadas pelos Guarani.

No pequeno terreno da Tekoa Ytu ainda é possível encontrar ruínas da mineradora explorada por Afonso Sardinha (filho) e por colonizadores que o sucederam, inclusive alguns tanques utilizados para a lavagem e o processamento do ouro, que era abundante no local até meados do século XIX.

Márcia Campos (2008, p.10) professora na escola das aldeias do Jaraguá conta que

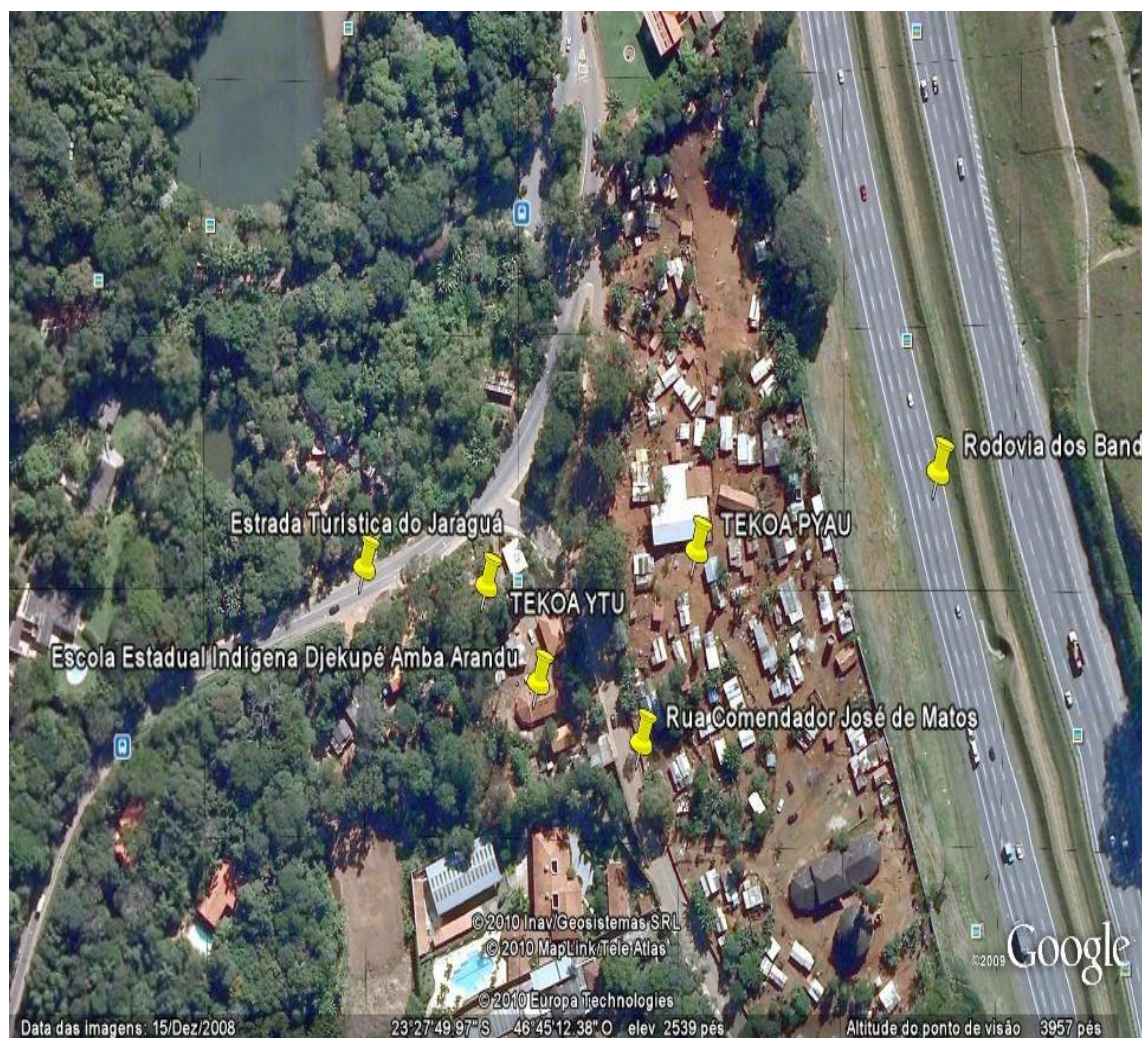
Antes, a aldeia Jaraguá era um pequeno espaço onde morava a família do meu tio Joaquim. No parque Estadual havia um lago límpido, cheio de peixes, que corria para dentro do terreno onde morávamos. Este passava por dois túneis, formando uma cachoeira, onde nós, meus primos e eu, tomávamos banho todos os dias durante o verão. Cercávamos a água, formando piscina, e depois pulávamos de cima da laje por onde passava a água que saía do túnel. Eu lavava as roupas para a minha tia nesse rio. Na entrada desse terreno tinha uma placa grande de fundo branco com os seguintes dizeres: “Tanque de ouro e mineração de Afonso Sardinha”, havia uma data da qual não me lembro.

A escola, campo para esta pesquisa, atende às duas aldeias (Tekoa Pyau e Tekoa Ytu) localizadas no Bairro do Jaraguá (senhor do vale em Tupi-Guarani), zona oeste de São Paulo. Ambas situam-se numa pequena área, que na sua origem, se destinava a um local de passagem, estando longe de oferecer as condições adequadas para uma *Tekoa* (em guarani lugar bom para morar) nos moldes tradicionais: “que seja mato, que possam plantar; que seja distante do branco, que não haja conflitos” (Ladeira apud Almeida, 2004, p. 23).

Segundo Maria Inês Ladeira e Gilberto Azanha (1988, p.31):

O núcleo do Jaraguá tem uma função importante na dinâmica da política Guarani em São Paulo: é ali que famílias ou indivíduos que tiveram algum tipo de desentendimento vão buscar refúgio temporário.

Essas aldeias ficam em uma área às margens da Rodovia Bandeirantes e são cortadas também pela Estrada Turística do Jaraguá e pela Rua Comendador José de Matos, sendo que possuem poucos recursos para sua sobrevivência. Seus habitantes vivem, principalmente, da venda de artesanato, programas sociais e de doações esporádicas.



Mapa 1 - Fotografia Aérea da Região onde se encontra a Tekoa Pyau e Tekoa Ytu, Distrito do Jaraguá – São Paulo/SP. Fonte: Google Earth, 2010.

Entre os programas sociais que recebem os moradores das aldeias estão o *Benefício Assistencial ao Idoso* destinado àqueles que não têm condições financeiras de contribuir para a Previdência Social com idade a partir de 65 anos e que não exerçam atividade remunerada. Algumas famílias recebem auxílio do *Bolsa Família* (programa do Governo Federal) e *Renda Mínima* (programa do Governo Municipal de São Paulo), “programas que têm como objetivo a ‘transferência de renda’, diante de uma sociedade caracterizada pela ‘concentração de renda’”. (Faria, 2008, p. 94)

Camila Faria (2008) afirma que as doações para as aldeias do Jaraguá podem ser corriqueiras ou acontecer de forma mais organizada tendo uma periodicidade.

As doações ocorrem corriqueiramente, sendo que, diferenciam-se em momentos especiais, seja uma data comemorativa, ou seja, por calamidade. Pela proximidade da aldeia com a cidade a origem da doação é bem diversificada. (p.110)

Mas há outras doações que ocorrem de forma organizada e por isso tem uma periodicidade, como por exemplo, as oriundas da Igreja Congregação Cristã, ou de do grupo denominado “amigos do caminho”, que tem como lema “ajudar sem interferir”. (p.110-1)

Em momentos especiais se observa tanto as doações ocorridas pelos “agentes da paz” em comemoração ao dia da criança, em outubro de 2007; e através de uma mobilização decorrente do incêndio ocorrido na aldeia, em agosto de 2008, que destruiu 6 casas e deixando estas famílias alojadas na casa de reza. No primeiro caso, os “agentes da paz” distribuíram “revistas educativas, roupas, frutas, legumes, lanches, algodão doce e brinquedos”, além disso, pintaram os rostos das crianças, instalaram somente para este dia uma piscina de bolinha e uma cama elástica, entre outras brincadeiras não indígenas. A trilha sonora da festa era uma mistura de músicas infantis e religiosas não indígenas, e eram muitos os *banners* espalhados pela aldeia de pessoas famosas que não estavam lá, mas que vestiam a camiseta de “agente da paz”. No segundo caso, a mobilização das doações se deveu ao caráter emergencial, pois as famílias se encontravam desabrigadas. Conforme o Senhor Alísio, a prefeitura doou madeirite para construção somente de três casas, e não deram às telhas, os cobertores foram doados pela escola da vizinhança, a FUNAI, por sua vez disse, que nada pode fazer, e concluiu “perdemos tudo, não tenho mais um documento, nem meu nem da associação”. (p.111)

Vale ressaltar que mesmo com um espaço reduzido algumas famílias possuem pequenas hortas em seus quintais, ou mesmo algumas plantas medicinais em vasos, além, da criação de galinhas caipiras, que por falta de espaço para construção de galinheiros, são na maioria criadas soltas pelas aldeias.

Quanto à saúde das crianças, não é apenas uma prioridade nas aldeias do Jaraguá - a ausência dela é uma realidade desesperadora. Foram seis mortes de crianças no ano de 2009. Cinco, por subnutrição, problemas respiratórios ou por doenças associadas à verminose.

Num contato inicial percebemos que os Guarani do Jaraguá, ao mesmo tempo em que lutam contra a entropia, contra o contato desordenado com os não indígenas, percebem o quão indispensável este contato é para sua sobrevivência, devido suas condições peculiares. Com tudo isso, eles conseguem preservar suas tradições históricas e culturais e entendem atualmente a educação escolar como espaço estratégico para a reflexão e construção de conhecimentos e estratégias para o enfrentamento da situação de contato interétnico, ou seja, sobre as consequências da sua inserção na sociedade nacional que interpõe enormes desafios para a sua sobrevivência cultural, política e até mesmo física.

1.1.1. Tekoa Ytu

A aldeia Tekoa Ytu tem uma área demarcada de 1,7 hectares, caracterizando-se como a menor aldeia Guarani. Foi formada no ano de 1964 com a chegada da primeira família Guarani: a do Sr. Joaquim Augusto Martim (cacique Kuaray), sua esposa Jandira Augusto Venâncio (atual cacique) e seus 13 filhos, hoje 8 vivos.

Seu Joaquim nasceu na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, no início do século XX, e veio a falecer em 1989. Já Jandira nasceu em 1933, na cidade de Aguapéu, no município de Mongaguá, litoral sul de São Paulo. Após passarem por diversos locais como Itanhaém, Aguapéu, Mongaguá, Cidade Dutra, fixaram-se na área onde hoje é a Terra Indígena Jaraguá.

A formação do *Tekoa Ytu* teve sua origem em 1964, quando Joaquim Augusto Martim, “seu” Joaquim, estabeleceu-se com sua mulher Jandira e seus filhos no Jaraguá, vindos da Cidade Dutra (zona sul do município de São Paulo), onde, por convite da Prefeitura, ocuparam uma casa abandonada próximo à Represa Guarapiranga. Neste local deixaram de viver da agricultura, como acontecia na aldeia Rio Brancos (no município de Itanhaém) e passaram a vender artesanato aos turistas que frequentavam a

represa nos finais de semana. Permaneceram na área cerca de 10 anos, onde recebiam índios do sul do Brasil e de outros lugares de São Paulo em busca de remédios, tratamento médico e documentos. Passados esses dez anos foram levados pelos sócios do Instituto Histórico e Geográfico (IHGSP) para serem caseiros de um sítio no Jaraguá com uma área de 1.200 metros quadrados.

Esta família foi o princípio do grupo que vive hoje na “aldeia de baixo” (Tekoa Ytu), uma vez que recebeu como doação da Sra. Iaiá (esposa de Agenor Couto de Magalhães, membro do IGHSP) a área do sítio e mais uma porção de terra perfazendo os quase dois hectares demarcados (precisamente 1,75ha). Novas famílias chegaram, seguindo uma lógica das migrações Guarani, e agregaram-se em torno da liderança e aos poucos os grupos cresceram formando assim uma aldeia, que tem atualmente dona Jandira como cacique. (FARIA, 2008, p. 12)

Fábio Silva nos lembra de que a constituição da aldeia do Jaraguá não foi imediata, pois seu Joaquim junto com seu filho mais velho Ari, fizeram várias visitas à área para conhecerem as características do Jaraguá, tais como a “topologia, a fauna, a vegetação, o clima, as nascentes de água e o afastamento da área urbana” (2008, p. 30) que foram decisivas para aceitarem o convite.

Quando eles chegaram havia apenas duas estradas onde passavam poucos carros e a mata ao redor era extensa.

O rio que ainda corre na aldeia era limpo, havia peixes e a água podia ser usada até para fazer comida. Hoje suas águas estão poluídas e as crianças que se aventuram a entrar nessas águas ficam com os corpos cobertos por feridas.

A Tekoa Ytu foi demarcada e homologada como Terra Indígena em 1987, pelo decreto n.º 94.221, durante a administração do governador André Franco Montoro e do presidente José Sarney. Lá vivem cerca de 160 pessoas todas da família de D. Jandira, aí se incluem alguns de seus filhos, noras, genros e netos. (Motta, 2007)

1.1.2. Tekoa Pyau

A aldeia Tekoa Pyau se formou em 1995, quando já não cabiam mais pessoas na Tekoa Ytu. Ela se formou a partir da visita de um primo de D. Jandira, o Sr. José Fernandes, hoje cacique e líder religioso desta aldeia.

Pode-se entender a ida de “seu” Joaquim para o *Jaraguá* como um retorno à área que já foi ocupada pelos índios, não somente pela tradução desse topônimo, que quer dizer “por onde a gente passou”, mas sim pela relação dos índios com o lugar no passado. (FARIA, 2008, p. 17)

O Jaraguá não tem somente uma importância histórica para os Guarani, mas também o lugar guarda uma dimensão mítica, uma vez que “o Pico do Jaraguá está situado no Planalto Atlântico, em uma área com formação constante de neblina” (Cabral, 2008: 123), esta bruma associada à fumaça produzida pelos cachimbos permite a comunicação entre os índios e o criador *Ñamandu*. Neste sentido, compreende-se quando José Fernandes, o cacique, afirma: “eu vim para o Jaraguá porque aqui é o meu lugar”. (FARIA, 2008, p. 17-8)

A Tekoa Pyau conta com 3 hectares não demarcados que abrigam por volta de 290 pessoas. Segundo informações dos habitantes e de uma placa que fica na entrada desta aldeia, ela está em fase de demarcação desde 1996. De acordo com Maria Inês Ladeira (2008, p.42) não tem sido fácil para os índios obterem o reconhecimento formal e /ou seu uso exclusivo das terras que ocupam.

Os processos judiciais envolvendo comunidades Guarani, em todos os Estados, iniciam sua história, a partir da realização dos procedimentos para a regularização de suas áreas. Para os Guarani, a demarcação significa a retaliação de seu território e o seu próprio confinamento, porém estão conscientes de que, no mundo atual, esta é a única alternativa. (LADEIRA apud LADEIRA, 2008, p.42)

Vemos que a demarcação de Tekoa Pyau é um processo lento e cheio de atropelos assim como acontece com outras aldeias, por enquanto a terra está em litígio e não foi declarada de uso dos Guarani.

Segundo Faria (2008, p.63) a Tekoa Pyau vive uma situação de conflito,

Pois a comunidade luta para sua demarcação ou anexação à Terra Indígena Jaraguá (T.I), formada pela “aldeia de baixo”. Esse conflito decorre das pressões políticas, oriundas tanto do processo de reintegração de posse solicitado pelo suposto proprietário da área, Sr.^a Pereira Leite, quanto do parecer técnico da FUNAI, contrário à demarcação, fato que determina a impossibilidade da comunidade permanecer no local. Uma vez que a população indígena da aldeia não aceitou este parecer – legalmente fundamentado pelo mesmo decreto que garante a participação do “grupo indígena envolvido em todas as fases” (art. 2º § 1) – a situação se apresenta instável.

Além disso, há a chamada “compensação” pela construção do Rodoanel Mário Covas (trecho oeste entregue em 2002), que diz respeito a uma indenização de R\$ 2 milhões a ser paga para cada Terra Indígena (Jaraguá, no trecho oeste; Krukutu e Barragem no trecho sul), e que “segundo a Dersa o valor, acordado com a FUNAI, só deve ser empregado na compra de terras – 100 hectares por aldeia”. Isto ocorreu porque no Relatório de Impacto Ambiental (EIA/RIMA) elaborado para o trecho oeste do Rodoanel não constou a presença das aldeias indígenas no Jaraguá, que distam cerca de quatro quilômetros da obra. Diante deste fato, o Ministério Público Federal moveu uma ação judicial contra a Dersa, alegando a necessidade de um estudo “etnoecológico” das aldeias para continuar a obra dos outros trechos do anel viário. Por isso, a situação em agosto de 2008 se apresenta indefinida, e havia “rumores” entre os moradores da comunidade, que a Dersa compraria uma terra em Mairiporã, para onde parte dos índios do Jaraguá se deslocaria. Porém segundo a FUNAI/SP tal arranjo “não está nada certo”, e é preciso que sua equipe faça um relatório sobre a área, além da necessidade da aprovação proveniente de Brasília que também, ainda não ocorreu. (FARIA, 2008, p.63-4)

No entanto, antes que a Dersa fizesse a compra, o governador do Estado de São Paulo, José Serra, assinou um decreto embargando o terreno, que está numa área em estudo para incorporação ao parque de 100 mil hectares de terras anexas. A área escolhida pelos índios forma uma conexão em Y entre o Parque da Cantareira e o novo parque. A área escolhida pelos índios fica na junção onde seria área de tráfego de animais, sendo muitos deles ameaçados de extinção, como é o

caso da onça pintada. O Parque da Cantareira hoje é de "proteção total" - e, mesmo se os indígenas abrissem mão de caçar e só quisessem fazer extrativismo para artesanato, não poderiam.

A FUNAI vem buscando um acordo que agrade a todos (e em que o Estado assuma a diferença entre o valor do acordo e uma boa terra nova para os índios). O Rodoanel não poderá ser aberto para uso no seu trecho sul sem que esse acordo com os índios seja feito. Mas os Guarani do Jaraguá aparentemente não acreditam que a Justiça vá fazer valer seus direitos.

1.1.3. O convívio entre as duas aldeias

Na Tekoa Pyau a língua Guarani é predominante em suas conversações e quase não encontramos mestiços ou não indígenas, enquanto que na Tekoa Ytu poucos sabem falar a língua guarani e podemos encontrar entre eles os não indígenas, mestiços e indígenas de outras etnias.

A professora Márcia Campos (2008), resume bem as divergências e conflitos entre as duas aldeias, sendo a aldeia Tekoa Ytu chamada de setor I e a Tekoa Pyau de setor II

A aldeia do setor II é uma extensão do setor I, mas na prática está separada. Suas lideranças cultivam a língua Guarani, praticam com mais frequência à tradição da reza e dança na casa de reza. Eles se consideram “índios puros” e discriminam os moradores do setor I por não dominarem a língua Guarani (tanto a fala quanto a compreensão) e por serem mestiços (descendentes de índios com brancos ou negros). No setor I, apenas alguns mestiços participam da reza, que acontece de vez em quando, em uma casa de reza do próprio setor. (p.28)

Ainda segundo a professora, as divergências entre as duas aldeias se fazem sentir bastante presente na escola

No setor II mora a maior parte das famílias da aldeia – 150 famílias. Sua área não é demarcada, mas como é maioria, fazem disso um meio para

pressionar o setor I a fechar a sua escola, estadual, a fim de que a mesma seja “transferida” para o setor II, onde não há escola para as crianças a partir de seis anos. Com a instauração da escola no setor II, suas lideranças alegam poder preservar melhor a sua cultura (...). (p. 28-9)

Também podemos acrescentar o que relata Poty Poran Carlos (2008, p. 20), também professora na EEI Djekupé Amba Arandu.

A maioria das famílias de Tekoa Pyau veio de outras aldeias mais distantes da cidade, onde o contato com o não indígena é mais difícil, essas famílias foram criadas com os valores Guarani, porém não sabemos até onde essa cultura foi influenciada pelos jesuítas e pela ditadura em algum momento histórico. Os Guarani “puros” tem dentro da cultura alguns valores muito fortes, como por exemplo, não se misturar com um não indígena, pois segundo eles a alma Guarani é a que fica mais próxima de Deus e todos Juruá (não indígena) não tem almas, por isso massacraram muitos indígenas. Quando um indígena se casa com um Juruá, a alma Guarani se perde e, a pessoa se torna um Juruá espiritualmente.

Devido a algumas diferenças de pensamento entre as duas aldeias, essas vivem em constantes conflitos políticos, ao invés de unirem forças para lutarem pelos seus direitos acabam se confrontando, muitos problemas já existentes não são resolvidos e, além disso, novos vão surgindo.

A Tekoa Pyau busca garantir a demarcação de sua área, separando-se da Tekoa Ytu. Quando acontecem divergências políticas entre as aldeias, os pais da Tekoa Pyau deixam de mandar seus filhos à escola, como aconteceu em 2007, ano em que a professora Márcia que lecionava na 5ª e 6ª série, teve seu número de alunos reduzidos de 26 para 6.

A escola não atende a interesses políticos, os pais do setor II não deixam suas crianças irem à escola. Isso prejudica o trabalho do professor e o próprio desenvolvimento das crianças. (CAMPOS, 2008, p. 29)

As aldeias indígenas do Jaraguá contam com um CECI (Centro de Educação da Cultura Indígena – sob jurisdição do município de São Paulo), na área da Tekoa Pyau, que teoricamente não poderia ser construído porque a terra está em litígio e com a escola estadual na aldeia Tekoa Ytu.

A escola de nosso interesse – a EEI Djekupé Amba Arandu – é de responsabilidade da Secretaria Estadual de São Paulo e funciona desde 2002. Ela atendeu durante o tempo de pesquisa da 1º à 8º série do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino.

1.2. Mas quem são e onde estão os Guarani?

Os Guarani também conhecidos na literatura de cronistas e viajantes como tapes, carijó e arachãs, “dominavam as florestas subtropicais do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná e de Misiones, na Argentina, e as florestas tropicais de São Paulo, do Mato Grosso do sul, do Paraguai e da Bolívia” (Schiavetto, 2003, p.88).²

Calcula-se que os Guarani passaram a ocupar as matas subtropicais do alto Paraná, do Paraguai e do médio Uruguai, há cerca de 2000 anos, quando, conforme Meliá (1991, p.14), “los movimientos de migración, originados em La cuenca amazônica, se habrán intensificado, motivados tal vez por um notable aumento demográfico”. (LADEIRA, 2008, p. 81)

Quando os colonizadores europeus chegaram ao século XVI, encontraram os Guarani concentrados em territórios mais ou menos extensos que se distribuíam desde a costa de São Vicente, no litoral Sul do Brasil, até a margem direita do rio Paraguai, além de regiões argentinas, que compunham a “nação Guarani” ou como muitos guarani chamam *Yvy rupa*, que significa uma terra só, sem divisão geográfica. Foram as populações Guarani as primeiras a serem contatadas pelos europeus. Neste período, a população Guarani provavelmente chegava ao número

² Encontramos informações importantes sobre os Guarani na produção etnográfica de Egon Schaden, Curt Nimuendaju, Pierre e Hélène Clastres, Alfred Métraux, León Cadongan e Bartomeu Meliá.

de 1,5 a dois milhões de pessoas, ocupando juntamente com outros grupos étnicos, em relações ora amistosas, ora belicosas, os territórios acima citados.

Daquele período sabe-se que eram sociedades descentralizadas de caçadores e agricultores seminômades. Sua alimentação era baseada na caça e coleta, bem como no plantio de diversas variedades de vegetais, como mandioca, milho, abóbora, urucu, batata, feijão, amendoim. Além de produtos da agricultura, alimentavam-se de carne bovina, da caça, da pesca, e coleta de frutas: marmelo, figo, maçã, laranja, uva. As primeiras videiras foram cultivadas pelos indígenas (Jecupé, 1998).

Segundo Kaka Jecupé (1998), os Guarani coletavam erva-mate e faziam bebidas fermentadas de milho, mandioca ou frutas silvestres (cauim). Produziam cerâmica de tamanho grande, feita pelas mulheres. Faziam também cachimbos de barro.

Produziam também armas e utensílios como arco, flecha (com ponta de madeira ou osso); conheciam também as boleadeiras. Empregavam instrumentos de pedra lascada, de pedra polida, bem como facas de bambu (cestaria).

Costumavam pintar e tatuar o corpo. Usavam tintas das cores preto e vermelho. Os adornos de penas eram abundantes. Era distintivo viril o uso do *tembetá* no lábio inferior.

Habitavam casas comunais de dez a dezenove famílias. Como os Guarani atuais, se uniam e organizavam-se em redes de parentesco cunhadas e atualizadas em relações de mutualidade a partir de perspectivas cosmológicas partilhadas.

No Brasil atualmente vivem no Espírito Santo, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

A denominação e a subdivisão em grupos dos povos falantes do idioma guarani foram tratadas pelos cronistas a partir do século XVI, e, posteriormente, pelos historiadores, sob o ponto de vista da ocupação territorial colonizador-índio. A partir do século XX, a classificação dos grupos passou a interessar aos etnógrafos para análises linguísticas, de parentesco e de rituais.(...) Todavia, parece que os Guarani não se

autoidentificam com essas denominações, embora passem a adotá-las, sobretudo nas suas relações com os brancos.

Nos séculos XVI e XVII, os cronistas denominavam “guaranis” aos grupos de mesma língua que se encontravam desde a costa atlântica até o Paraguai. De modo geral, pequenas comunidades designadas pelo nome do local ou do rio às margens do qual habitavam, ou pelo seu líder político, compunham a “nação Guarani”. (LADEIRA, 2008, p. 53-4)

Segundo Egon Schaden (1974) os Guarani contemporâneos, que vivem no Brasil, são classificados em três grandes grupos, como apontado também por Ladeira.

Os índios Guarani contemporâneos que vivem no Brasil podem ser classificados em três grandes grupos – Kaiowa, Nhandéva, Mbyá -, conforme diferenças dialetais, de costumes e de práticas rituais. (LADEIRA, 2007, p.33)

Os atuais Guarani (Kaiowa, Nhandéva e Mbyá) se reconhecem etnias diferentes do Guarani missioneiro, se autodefinem como descendentes do “verdadeiro Guarani”, ou seja, aqueles que não se submeteram ao colonizador europeu e conseguiram manter seus traços culturais, vivendo da mesma maneira como os “antigos viviam”.

A população Guarani no Brasil é estimada em aproximadamente 34.000 pessoas. Os Kaiowa estão em torno de 18.000 a 20.000 indivíduos, os Nandeva entre 8.000 a 10.000 e os Mbya correspondem ao número de 5.000 a 6.000 pessoas. No Paraguai calcula-se a população indígena guarani por volta de 21.000, entre os Pai Tavyterã / Kaiowa (9.000), Nandeva (7.000) e Mbya (5.000). Na Bolívia os Guarani são cerca de 50.000 indivíduos. Na Argentina a população guarani é quase exclusivamente Mbya e concentra-se na província de Misiones em torno de 4.000 pessoas. A população Mbya atual estaria segundo essa projeção, em torno de 14.000 a 15.000 pessoas (Chase-Sardi, 1992; Melià, 1997).

As aldeias dos Guarani são formadas por casas isoladas, mais ou menos distantes umas das outras, espalhadas de modo disperso pelo território ocupado.

Não é possível determinar um “centro” em suas aldeias, a não ser que se considere a *Opy* (casa de rezas) como cumpridora desse papel.

A *Opy* é um local sagrado para os Guarani. Todas as noites a comunidade se reúne na *Opy* para rezar, cantar, tocar e dançar suas músicas, socializar os acontecimentos importantes do dia e para o pajé “benzer” os que estão com alguma doença.

Nas aldeias Guarani geralmente são os homens que, tradicionalmente, desempenham os papéis de pajé e de cacique. O pajé é a principal liderança espiritual da aldeia e o cacique desempenha o papel de representante político da comunidade. Também pode acontecer de uma liderança feminina exercer o papel de chefia política; é o caso da Cacique Jandira, da Tekoa Pyau no Jaraguá (SP).

O pajé é extremamente importante na estrutura social Guarani. É ele quem, por excelência, realiza a importante mediação entre os homens e o mundo sobrenatural. A *Opy* é o lugar do pajé, onde são professadas as mais belas palavras, que recordam os deuses.

Segundo Domingos Nobre (2005) os séculos de contato com os portugueses e espanhóis teriam produzido muitas transformações irreversíveis, como: a enorme diminuição demográfica, o aprisionamento territorial, as crises políticas internas de liderança e o suposto impacto das missões sobre a religião e religiosidade dos Guarani.

O Guarani é um grupo profundamente espiritual. Embora haja muitos subgrupos, todos compartilham de uma religião que enfatiza a “Terra sem Males”, lugar onde se vive o *nanderekó* (jeito de ser).

Para Ladeira (2007), seguindo mensagens de *Ñanderu* os Guarani buscam o que acreditam ser a “Terra sem Males”, um lugar onde não falta caça, pesca e muita paz, nesta terra não existe dores nem sofrimentos. A sua procura, localizada no imaginário dos Guarani, para além do Atlântico, por si só, não minimiza as responsabilidades dos não indígenas sobre os poucos espaços territoriais que sobraram para esses índios.

Hoje existem aqueles que acreditam que só sua alma retornará a *Nhanderu Retã*. Mas há ainda aqueles, que acreditam conseguir atravessar o oceano com corpo e alma e superando a prova da morte, serem testemunho da tradição.

1.3. Os Guarani Mbya

Os Guarani, participantes de nossa pesquisa pertencem ao subgrupo Mbya, segundo Ladeira e Azanha

Os estudos dos Guarani parecem hoje convencidos de que os Mbyá atuais descendem daqueles grupos que não se submeteram aos *encomenderos* espanhóis e tampouco às missões jesuíticas, refugiando-se nos montes e na matas subtropicais da região do Guairá paraguaio e dos Sete Povos (LADEIRA & AZANHA, 1988, p.16-7).

Há uma unanimidade entre os autores quanto às dificuldades de quantificar os Guarani. No caso dos Mbya, uma rede de parentesco e reciprocidade se estende por todo o seu território compreendendo as regiões onde se situam as suas comunidades, implicando uma dinâmica social que exige intensa mobilidade (visitas de parentes, rituais, intercâmbios de materiais para artesanato e de cultivos etc.). Desse modo, tecnicamente, seria quase impossível contar os indivíduos. Há ainda outros aspectos, entre os quais: o acesso a algumas aldeias ou moradias, dificuldades de obtenção de informações nas comunidades. (Ladeira, 2008)

Genealogias realizadas entre os Mbya revelam que a rede de parentesco se estende entre aldeias situadas em todas as regiões de seu território.

As famílias que vivem no Jaraguá ligam-se a quase todas as outras aldeias, seja pela consanguinidade, seja pela afinidade. Além disso, há laços que se estabelecem pela ação xamânica, com a forte atuação do pajé e cacique da aldeia Tekoa Pyau, José Fernandes, que atende aos pedidos de *pajelança* (rituais de cura mais prolongados) e de participação nos rituais anuais de batismo das crianças (quando elas recebem ou confirmam o nome-alma recebido). (SILVA, 2008, p.16)

Ladeira (2008, p.112), reforça que tais sociedades não “ocupam o seu território de forma contígua, nem exclusiva, esse fato deve-se à expansão das sociedades nacionais e não à perda de tradição desses índios”, desta forma seu território não apresenta limites geográficos, mas é delimitado através das relações entre aldeias.

Quanto à presença dos Guarani no estado de São Paulo, temos notícias de grupos de Guarani-Ñandeva que aportaram na região de Iguape no ano de 1835, onde entraram em confronto com a comunidade não indígena local. Segundo relatos de Nimuendaju, esse grupo oriundo do Paraguai vinha em peregrinação messiânica rumo a “terra-sem-mal”, localizada ao leste, ao sol nascente.

Os Guarani Mbya começaram a chegar, ao que se sabe, a partir do início do século XX. Em 1921, Nimuendaju, na época funcionário do antigo SPI, teve a ventura de acompanhar de perto a migração de um pequeno grupo Mbya rumo ao mar.

Ladeira (2008) aponta a presença dos Mbya em diversas aldeias na parte oriental do Paraguai, no nordeste argentino e no norte do Uruguai.

No Brasil, encontram-se em aldeias situadas no interior e no litoral dos Estados do Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – e em São Paulo, no Rio de Janeiro e no Espírito Santo em várias aldeias junto à Mata Atlântica do litoral. Também na região Norte do país, encontram-se famílias Mbya originárias de um mesmo grande grupo e que vieram ao Brasil após a Guerra do Paraguai; separaram-se em grupos familiares e, atualmente, vivem no Pará (município de Jacundá), em Tocantins, em uma das áreas Karajá de Xambioá, além de poucas famílias dispersas na região Centro-Oeste. (LADEIRA, 2008, p. 61)

Segundo Ladeira e Azanha, os Guarani Mbyá são conhecidos por suas migrações rumo ao oceano liderados por

Grandes líderes religiosos (ñanderu) que encabeçaram migrações para o Brasil, 'em tempos remotos', com a finalidade de atravessar a 'grande água', além da qual, creem os Mbyá, encontra-se o paraíso (ou Yvy Mara ey: 'Terra sem Mal'). Hoje estes líderes são tidos pelos Mbyá como 'heróis divinizados': atravessaram a pé o mar e chegaram ao paraíso (LADEIRA & AZANHA, 1988, p. 16).

Os *Mbyá* possuem seus próprios meios de aprendizado, que se dão no meio social, através da transmissão dos conhecimentos simbólicos de suas representações, sejam elas em forma da arte, das rezas e cantos rituais, do cotidiano de suas roças de milho e até mesmo do território que ocupam e que traz elementos reconhecidos pela sua cosmologia como uma terra para o Guarani viver.

Para Vanderlise Barão (2005, p.14), a escola na visão dos Guarani é

Marcada pelo processo de destruição cultural que ela manteve durante o período colonial, já que o interesse dos jesuítas era a integração dos indígenas ao modelo colonial europeu, e depois sob a jurisdição da coroa portuguesa, esta pretendia assimilá-los a esse mesmo modelo.

Segundo a mesma autora, os Guarani foram um dos últimos grupos a aceitar a escola, instituição que sempre viram com muita desconfiança.

Os Mbyá estão no momento inseridos nessas lutas pelos seus direitos a educação, embora mais tardiamente do que outros povos, já que a escola não lhes parecia muito confiável, e ainda não lhes é totalmente aceitável. As discussões sobre o caráter da escola indígena são acaloradas dentro da sociedade, pois nem todos os membros dela estão de acordo com as políticas educacionais implantadas. (BARÃO, 2005, p.17)

CAPÍTULO II

OS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

2.1. Educação indígena e educação escolar indígena

Em documento oficial, o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, considera-se que todos os povos indígenas, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros, independentemente da instituição escolar, e que a escola é fruto histórico do contato desses povos com segmentos da sociedade nacional.

Educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução (...) A educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. (...)

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar com as várias formas e modalidades que esta assumiu ao longo da história de contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada “pós-contato”, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da História, num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, por meio da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas.” (PARECER nº14/99, de 14-9-99, do Conselho Nacional de Educação).

Assim, é preciso distinguir claramente esses dois termos: educação indígena e Educação Escolar Indígena.

Na obra *A margem dos 500 anos*, publicada no aniversário de 500 anos da chegada da armada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil, encontramos o artigo de Circe Bittencourt e Adriane Costa da Silva, onde as autoras buscam trazer os possíveis significados para o termo “educação indígena” e mostram preocupação em distingui-lo de outro termo “educação escolar indígena”, termos esses amplamente utilizados em nossa pesquisa.

É necessário distinguir os processos tradicionais de socialização e de reprodução de uma ordem social vividos pelas sociedades indígenas, a “educação indígena”, dos processos educativos decorrentes das situações de contato, a “educação escolar indígena ou ainda de uma “educação para o indígena””. (BITTENCOURT, SILVA, 2002,p. 63)

A educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem e aquisição dos saberes peculiares de cada etnia, esse conhecimento é transmitido de forma oral no dia-a-dia, nos rituais e nos mitos.

A maneira de se ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios indissociáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, experimentando dentro de uma realidade. A criança indígena vai aprendendo os valores do que é ser etnicamente diferente, ao mesmo tempo em que adquire habilidades para enfrentar os desafios do mundo que a rodeia. A educação indígena é um processo que acontece em todas as dimensões da vida social, não se limitando a um único lugar (sala de aula) ou ainda, ao tempo (séries, idade).

Segundo Bartomeu Meliá (1979, p.9)

O índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão de mundo, nas relações com os outros, na sua religião. E com isso com tal firmeza, que desafia as explicações simplistas.

A educação escolar indígena decorre das situações de contato com os não indígenas, atualmente visa complementar aqueles conhecimentos tradicionais por processos de ensino-aprendizagem que lhes garantam acesso aos códigos escolares não indígenas.

É preciso reconhecer que os “povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, e que estas podem contribuir na formulação de uma política de educação escolar capaz de atender os interesses e necessidades da realidade hoje.” (Silva, 2008, p.3)

Segundo Luis Donizete Grupioni (2002) a escola não é uma novidade para os indígenas, pois esses tiveram contato com a educação sistematizada, afinal, desde a época da colonização, ela já estava presente. No início, era utilizada com o objetivo de assimilação dos povos indígenas à sociedade envolvente. Hoje, os indígenas buscam tomar à frente de sua educação e depositam nela toda sua esperança de ser um lugar de resgate de sua cultura e de seus valores, que ao longo dos séculos foram suprimidas ou quase esquecidas.

Barão afirma que existe grande dificuldade em conseguir as adequações para que a escola tenha mais características indígenas.

Em realidade a escola indígena está nos alicerces de sua construção, pois muitas propostas que vem sendo implantadas nas aldeias são provenientes das instituições que administram a escola. Isto implica que a escola vem do Estado, e mesmo seus técnicos, como os professores índios que agora ministram as aulas, são treinados pelo Estado, sendo que não há possibilidade de somente os próprios índios se encarregarem do ensino escolar, já que lhes falta formação técnica para isso, em se tratando de uma instituição escolar propriamente dita.

Portanto, ainda temos um misto de “escola de branco” com algum aprendizado tradicional da comunidade misturado nos métodos pedagógicos aplicados nessa escola. E, no entanto os Mbyá têm buscado na escolarização uma forma de sobrevivência enquanto grupo cultural, e vendo na escola uma saída para conviverem com a sociedade nacional. (BARÃO, 2005, p. 20)

2.2. Breve histórico da educação escolar indígena no Brasil

Quando a terra-mãe era nosso alimento, quando a noite escura formava o nosso teto, quando o céu e a lua eram nossos pais, quando todos éramos irmãos e irmãs, quando nossos caciques e anciãos eram grandes líderes, quando a justiça dirigia a lei e a sua execução, aí outras civilizações chegaram. Com fome de sangue, de ouro, de terra e de todas as riquezas, trazendo em uma mão a cruz e na outra a espada, sem querer conhecer ou aprender os costumes de nosso povo... Entretanto não puderam nos eliminar e nem fazer esquecer o que somos... E mesmo que nosso universo

inteiro seja destruído nós sobreviveremos por mais tempo que o império da morte.

(TRECHO DA DECLARAÇÃO SOLENE DOS POVOS INDÍGENAS. ESTA TERRA TINHA DONO, P. 164)

Consideramos importante aprender e compreender a temática Educação Indígena, no seu intercurso variado com outros componentes sociais, através dos tempos históricos, ou seja, é necessário ter uma abordagem histórica do tema, para melhor compreensão do objeto estudado e como ele se apresenta no cenário nacional. Precisamos estudar o objeto não somente como uma peça a mais em um grande quebra-cabeça, mas, vê-lo como um sistema ligado em muitos outros. Desta forma, uma breve história da educação indígena no país será esquematizada em quatro momentos dessa trajetória.

Segundo Mariana Ferreira (2001), a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases, as quais nos servirão de apoio. A primeira, mais extensa, inicia no Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve nas mãos de missionários católicos, especialmente jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), e a articulação com o SIL (Summer Institute of Linguistics) e outras missões religiosas. A terceira fase vai do fim dos anos 60 aos anos 70, destacando-se nela o surgimento de organizações não governamentais: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio, entre outras, e do movimento indígena. A quarta fase se delineia pela iniciativa dos próprios povos indígenas, nos anos 80, que passam a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação formal. Os índios entram em cena para debater a política de escolarização e para exigir o direito a uma educação escolar voltada aos seus interesses, ou seja, uma educação que respeite as diferenças e as especificidades de cada povo.

A finalidade do estado brasileiro, que procura aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização confronta-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos. Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta. (FERREIRA, 2001, p. 71)

A educação escolar a partir da luta dos movimentos indígenas passou a ser encarada nos textos de lei como uma política pública, como um direito à cidadania. Para os indígenas a escola poderia ser um instrumento de resistência e luta, resta-nos saber se o reconhecimento de seu caráter diferenciado existe apenas nas leis ou se são respeitados de fato.

2.2.1. Da invasão à criação do SPI

Meliá (1979) descreve a educação dos indígenas antes da chegada dos portugueses como um processo global, ensinada e aprendida como um processo globalizante em termos de socialização integrante. A educação de cada índio era quase sempre de interesse de toda a comunidade. O indígena era constantemente educado para o prazer de viver, ele trabalhava para viver e essa educação permitia, de fato, um alto grau de espontaneidade que facilitava a realização dos indígenas dentro de uma margem muito grande de liberdade e autonomia. Esse modelo acabou sendo influenciado e transformado com a chegada dos colonizadores no continente americano.

O primeiro momento e também o mais longo tem início com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil em março de 1549 junto com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Os jesuítas eram comandados pelo Padre Manoel de Nóbrega e quinze dias após a chegada edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador.

Desde a época colonial, diversas missões católicas dedicaram-se à catequese indígena em geral, visto que a religião católica aqui chegou com

os padres jesuítas trazidos pelos primeiros governadores do Brasil colônia. Ela foi considerada a religião do Estado e o principal vínculo de unidade nacional, até o governo de D. Pedro I. (CARVALHO, 1998, p. 55-6)

As investigações feitas a respeito do tema “educação para índios” (Meliá 1992), mostram que desde a colonização, a educação para índios foi praticada pelos jesuítas que chegaram ao Brasil no início século XVI. Eles tinham como objetivo catequizar os indígenas e atender os interesses governamentais que os financiavam, utilizavam o método da *ratio studiorum*¹ nos colégios e nas missões adequaram a catequese a uma realidade de diferentes línguas indígenas, como relatam Bittencourt e Silva:

Havia colégios para a educação dos jovens brancos onde, eventualmente podiam conviver alguns indígenas e haviam aldeias missionárias, criadas para catequese. (BITTENCOURT & SILVA, 2002)

Os jesuítas, então, organizaram aldeamentos para converter os indígenas ao cristianismo e aos valores europeus criando as reduções ou missões. Nas Missões, os índios, além de passarem pelo processo de catequização – que tinha como um de seus objetivos “educar o índio para a civilização” - também eram orientados ao trabalho agrícola, que garantia aos jesuítas uma de suas fontes de renda.

As Missões e aldeamentos, na realidade, contribuíram decisivamente para facilitar a captura de várias populações pelos colonos, que conseguiam, às vezes, capturar aldeias inteiras nestas Missões.

A escola indígena, cuja responsabilidade foi da Igreja Católica no período colonial, foi uma imposição aos povos indígenas do Brasil. A escola indígena, durante o período colonial, teve como princípios a conversão religiosa e o uso de mão de obra para todo tipo de trabalho, além da função de “integração” entendida

¹ Durante o período em que a “educação” no Brasil esteve nas mãos dos jesuítas, houve uma forma de gestão e organização de suas escolas, possíveis de serem identificados em documentos como o *Ratio Studiorum* que trata de direcionar, homogeneizar e regulamentar todo o sistema de ensino jesuítico.

como uma das formas mais eficientes de destruição das culturas indígenas, expressão de um modelo de submissão e exploração imposto pelo contexto de colonização. Isso significou a desestruturação de suas formas de organização social, das regras de parentesco e do xamanismo, colocando em “cheque” a veracidade de suas instituições milenares.

Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, Primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777.

Em meados do século XVIII com a reforma pombalina, o foco da educação indígena que antes era voltado para a catequização passou a ser o de civilizar os indígenas, sem, contudo deixar de catequizá-los. Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e das colônias, revertendo todos seus bens para o Estado, desestruturando o sistema educacional montado pelos jesuítas. Porém, as concepções a respeito da natureza do índio continuavam preconizando que eram seres primitivos, incapazes, incompatíveis com o progresso e civilização, chegando a ser promulgado em 1845 um decreto tendo o índio um caráter de orfandade, dando aos colonizadores o direito de tirar grande parte de suas terras e justificando uma política paternalista que os tratava como crianças.

Pouco a pouco, a Coroa passou a diversificar suas parcerias, responsabilizando o encargo da educação escolar indígena a alguns fazendeiros ou mesmo moradores comuns de regiões vizinhas aos índios, como atestam diversas Cartas Régias de 1808. Como já dito, a introdução desses agentes “leigos” não significou, contudo, a emergência de uma educação indígena dissociada da catequese. A civilização e a conversão dos índios continuaram sendo explicitamente os objetivos educacionais propostos pelo governo.

Segundo Ferreira (2001, p.74)

Existe, hoje, consenso em torno da inadequação do modelo colonial/educacional desse primeiro momento da história da educação escolar, mas os mesmos propósitos reaparecem, embora de forma mais sutil, na próxima fase.

Márcio Silva e Marta Azevedo também confirmam que não aconteceram mudanças significativas no que diz respeito à educação escolar indígena durante o período do Império.

Até o fim do período colonial, a educação indígena permaneceu a cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa portuguesa. Com o advento do Império, ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XVII, art. 254, foi proposta a criação de “... *estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios...*”. Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre esse ponto, o Ato Adicional de 1834, art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a lacuna, e atribuiu competência às Assembleias Legislativas Provinciais para promover cumulativamente com as Assembleias e Governos Gerais “... *a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias*”. (SILVA e AZEVEDO, 2004, p.150)

Segundo texto do MEC, com o advento do império, em 1822,

Apesar de a educação indígena estar presente nas agendas políticas da época não representou para os índios uma política imperial voltada especificamente para seus interesses. Ao final do Império, os especialistas e autoridades, que chegaram a se entusiasmar com a possibilidade de haver instituições públicas destinadas ao ensino de crianças indígenas, desacreditavam que isso pudesse ocorrer sem a intervenção das missões religiosas. Dessa forma, até o início do século XX o indigenismo brasileiro viverá uma fase de total identificação com a missão católica e o Estado dividirá com as ordens religiosas católicas, mais uma vez, a responsabilidade pela educação formal para índios. (SECAD/MEC, 2007, p. 13)

Na república a Constituição de 1891 ignorou a existência de índios no país, tendo apenas um decreto que transferia ao Estado a responsabilidade de “instrução dos índios”. A situação dos índios tornou-se mais delicada e a imprensa veiculava a

idéia de que o progresso era incompatível com a presença dos índios. Crescia também a disputa pelas terras indígenas.

2.2.2. O SPI e a posterior criação da FUNAI

A segunda fase formaliza-se com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, e sua substituição, em 1967, pela atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Em 1906, os assuntos indígenas, e em particular a educação escolar indígena, passaram a ser atribuições do recém criado Ministério da Agricultura e, em 1910, de um órgão especialmente dedicado à questão, o SPI. Neste novo quadro jurídico-administrativo, começaram a surgir pouco a pouco, as primeiras escolas indígenas mantidas pelo governo federal.

Silvio Coelho Santos (2004) afirma que com o surgimento do SPI uma nova legislação surgiu em relação aos indígenas.

O SPI foi criado sob a inspiração positivista. Através dele, o Estado assumia a proteção e a tutela dos indígenas (...).

A tutela enquanto instrumento de proteção promovida pelo Estado poderia até ser tomada como positiva, não fosse à política indigenista brasileira centrada na “integração dos índios à comunidade nacional”. Vale dizer, o Estado tudo fazia para promover o desaparecimento dos contingentes indígenas, através da sua incorporação à sociedade dominante. Acreditavam os detentores do poder na validade das teses, hoje revistas, da aculturação e da assimilação. Assim sendo, o indivíduo que na condição de funcionário do SPI e depois, da Fundação Nacional do Índio, exercia o papel de tutor acabava efetivamente cerceando os direitos de seu tutelado e esbulhando o patrimônio da comunidade indígena, sob sua guarda. (SANTOS, 2004, p.98).

Em 1930, o SPI passou do Ministério da Agricultura, onde foi criado, para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, depois para o Ministério da Guerra

(1934) e de lá voltou para o Ministério da Agricultura (1939), onde permaneceu até sua extinção em 1967, sendo suas atribuições repassadas para a FUNAI.

O SPI foi substituído pela FUNAI durante o regime militar, sob acusação de corrupção e maus tratos aos índios.

A FUNAI - Fundação Nacional do Índio, surgiu em 1967 com muito alarde e com o objetivo de resolver de uma vez por todas a questão indígena: transformar os índios em brasileiros, "integrá-los a nação e assimilá-los culturalmente ao seu povo".

Como afirmam Bittencourt e Silva:

O exemplo mais concreto é a participação do Summer Institute of Linguistics (SIL), uma nova instrução religiosa que passou a atuar por meio de convenios com a Funai na educação das áreas indígenas." (BITTENCOURT & SILVA, 2002)

Ferreira (2001, p. 77) cita algumas das razões para a adoção integral do modelo do SIL pela Funai

Tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprimindo as deficiências do SPI no que diz respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas.

A FUNAI tinha como fundamento a ideologia do desenvolvimento nacional. Ainda na segunda fase, as missões religiosas continuaram a atuar nas aldeias, tendo como princípio comum à política integracionista. Ainda hoje a intervenção sistemática destas entidades é significativa em muitas aldeias das mais diversas etnias e localizações em território nacional.

Em julho de 1972 a FUNAI baixou normas para a educação dos grupos indígenas (Portaria nº. 75/N, de 6/7/72), nas quais, partindo do reconhecimento de que ‘os idiomas indígenas devem ser aproveitados em todos os sentidos nos programas de educação e divulgação cultural’, estabeleceu, entre outras coisas, que a ‘educação dos grupos indígenas com barreira linguística será sempre bilíngue’. (RODRIGUES, 1981, p. 164)

Os artigos sobre a educação escolar indígena no Estatuto do Índio, promulgado em 1973, sob a influência da Convenção 107/OIT na política indigenista, mencionam explicitamente a alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertencem” (art. 49), mas nada mencionam sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada situação, o que deixa implícita a ideia de um bilinguismo meramente instrumental, sem nenhum interesse na valorização das culturas indígenas; sinais de uma política ainda integracionista percebida por meio dos valores que mantinha.

2.2.3. Os grupos e organizações não governamentais

Durante o período que compreende as décadas de 60 e 70, surgiram grupos e organizações não governamentais de apoio aos indígenas. Diante desse contexto de mobilização não só social como sobretudo, dos povos indígenas e de suas organizações a ideia de negação das diferenças foi substituída pelo reconhecimento das diferenças, ao menos no plano discursivo dos direitos.

No final dos anos 70, ainda durante o período militar, começaram a surgir no cenário político nacional organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Entre elas destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). (FERREIRA, 2001, p.87)

Ainda na década de 1970 foi criada a União das Nações Indígenas (UNI), primeira organização indígena de âmbito nacional. A partir da UNI surgiram outras organizações regionais e étnicas. Os encontros de Educação Indígena, promovidos por tais organizações, passaram cada vez mais a se realizar com maior frequência e os resultados foram à produção de escritos desses encontros, com reivindicações e declarações, por escolas diferenciadas. Paralelamente e em consonância com o surgimento das organizações não-governamentais, o movimento indígena começou a se organizar.

O movimento indígena ampliou-se para uma discussão intercultural, tendo como fundamento a defesa de suas identidades linguísticas e étnicas, mas sem perder de vista sua conexão com outros grupos sociais.

Defende que a educação intercultural seja de 'via dupla' e dirigida não só aos jovens membros dos povos indígenas, mas à sociedade como um todo. (MONTE, 2000, p. 121)

Surgiram também as Organizações dos Professores Indígenas por meio de um desdobramento da Organização do Movimento Indígena no Brasil, que se articulam em torno da elaboração de filosofias e diretrizes básicas para a questão da educação escolar dos povos indígenas em contraposição à escolarização para indígenas.

O movimento de Professores Indígenas reivindica o direito à autodeterminação em relação à educação escolar. Isso significa que as populações indígenas exigem que as práticas educativas formais desenvolvidas em áreas indígenas sejam definidas por elas e que as concepções de educação, processos de socialização e estratégias de ação sejam bases de processos educativos, que possibilitem a autonomia e liberdade do ser indígena.

2.2.4. Os movimentos indígenas e os avanços na legislação

Os anos de 1980 são marcados por uma intensa articulação indígena através da realização de encontros, reuniões, congressos e assembléias “que permitiram o

estabelecimento de uma comunicação permanente entre inúmeras nações indígenas, cujo objetivo principal era a reestruturação da política indigenista do Estado.” (Ferreira, 2001, p.95)

A Constituição Brasileira de 1988 insere-se no quarto período; a carta magna tem um de seus capítulos dedicado aos indígenas.

Nossa atual Constituição, promulgada em outubro de 1988, dedica um capítulo (Dos Índios), inserido no Título III ‘Da Ordem Social’, ao estabelecimento dos direitos dos povos indígenas. Reconhece-lhes o direito à diferença, ou seja, à alteridade cultural, assegura-lhes o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem. Contudo, entre os preceitos legais e a realidade vivida há um espaço enorme, quase que um abismo, com exceção de algumas conquistas consolidadas na prática. (CARVALHO, 1998, p. 19)

A história da Educação indígena mostra que, de um modo geral até 1988, a política indigenista brasileira estava centrada nas atividades voltadas à incorporação dos índios à sociedade nacional (presentes na Constituição de 1934, 46, e 67). A constituição de 1969 apresenta em seu artigo 198 o reconhecimento do direito dos silvícolas às terras por eles habitadas, “ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilizadas nelas existentes” (art.198, Constituição Federal de 1969). Mas foi a Constituição de 1988 que assegurou maiores direitos aos índios, com o reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e dos direitos sobre suas terras que tradicionalmente ocupavam e a educação básica em sua língua materna.

Na década de 90, a educação escolar indígena fundamentada em ações práticas que decorriam de décadas anteriores, caracterizava-se pelo fortalecimento do Movimento Indígena. Os povos indígenas como protagonistas de sua história passaram a reivindicar direitos, entre eles a educação indígena específica e diferenciada. O Movimento dos Professores Indígenas realizou encontros em diversas regiões do Brasil e nesses espaços coletivos eram e continuam sendo pensados princípios e diretrizes para as escolas indígenas.

Em fevereiro de 1991 foi sancionado pelo Presidente da República o Decreto nº26, que atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, em parceria com a FUNAI. O Decreto também determina que as ações sejam desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em consonância com o Ministério da Educação.

Essa transferência abriu a possibilidade, ainda não efetivada, de que as escolas indígenas fossem incorporadas aos sistemas de ensino do país, de que os então "monitores bilíngues" fossem formados e respeitados como profissionais da educação e de que o atendimento das necessidades educacionais indígenas fossem tratadas enquanto política pública, responsabilidade do Estado. Encerrava-se, assim, um ciclo, marcado pela transferência de responsabilidades do órgão indigenista para missões religiosas no atendimento das necessidades educacionais indígenas.

Ainda em 1991, o MEC criou a Coordenação Geral de Apoio as Escolas Indígenas (CGAEI) e em 1998 publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, onde fica garantido o direito a uma educação intercultural com a formação inicial e continuada de professores indígenas.

As escolas nas terras indígenas (TI) foram criadas em 1999 e fazem parte dos sistemas de ensino do país. Estas devem se localizar em terras habitadas por comunidades indígenas, possuir organização escolar própria e regimentos escolares próprios. Seus projetos pedagógicos devem ser elaborados junto com a comunidade, sendo necessária à utilização de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo.

Entre as competências do Ministério da Educação, no que diz respeito à realização de um modelo educacional baseado no respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e a etnicidade, está à obrigação de publicar materiais didáticos diferenciados para as escolas indígenas que atendem aos Ensinos Fundamental e Médio e oferecer cursos de formação para professores indígenas.

É preciso lembrar que todas as conquistas são frutos da reivindicação dos próprios povos indígenas. Nos documentos oficiais (como o citado abaixo) se

reconhece que os avanços alcançados se devem a luta dos indígenas, porém a distancia entre o que defende estes textos e a realidade nos faz pensar que tal reconhecimento pode fazer parte de uma estratégia para tentar ocultar conflitos e apaziguar as tensões na relação do movimento indígena com o Estado brasileiro.

O direito a uma Educação Escolar Indígena – caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena – foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país. (Secad/MEC, 2007, p. 9)

De instituição imposta para promover a assimilação das diferenças culturais e das identidades étnicas, do período colonial até as mudanças trazidas pela Constituição de 1988, a escola vem sendo *apropriada* pelos povos indígenas, ganhando uma identidade peculiar a partir do contexto de diversidade sociocultural e da recuperação da autonomia política. No bojo da mobilização de muitos povos indígenas pela garantia de seus territórios tradicionais e recuperação da autodeterminação na condução de seu destino, a escola vem sendo *reivindicada* (Grupioni, 2003) para auxiliar no desenvolvimento e execução de seus projetos de sustentabilidade socioambiental. (Secad/MEC, 2007, p.76-7)

Foi a partir da década de 1980, notadamente, que várias comunidades indígenas, participantes de Movimentos Indígenas, se multiplicaram em diferentes locais e passaram a considerar a possibilidade de reversão do processo de escolarização, tornando a escola uma instituição com condições de fortalecimento cultural e político das comunidades. Com as novas perspectivas colocadas pela Constituição de 1988, estas se transformaram em novas possibilidades e constituição de um novo momento da história da educação escolar indígenas. A Legislação Federal referente à Educação Escolar Indígena começa a ser aprimorada na década de 90 até os dias atuais. É importante lembrar que cada Estado possui

uma legislação própria, que, em princípio, deve seguir os fundamentos legais e conceituais da Legislação Federal.

No estado de São Paulo, o NEI (Núcleo de Educação indígena) foi criado em 1997 por meio da Resolução SE-44 de 18/4/1997 e teve seu regimento interno aprovado pela Resolução nº 40, de 18 de abril de 2000. O NEI deve estar integrado às políticas do MEC ao propor viabilizações de demandas educacionais com estímulo à contratação de professores e funcionários indígenas, indicados pelas comunidades, e proposta de formação do professor indígena. Em 2005 foi criado um novo regimento interno do NEI com a Resolução SE 27, de 07/04/2005, que revoga a Resolução SE 40/00.

Temos, então, que no estado de São Paulo, os processos educacionais ligados aos indígenas tornaram-se intrínsecos às iniciativas do NEI/SP.

A tipologia “Escola Estadual Indígena” (EEI) foi criada pelo Decreto Estadual nº 48.779 de 22 de abril de 2003. No mesmo decreto, definem-se os princípios de autonomia e os objetivos da escola indígena, reafirmando-se as propostas de interculturalidade e diversidade dessas escolas.

Porém, já desde a década de 1980 se discutia a descentralização da educação indígena, ficando esta a cargo das Secretarias de Educação dos estados, Aracy Lopes da Silva e Dalva Grizzi (1981, p. 19) afirmavam neste mesmo período que

Uma educação ou uma escola pró-índio não é a meta da política indigenista oficial. E as recentes medidas de descentralização administrativa da FUNAI, tendem a agravar a problemática do índio e a tornar a política indigenista oficial ainda mais contrária aos seus interesses, porque a passagem dos assuntos indígenas para os Estados só iria favorecer os grupos econômicos interessados em explorar as suas terras e diluir as pressões que fazem brancos e índios em defesa do índio. Se a questão educacional for distribuída aos governos estaduais fatalmente serão reduzidas as possibilidades de que a educação leve em conta a especificidade das culturas indígenas, porque o que se prevê é a integração dos índios nos sistemas escolares estaduais.

Sabemos que só a letra da lei não garante os direitos que mencionam e isso nos ficou bastante claro durante o tempo de pesquisa.

Percebemos que diante da crescente institucionalização de um espaço formal de educação nas escolas indígenas configurou-se um ambiente de mobilização da rotina e de envolvimento dos indígenas.

Nas escolas estaduais de São Paulo, o regime de seriação, a formação de propostas pedagógicas e os ciclos de escolaridade se impuseram por meio de um conjunto de influências regidas pela Secretaria da Educação.

Segue abaixo o conjunto de leis federais que regulamentam a Educação escolar Indígena:

- Constituição Federal (1988): Artigos 210, 215, 231.
- Decreto Presidencial nº 26 (1991).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN) – Lei 9.394 de 20/12/1996. Artigos 23, 24, 78 e 79.
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) – 1998.
- Parecer 14/99 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, 1999.
- Resolução CEB 03/99.
- Plano Nacional de Educação, 2001.
- Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, 2001.

Citamos também o conjunto de leis estaduais que regulamentam a Educação escolar Indígena no estado de São Paulo:

- Resolução SE 44, de 18 de abril de 1997, que dispõe sobre a criação do Núcleo de Educação Indígena – NEI

- Resolução SE 147, de 29 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.
- Resolução SE 27, de 7 de abril de 2005, que aprova regulamento interno do Núcleo de Educação Indígena.
- Resolução SE 21, de 15 de fevereiro de 2008, que altera dispositivos da Resolução SE 147.
- Resolução SE 87, de 30 de novembro de 2009, que dispõe sobre as competências e habilidades requeridas nas provas do Processo Seletivo de Professores/Candidatos Temporários para atuarem nas Escolas Estaduais de Educação Indígena.

A Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada está progressivamente sendo implantada em todo país até hoje. Se novos problemas têm sido colocados para as comunidades indígenas, estes, em princípio, correspondem a uma reversão de uma “escola para os indígenas” em uma “escola dos indígenas” cujas práticas precisam ser analisadas.

CAPÍTULO III

A EEI DJEKUPÉ AMBA ARANDU E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INDÍGENA DE CARÁTER DIFERENCIADO

Um guarani mbya me dizia que a civilização é muito ruim porque ela trazia escola e polícia, o que adoentava o 'modo de ser' mbya. É bem conhecido o caso de povos indígenas que por isso procuraram na Ecologia do analfabetismo a preservação de sua identidade.
MELIÀ (1992, pg.81)



Foto 1: Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu, 2009. Foto de Darci Silva.

Neste capítulo apresentamos a escola, onde se realizou a pesquisa, bem como os participantes. Buscamos relacionar a legislação vigente com o cotidiano da escola, a fim de identificarmos as contradições e os pontos de convergência entre a legislação oficial e o que vigora na prática.

Para compô-lo, foi essencial o caderno de campo, onde pudemos fazer algumas anotações com o objetivo de registrar nossas impressões durante o período de abril de 2008 a junho de 2010.

Outros instrumentos de coleta de dados foram as entrevistas, gravadas durante o primeiro semestre de 2010, individualmente em áudio e realizadas em espaços diferentes nas aldeias com uma das professoras, que acompanhamos durante os anos de pesquisa, também a supervisora de ensino responsável pela escola. Estas, que buscam confirmar algumas de nossas impressões.

3.1. Identificação e caracterização da Unidade Escolar

A escola de nosso interesse – a Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu – localiza-se na aldeia *Tekoa Ytu* ao sopé do Pico do Jaraguá (SP), sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino Norte 1.

Segundo o registrado em sua Proposta Política Pedagógica, foi criada em 03 de julho de 2001, por meio do Decreto n.º 45.893 publicado em DOE de 03/07/2001, de início vinculado à Escola Estadual Agenor Couto de Magalhães através de Portaria da Diretoria de Ensino Norte 1, publicada em DOE de 28/07/01.

Oficialmente a escola está registrada com o último nome *Arandy* por conta de um erro de digitação, mas segundos os professores o correto é *Arandu*.

A escola deu início às suas atividades, organizada para o Ensino Fundamental – Ciclo I (de 1ª à 4ª série) com salas multisseriadas. Inicialmente foram contratados dois professores – uma indígena e um não indígena.

A professora indígena contratada foi escolhida pela comunidade, por já possuir formação em Magistério, cursado no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). A professora Poty Poran participou de toda a discussão realizada com propósito de criação da escola, sendo que muitas vezes representou sua avó- “a cacique” da aldeia Tekoa Ytu, dona Jandira. Também esteve presente nas reuniões realizadas na aldeia, na Diretoria de Ensino e as feitas no Núcleo de Educação Indígena (NEI-SP).

A escola foi uma conquista das reivindicações da comunidade, que em 1997 apresentou à Secretaria Estadual de Educação uma listagem de crianças e adolescentes em idade escolar, neste momento se formalizou o pedido, sendo concretizado em 2001, com a oficialização da escola para a Aldeia.

Segundo nos informou a professora Márcia, nas primeiras reuniões que aconteceram na Diretoria de Ensino Norte 1 e na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo participaram seis pessoas. Em uma destas reuniões na Diretoria de Ensino foi montada uma comissão com oito indígenas e oito não indígenas que tinha como função elaborar uma proposta de escola indígena que deveria ser enviada à Secretaria da Educação. A professora Márcia fez parte desta comissão e nos contou que a professora Poty era a responsável por avisar os dias e horários das reuniões aos demais integrantes, bem como organizar reuniões com a comunidade para informar sobre o que ocorria e para discutir o melhor a ser feito.

Antes de a escola existir na aldeia, as crianças estudavam fora, em uma escola próxima, na Escola Estadual Agenor Couto Magalhães. Lá estudaram alguns dos atuais professores da escola indígena e até mesmo seus pais.

Em entrevista, a professora Márcia recordou que não era fácil estudar em escola não indígena. Ela começou a estudar na EE Agenor Couto Magalhães em 1971, quando foi matriculada na 1ª série desta escola com dez anos de idade.

Eu ia com alguns indinhos, mas tinha dificuldade de pegar o português. Eu tinha muita dificuldade e a gente acabava desistindo e não ia por causa do preconceito mesmo. Muito preconceito. O pessoal zombava da gente. As criancinhas chamavam a gente de piolhenta, perguntava se a gente comia barata, bicho. Então a gente tinha vergonha, dificuldade de aprender, mas essas coisas aconteciam.

Atualmente a escola das aldeias do Jaraguá, atende da 1º à 8º série do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino. Estava previsto para 2009 uma turma de 8º série, mas por falta de sala só foi possível no ano de 2010, sendo que os alunos que deveriam ter cursado a 8ª série em 2009 pararam de estudar e aguardaram até 2010 para voltarem aos estudos.

3.2. Clientela escolar

A escola no início de suas atividades em 2002, contava com nove alunos. Alguns já sabiam um pouco de Língua Portuguesa, que aprendiam com seus familiares. Outros só falavam a língua Guarani. Algumas já tinham frequentado parcialmente o Ciclo I do Ensino Fundamental³ em escolas públicas próximas.

Abaixo apresentamos o número de alunos matriculados durante o tempo em que realizamos a pesquisa.

2008

SÉRIE	Nº DE ALUNOS	Nº DE SALAS
1ª E.F.. Ciclo I	14	01
2ª E.F.. Ciclo I	18	01
3ª E.F.. Ciclo I	14	01
4ª E.F.. Ciclo I	12	01
5ª E.F.. Ciclo II	07	01
6ª E.F.. Ciclo II	09	01
7ª E.F.. Ciclo II	05	01

2009

SÉRIE	Nº DE ALUNOS	N.º DE SALAS
1ª E.F.. Ciclo I	15 (1ª A) 16 (1ª B)	02 (no CECI)
2ª E.F.. Ciclo I	23	01
3ª E.F.. Ciclo I	17	01
4ª E.F.. Ciclo I	12	01
5ª E.F.. Ciclo II	12	01
6ª E.F.. Ciclo II	10	01
7ª E.F.. Ciclo II	08	01 (na Associação)

2010 (até março)

³ O Ensino Fundamental oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo está organizado em dois ciclos. Ciclo I: de 1ª a 4ª série. Ciclo II: de 5ª a 8ª série.

SÉRIE	Nº DE ALUNOS	N.º DE SALAS
1ª E.F.. Ciclo I	16	01(no CECI)
2ª E.F.. Ciclo I	18 (2ª A) 22 (2ª B)	02 (01 na Associação e 01 no CECI))
3ª E.F.. Ciclo I	25	01
4ª E.F.. Ciclo I	18	01
5ª E.F.. Ciclo II	15	01
6ª E.F.. Ciclo II	12	01
7ª E.F.. Ciclo II	10	01
8ª E.F.. Ciclo II	04	Junto com a 7ª na Associação

Em três anos de pesquisa de campo, foi notável o crescimento do número de matriculados.

Em 2010, estão matriculados 137 alunos, que moram na aldeia Tekoa Pyau e 03, que vivem na Tekoa Ytu.

Apresentamos em nosso quadro o número de alunos matriculados nos últimos três anos, porém o número de alunos frequentes, sempre sofre variações⁴; as meninas também costumam abandonar a escola após se casarem. Para a professora Márcia são as meninas, que mais abandonam a escola.

A gente está perdendo alunos, principalmente meninas por causa do casamento. Elas se casam e se afastam porque elas começam a se sentir diferentes na sala de aula. Elas começam dentro de casa a ter aquela postura de responsabilidade com a casa e quando elas chegam à escola elas são meninas ainda, já tem outro comportamento. Elas começam a se sentir fora da realidade depois que casam. Precisam escolher se ficam casadas, esposas, donas de casa ou ficam alunas, dentro da sala de aula. Entra também os ciúmes do marido com relação aos coleguinhas da sala de

⁴ Essa mudança pode ser uma viagem de alguns meses ou a permanência prolongada ou volta para outra aldeia.

aula. Elas ficam com vergonha e acabam não vindo mais. Não sei se você percebeu o que o Manoel falou que criança é de nove anos para baixo, de nove anos para cima as meninas começam a entrar para a fase adulta. Para o não indígena o casamento com doze, treze anos é pedofilia.

Durante o período de nossa pesquisa de campo, três meninas se casaram e abandonaram a escola entre 1 mês a 4 meses depois do casamento. Houve também um rapaz, que se casou e abandonou a escola.

O número de alunos também sofre alterações devido às frequentes mudanças de algumas famílias. Quando um aluno novo chega à escola, geralmente leva alguns meses até que sua matrícula possa ser efetuada, porque existe uma série de trâmites burocráticos. Porém, o aluno pode assistir às aulas como os demais conforme nos informou a professora Márcia:

Eles (os alunos) saem daqui e vão lá para a Barragem e pela educação não indígena tem que fazer transferência. Tem que levar a transferência para lá. Mas na escola de outra aldeia, ele pode entrar naturalmente e ir estudando naturalmente. Quando ele volta continua na série em parou na outra aldeia. (...)

Para quem vai ou vem de Santa Catarina, Paraná, é difícil. É muito difícil. Tivemos problemas com transferências. Problemas com documentos, históricos. É bem complicado. Por isso que faço questão de não estar na vice-direção. Porque tem que ir atrás. Dar um jeito. Pensa bem, ou os pais vão lá buscar o documento ou eles tem que conseguir um telefone para conseguir pedir para enviarem. Dependendo não tem telefone. Não conseguem ligar. Às vezes acontece como no caso do meu sobrinho, o Maurinho. Ele estudou no Paraná, mas lá toda a documentação de índio fica na prefeitura de Curitiba. Aí fica difícil. Você liga para a aldeia e na aldeia mandam você ligar para lá, para falar com alguém de Curitiba. Você liga para alguém de lá e eles dizem “não é comigo”. Nossa, a Jatiaci sofre. Fora que a gente também tem problemas com criança que ficam indo e vindo a cada quinze dias. Nós temos uma família em que a criança não está matriculada em nenhuma escola, mas o tempo que ela está lá está estudando e no tempo que está aqui também. E a gente fica naquela, não fica lá e nem aqui. Quem está assim é a família do Cananéia. Eles vêm de Santa Catarina ficam aqui e vão para a sala de aula. Ficam quinze dias, um mês e daí voltam para Santa Catarina. Chega lá, ficam lá também uns

meses, quinze dias e vão ficar normalmente e estudar. E a gente fica naquele impasse. Como é que vai fazer a transferência? Ele está matriculado aqui, mas já se matriculou lá e depois aqui. Fica ruim a parte burocrática. Eles estão estudando normalmente. Na parte burocrática fica emperrado ali e no final quando temos que fazer o histórico, o documento, aí eu já não sei como vai ser. Acho que faz uma provinha para ver como está. Mas prá gente eles estão bem.

Alguém vai ter que fazer o histórico. Ou lá ou aqui. Os outros são daqui. Não tem nenhum de transferência. Tem daqui para lá. Eles estão migrando, mas estão aprendendo do mesmo jeito. Depois no final dá para acertar. Mas tem muita perda de documentos. Nessa de ficar migrando os esquece ou deixa. Tem muita perda de documento que complica. Tem que correr para saber de onde veio e em que ano parou de estudar. Principalmente com os que vêm do Paraná. De outros estados. Espírito Santo. Santa Catarina. Mas no final acaba dando certo. Acaba acertando.

Os alunos que acompanhamos durante o tempo de pesquisa de campo moram em casas feitas geralmente de madeira ou pau a pique, alguns poucos moram em casa de alvenaria. Nas casas vivem famílias geralmente compostas pelo pai, pela mãe e pelo menos uns três filhos. A maioria dos alunos tem algum grau de parentesco entre si.

3.3. Comunidade e escola

A Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, reza em seu art. 3 que.

Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I – Suas estruturas sociais;

II - Suas práticas socioculturais e religiosas;

III- Suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV – Suas atividades econômicas; (Resolução CEB nº 3/99).

Olívio Djekupé, escritor Guarani, ressalta a importância da escola indígena para a comunidade em depoimento dado a Faria (2008, p. 91).

Cabe salientar que do ponto de vista da comunidade tanto o posto de saúde quanto as escolas, assim como os benefícios e os salários aparecem como conquistas, uma vez que foi necessário um processo de luta e reivindicação para que isso acontecesse, pois se objetivava a permanência no local e a manutenção da cultura indígena. A importância dessas conquistas é sinalizada para Olívio Djekupé, segundo o qual “hoje as crianças podem estudar dentro da aldeia com professores indígenas. É uma forma de elas escutarem o professor falando guarani, para ela não perder a nossa língua”. (...) Desta forma, observa-se a contradição existente, uma vez que hoje são necessários para a comunidade tanto a escola quanto o posto de saúde nas aldeias, elementos que em outro momento histórico negavam sua cultura ou eram o fundamento para uma política indigenista integracionista.

Manoel da aldeia Barragem (SP), em visita à Tekoa Pyau nos falou sobre a possibilidade de a escola contribuir para a superação das dificuldades em que vivem:

Se eles (os professores) se preocuparem, se eles atuarem, eles começam a mudar.

Se deixar assim solto não vai adiantar nada. Tem que atuar e corrigir mesmo o que eles querem fazer.

Em todas as aulas tem Educação Indígena? Tem. Tem no papel ali, mas na prática ninguém faz e daí não adianta. Então, assim é complicado.

Eu acho muito vago. Essa preocupação. Os próprios xeramoí, os líderes que tem que tá preocupado.

Em sua fala, percebemos o desejo de que a escola seja um espaço de discussão, notamos também sua preocupação com relação aos direitos, que não são efetivamente alcançados. Para ele, a cobrança deve partir não só dos professores, também da comunidade e das lideranças.

A escola indígena deve ser comunitária, estar articulada aos anseios da comunidade e aos seus projetos de sustentabilidade cultural e territorial.

No início foi muito difícil fazer com que os moradores da Tekoa Pyau e Tekoa Ytu aceitassem a escola. A professora Márcia nos explicou, que isso se dava pelo fato de compararem o Centro de Educação e Cultura Indígena - CECI ⁵ (municipal) com a Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu.

O que eu percebo e que me deixa muito triste nessa nossa interação é que já vem com o *Juruá* essa disputa do municipal com o estadual. Eles que passam isso prá gente. A gente não consegue se unir totalmente por causa disso. Mas se não fosse isso, aí passa pela cabeça das lideranças, das pessoas aqui que acabam tendo esse lado ruim e acaba em separação.

Entendendo o municipal como sendo o CECI e o estadual como a EEI Djekupé Amba Arandu, resolvemos perguntar se a comunidade diferenciava os dois locais de ensino.

Sim. E eu não vejo assim. É tudo educação do mesmo jeito. Mas infelizmente tem essa disputa. E me entristece isso aí. Se não fosse isso dava para trabalhar todo mundo junto. Sem ter diferença. “Estadual que é melhor. Não, municipal que é melhor.” Mas já vem de lá. Já vem de fora essa separação. Eles ficam vendo erros na Djekupé, só que na municipal também está cheio de erros. Tem as críticas entre nós.

Para a professora a comparação entre o ensino municipal e o ensino estadual já vêm dos não indígenas e se repete nas aldeias. Os moradores das aldeias do Jaraguá acreditam que o CECI oferece ensino com melhor qualidade, por ser uma

⁵ O CECI foi criado em 2001 quando as lideranças indígenas Guarani da cidade de São Paulo procuraram a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o desejo de construir um centro de educação e cultura diferenciado, essencialmente indígena, objetivando reafirmar e fortalecer as raízes e a autonomia do povo Guarani.

escola municipal. Dizem que no CECI a merenda é servida em maior quantidade e qualidade. Afirmam também que o ensino da cultura indígena é priorizado.

Segundo os professores da EEI Djekupé Amba Arandu a participação dos pais nas reuniões tem aumentado apesar de prevalecer às críticas.

De um tempo prá cá isso melhorou bastante. Mas quando a escola estava começando teve muita crítica. Os professores eram muito criticados. Nossa, foi horrível no começo. Do ano passado prá cá mudou muito. (...)

Em nossas conversas com os moradores das aldeias, professores e alunos, sentimos que a comunidade aos poucos começa a ver a escola como um meio de atingir dois objetivos: apreender sobre a cultura não indígena e obter subsídios para participar desta cultura alheia, já que muitos deles precisam trabalhar e alguns estudam em cursos de ensino superior fora das aldeias; ou como um local de aprendizagem e manutenção da cultura Guarani. Segundo a professora Márcia, os professores da Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu buscam unir os dois objetivos, o de ser local de resistência cultural como também de aprendizagem do mundo dos *Juruá*, isso porque só conhecendo a cultura do não indígena é que terão condições de exigir a efetivação de seus direitos frente às leis.

3.4. Espaço físico

Segundo a Proposta Político Pedagógica da escola, o projeto de construção foi elaborado por um grupo de estudantes da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (USP), sob a orientação de seus professores. O projeto foi aprovado e desenvolvido pela Fundação para o Desenvolvimento Escolar - FDE, que efetivou a construção em 2001.

O espaço físico da escola é bastante limitado. Possui uma pequena sala para a direção, que também servem de biblioteca e arquivo, dois banheiros, uma pequena cozinha com refeitório e apenas duas salas de aula feitas com acabamento em madeira roliça, constantemente ventiladas. É importante dizer, que as duas salas não são suficientes para atender a todos os alunos e como forma de amenizar o

problema, a comunidade concedeu duas pequenas salas pertencentes à Associação República Guarani Amba Werá⁶ e também o CECI emprestou uma de suas salas.

Segundo os professores que acompanhei durante o tempo de pesquisa, já tem algum tempo, que a Secretaria de Educação prometeu a construção de mais salas, mas até a agora as promessas não se concretizaram. Os professores afirmam que a demora acontece, porque existe um entrave com a CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo), empresa do Governo Estadual, vinculada à Secretaria da Habitação, que tem projetos de construção de moradias populares para os moradores das aldeias e também, porque para a ampliação da escola seria necessário, que uma das famílias da Tekoa Ytu fosse transferida para outro espaço da aldeia. A professora Márcia nos conta em depoimento, que enfim a ampliação da escola tem prazo para começar.

A estrutura está péssima para comportar até a 8ª série. Tem que ser ampliado urgente. Dizem que a ampliação da escola vai sair agora em julho.
(...)

Senão me engano serão oito salas, mas não tenho certeza. Oito salas contando com as duas que já tem lá. Vai começar por onde tem a casa do Mário e para o Mário vai ser construída outra casa entre a casa da Poty e do Joab. Não tem um espaço ali? Então, ali vai ser construída a casa do Mário.

Perguntamos à professora Márcia, se eram os professores e vice-diretora, que buscavam outros espaços ou se eram os representantes da Diretoria de Ensino que resolviam este problema.

A gente é que tem se virar aqui mesmo. Eu pedi para o Alísio. A Jatiaci também pediu para gente usar essa sala da cozinha comunitária, que é a sala da comunidade. A única coisa que eles fizeram foi conversar com a

⁶ A Associação República Guarani *Amba Werá* é uma organização da aldeia Tekoa Pyau sem fins lucrativos que existe desde 2002, tendo como objetivo o relacionamento político com a sociedade não-indígena recebendo documentos e projetos sociais.

Soraia para conseguir emprestar a sala do CECI porque precisou colocar a 1ª série lá. Precisaram conversar entre eles lá e fizeram um contrato para poder usar a sala do CECI, mas teve toda uma parte burocrática e um tempo determinado para poder usar aquela sala. (...)

Estou usando aqui, mas foi tudo de boca. Já no CECI está tudo combinado com a Soraia e com o pessoal da Norte 1. A Odete veio e conversou e fizeram um acordo com contrato, mas também tem vencimento este contrato. Parece que renovaram não sei por quanto tempo. Agora já aqui, a 7ª e a 8ª série e 2ª série que estão aqui é de boca. Têm duas 2ªs séries. Lá na escola tem uma e aqui tem outra de manhã. Aqui tem uma sala de 7ª e 8ª que é junto à tarde. Foi de boca com a comunidade, com as lideranças para poder ceder pra gente para poder dar aula, senão não tem sala.

O Capítulo 9, intitulado Educação Escolar Indígena, do Plano Nacional de Educação, prevê a necessidade de “padrões flexíveis de infraestrutura escolar, que garantam a adaptação às condições climáticas da região e às técnicas de edificação próprias do grupo, de acordo com o uso social e as concepções de espaço próprias a cada comunidade indígena”.

Segundo a supervisora, o projeto de ampliação da escola está aprovado e o dinheiro disponível, mas tiveram problemas para efetivar a construção, porém agora toda a situação foi resolvida e em breve se iniciarão as obras. Abaixo reproduzimos um trecho de sua entrevista.

S - Já tem cinco anos que peço para ampliarem essa escola, mas tem uns embates da FUNAI, do meio ambiente, mesmo da Secretaria e da comunidade. Já foram feitas várias propostas de ampliação, mas não iam adiante porque quando chegava no final sempre tinha algum empecilho. Ou era uma coisa ou outra. Mas ontem eu conversei com a arquiteta responsável pela construção e ela já entrou com um pedido para fazer não como estava no projeto. Diminui o tamanho das salas e vamos ver se agora a gente consegue não ter tanto prejuízo com deslocamento de casas. Pensamos em fazer uma sala de multiuso porque aqui não tem sala de professor, não tem banheiro de professor e nós solicitamos tudo isso.

A – Não tem um projeto pronto para dizer “vai ficar dessa forma”?

S – Tinha, mas aí foi recusado pela comunidade. Um projeto que veio pronto e foi recusado pela comunidade. Daí voltou para a Secretaria para

refazer. Isso já está há bastante tempo. Não é nem pela Secretaria. É porque nós temos que atender a comunidade.

A – Que problemas viram nesse projeto?

S – Por exemplo, para a ampliação da escola teríamos que derrubar a casa do Mário. Uma hora ele queria e em outra hora ele não queria. Esse impasse a Secretaria respeitou. Os representantes da Secretaria respeitavam. A gente conversava, acertava uma coisa aqui em reunião com a FUNAI, com a FUNASA, o Meio Ambiente, com os engenheiros e daqui pouco tempo já não podia mais. Ficou muito difícil prá gente. Está difícil ainda. A gente não sabe como vai finalizar. Só que a gente precisa fazer porque não tem mais condições e tem que atender.

A – Por enquanto não tem previsão para início das obras?

S – Já temos o dinheiro que já está reservado e só estamos aguardando um novo projeto para enxugar, diminuir e vamos fazer. Nós vamos fazer não sei se duas ou três salas de aula, mais sala de multiuso, mas vai ter que reduzir. Eu não sei o que vai ser mais ou menos prejudicial. Mas vai ter que fazer. Porque o posto de saúde pegou a nossa parte que é da Secretaria da Educação. O posto foi feito recentemente. Vamos dizer 2007 ou 2006. Pouco tempo. Esse posto era para ser feito lá em cima porque este espaço era para a escola. Desde o início quem arquitetou a escola já fez o projeto com a ampliação, imaginando que futuramente seria necessário usar esse espaço todo aí até chegar na Oca. Ia ser uma coisa muito linda, mas também com o aumento da população aqui diminuiu tudo realmente. Ela me falou ontem “o recurso está preparado, já está reservado e foi a única escola indígena que recebeu esse recurso”.

A – A Márcia me falou também de um impasse com a CDHU que tem projetos de construção de casas na aldeia...

S – Então, tem tudo isso. Isso interferiu. O Rodoanel interferiu. Toda essa situação. Nós temos uma turma lá de cima que parece não vai ficar porque vão para outro local e tudo isso interfere. Eles lá sabem mais do que a gente.

São muitos os desafios enfrentados, para se concretizar a ampliação da escola e como alternativa para resolver o impasse estão diminuindo no projeto o tamanho dos espaços, para que não tenham mais problemas relacionados à transferência de famílias, que se recusam sair de suas casas para outras, que seriam construídas na mesma aldeia. Como a supervisora nos disse, não é possível

prever se com a redução dos espaços em novo projeto serão atendidas, as necessidades da escola, mas por enquanto é a única solução aparentemente viável.

3.5. Recursos técnico-pedagógicos

Os livros do pequeno acervo da escola ficam nas salas de aula e na sala da direção, porque não existe um espaço dedicado a eles. Observamos e confirmamos com os professores, que os livros didáticos são os mesmos das escolas regulares, alguns poucos se referem exclusivamente a cultura indígena e raramente aos Guarani. Mesmo os livros didáticos comuns enviados à escola, não tem número suficiente para que cada aluno possa manusear o seu. A professora Márcia nos contou sobre as dificuldades que tem para trabalhar frente à insuficiência de livros.

Eles mandam um monte de livros de todas as séries, mas só que na hora em que eu vou à sala de aula, por exemplo, eu quero pegar um livro de 5ª série só tem um e quando vou pegar outros livros de 5ª série já são de outros autores. É livro diferente. Então você tem que criar alguma coisa para poder trabalhar. Eu faço assim: os livros são diferentes, cada um vai pegar um tema e depois eu vou a cada um para ver o que entendeu, peço para eles anotarem o livro que eles leram, o autor, o tema que foi lido e discutimos ou então eu escolho um dos livros e faço leitura para todo mundo, eles prestam atenção e a gente faz atividade oral.

Segundo a supervisora, a Secretaria da Educação envia os mesmos materiais, que são enviados às escolas não indígenas.

Estes aqui na estante são do projeto Ler e Escrever que por mais que a gente esteja orientada, eles trabalham nessa estrutura aí. Mas lá fora está dando muito certo. Não sei se você já ouviu falar, mas o ciclo I tanto do estado quanto da prefeitura está dando certo. Essa é uma proposta que está dando certo na aprendizagem das crianças nas séries iniciais. O currículo que está sendo adotado nas escolas da Secretaria está vindo também para cá, só que eles mesclam um pouco porque é diferenciado. Eles têm a liberdade.

A supervisora como representante da Secretaria da Educação, defende o uso do material utilizado nas escolas não indígenas nas escolas indígenas. Afirmar que, estes têm qualidade e que os professores tem liberdade para utilizá-los ou não. Porém, na fala dos professores o uso dos materiais enviados pela Secretaria da Educação é feito, porque não possuem materiais diferenciados. Os professores buscam adaptar o material existente na escola à realidade dos alunos das aldeias Tekoa Ytu e Tekoa Pyau.

Apenas alguns livros de literatura indígena, estão disponibilizados na sala da direção e nas salas de aula. Geralmente são de literatura indígena ou livros que tratam a educação escolar indígena. Estes livros são insuficientes e os professores precisam adaptá-los para trabalhar em sala de aula. Segundo a professora Márcia:

O que tem são os que eu estou fazendo levantamento que é do Olívio Djekupé, mas não é livro didático. São livros literários que tem sobre a cultura Guarani que a gente adapta e vai tirando atividades dali para trabalhar com as crianças na sala de aula. É o que eu faço e também o Darci.

No site da Secretaria da Educação foi divulgada uma previsão de data para entrega de materiais didáticos para as escolas indígenas, porém tais materiais nunca chegaram como nos informaram alguns professores. Segue abaixo a notícia na íntegra:

Terça - feira, 03 de Fevereiro de 2009 14h30

Secretaria lança livros, dicionários e jogos educativos em idiomas indígenas

Kit terá 20 livros bilíngues, dicionário e jogos e será entregue às escolas indígenas

A Secretaria de Estado da Educação lança nesta terça-feira, 3 de janeiro, projeto inédito voltado aos cerca de 1.500 curumins, pequenos índios, que estudam na rede estadual de ensino. Todas as 30 escolas indígenas da

rede estadual receberão kits com livros infantis, dicionários e jogos educativos em idiomas indígenas e língua portuguesa.

O objetivo da Secretaria, além de facilitar o aprendizado de língua portuguesa, é aprimorar a escrita dos estudantes. Todo o material foi produzido pelos 81 professores indígenas que em 2008 terminaram o curso superior em Pedagogia, pago pela Secretaria. Os livros e jogos são escritos na língua de cada aldeia (guarani, tupi guarani, terena, kaingang e keren) e em português.

São ao todo 20 títulos de histórias infantis, retratando o cotidiano da população das aldeias e os costumes de cada etnia. Os dicionários trazem palavras do vocabulário indígena e a tradução das palavras para o português. De forma lúdica, jogos coloridos, com figuras do cotidiano dos alunos, auxiliarão os estudantes indígenas a conhecer, compreender e utilizar da melhor forma sua língua nativa e o português. As ilustrações foram feitas pelos professores indígenas.

Os kits serão entregues às escolas até abril, quando é comemorado o Dia do Índio. Nas escolas indígenas da rede estadual os alunos têm acesso a todas as disciplinas do currículo escolar. Todas as matérias são abordadas a partir da cultura de cada tribo. Além dos temas do currículo convencional, os alunos índios têm acesso aos temas relacionados à sua cultura. Em sala de aula os índios tomam consciência de preservar a história e a tradição de cada uma das tribos.

"O material bilíngue é uma importante conquista para o povo indígena, fundamental para a valorização da cultura de cada tribo. O Estado já investiu na qualificação dos professores e agora investe nos materiais", afirma Deusdith Velloso, coordenadora do departamento de Educação Indígena da Secretaria.

Segundo a supervisora de Ensino, os referidos materiais ainda deverão ser enviados às escolas indígenas.

S - Já está em processo de licitação para produzirem os livros e materiais. Material para dar suporte para as escolas indígenas. É material que foi feito por eles quando fizeram o curso na USP. Uma coisa maravilhosa.

A – Tem previsão para a distribuição?

S – Já está saindo. Parece que até o final do ano chega nas escolas indígenas. Isso é uma coisa boa.

A – Mapas, globo terrestre, mimeógrafo, essas coisas são enviadas para a escola?

S – Acho que quem manda esse tipo de material é a Secretaria. O que envia para a escola comum envia para a escola indígena. O mesmo tipo de material.

Por enquanto, o único recurso pedagógico diferenciado voltado aos Guarani, que os professores dispõem para utilizar em sala de aula é um mapa na parede de uma das salas, este mapa mostra a localização das aldeias Guarani em todo o Brasil e pertencia ao professor Darci, que preferiu doá-lo à escola.

A falta de recursos diferenciados é uma realidade, apesar de a LDB em seu artigo 79, garantir a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado.

3.6. A alimentação escolar

Na pequena cozinha a responsável por servir a merenda, é filha de Terena com Guarani. Esta é na verdade uma voluntária, que aguarda um dia ser contratada (promessa feita pela Diretoria de Ensino há pelo menos dois anos). Os professores da escola participam com R\$ 20,00 (vinte reais) cada um, para colaborar com o pagamento da merendeira informal.

A cozinheira que cozinha lá é a Edite e está lá como voluntária. (...)

Recebe porque nós professores fazemos uma vaquinha e todo mês cada um dá vinte reais e a gente paga para ela poder estar cozinhando para as crianças. (professora Márcia em entrevista)

Muito do que é servido para os alunos vêm enlatado, só precisa ser esquentado. Os alunos não estão acostumados com o tipo de alimento, que lhes é servido e por isso existe muito desperdício, isso acontece mesmo existindo a garantia de merenda adequada aos indígenas. Os professores e vice-diretores da

escola, já pediram muitas vezes para que a merenda fosse substituída, por outra mais aprazível às crianças, porém não são atendidos.

Sempre reclamamos quando tem reunião porque quando a gente pediu a educação indígena diferenciada o que a gente mais pediu e foi documentado foi isso daí. A escola tem que ter uma alimentação diferenciada para sustentar mais a criança, por causa do sustento. Ela tem que dar mais força, mais energia para a criança ter força para estudar. Essa alimentação que mandam enlatada eles acabam de comer e já estão com fome porque não tem vitamina, proteína. É tudo enlatado e o que eles combinaram com a gente e foi documentado na prática infelizmente não fazem. (professora Márcia em entrevista)

Questionamos a supervisora de ensino e nos ficou a impressão de que este problema tão logo não será resolvido:

A – Quem fornece a merenda para a escola indígena?

S – A merenda tem de dois tipos. Tem a parte seca que vem direto do DSE que é o Departamento de Suprimento Escolar que é a parte que todos comem, de todas as escolas. É feita uma grande licitação. E essa é a merenda seca que está aí. E tem uma verba específica para cada escola que se chama verba PNAE. Com essa verba o diretor da escola tem autonomia para comprar o que as crianças preferem. Aqui ela compra mais ou menos o que eles gostam. Ela pode escolher a fruta, se gosta de maçã ou se gosta de banana. Compra farinha de milho e vêm algumas coisas que não vem para outras que com esse recurso ela pode comprar.

A – Nem tudo que enviam na merenda as crianças gostam de comer, por exemplo, almôndegas e o que vem enlatado eles não comem...

S – Eles não comem. Mas como eles fazem parte das escolas estaduais eles recebem.

A – E não tem como substituir essa merenda?

S – Não tem porque é uma escola que pertence ao estado. Quem sabe em escolas de municípios eles tenham essa merenda diferenciada. Mas aqui não. Nós só temos essa. A gente tenta adequar e sabe que eles jogam fora.

Durante o horário de recreio, sempre foi muito comum ouvir dos alunos que a comida estava ruim. O professor Darci me contou durante uma de suas aulas, que as crianças geralmente não comem as comidas enlatadas, o mesmo me disse a professora Márcia:

A – A merenda já vem pronta e é só esquentar?

M – É só esquentar e tem coisas que eles não gostam. Não tem sabor. Teve uma época em que eles mandavam sardinha em lata, no ano passado porque este ano não mandaram mais sardinha, mas no ano passado mandaram e tem um gosto ruim, um gosto amargo. O que eles entendem que é peixe para a gente, eles entendem que é enlatado. Tinham que mandar peixe mesmo do Ceasa prá gente. Frutas, verduras...

A – Não mandam nada disso?

M – Nada disso. Vêm aquelas bolachinhas recheadas. Aquelas bolachinhas que eles mandam em pacotinhos. O leite também é de pacote, ensacado, em pó, que a gente tem que desmanchar na água para as crianças tomarem. Não é o leite mesmo. O certo era mandar de caixinha, que seja. As crianças gostam mais do leite de caixinha. No CECI recebem aquele de pó, da Ninho que é um leite bom. Outra coisa que também me incomoda muito na escola, que me deixa muito triste, que os alunos reclamam muito: eles fizeram um armário no refeitório para armazenar a merenda e desde que está armazenado lá, ali é a casa do rato. É a merenda e a casa do rato. É cocô e xixi de rato direto ali. Não sei por que aquele rato fica direto ali. Eu fiz o curso de merendeira quando fui à Frente de Trabalho e sei que a merenda tem que ficar numa sala e que quem cuida da merenda quando entra ali tira o sapato para entrar. É tudo fechadinho, lacradinho. E naquela sala a faxineira tem que fazer faxina a cada quinze dias e tem que limpar tudo, as embalagens e limpar o armário também e ali eu nunca vi ninguém limpando. Porque o rato fazendo constantemente xixi e cocô cai na embalagem e penetra na embalagem, seca na embalagem. Tinha que lavar a embalagem antes de abrir para fazer o leite e isso não é feito. Nem faxina faz naquele armário. Está infestado de xixi e cocô de rato e eles não querem nem comer. Fica um gosto na bolacha porque penetra o xixi, tem que jogar fora.

Além dos alunos não se adaptarem a merenda que é enviada, pois não faz parte de sua dieta alimentar, esta ainda é armazenada fora de local apropriado. Por falta de espaço, a comida é guardada em um armário que fica no refeitório, local por onde todos passam. Além disso, a escola não tem número de funcionários suficiente, para que alguém possa fazer a limpeza do armário e das embalagens.

Na hora da merenda, é também comum ouvir das meninas que estão no período menstrual, que não podem comer nenhum alimento com açúcar. Elas dizem que o açúcar faz com que tenham cólicas. Por diversas vezes foi servido apenas alimentos doces, como leite com chocolate, chá, bolacha, suco, etc.

Segundo as lideranças da comunidade, a merenda diminuiu. É afirmado por todos - índios e autoridades – que as crianças são subnutridas e muitas têm morrido. Eram mais subnutridas antes da construção da escola.

A redução da quantidade de comida, é negada pela supervisora da escola, conforme seu depoimento:

A – Eu ouvi de pessoas da comunidade que a merenda diminuiu nos últimos anos. Realmente diminuiu?

S – A merenda continua vindo do mesmo jeito. Conforme vai aumentando o número de alunos aumenta a quantidade de merenda. Aqui a comunidade come. Isso desde o início. Lá no início quando eu tinha menos que 50 crianças já vinha merenda para 100 crianças. Vem mais gente comer e a Secretaria da Educação já sabe disso. A merenda que vem para cá é suficiente.

Observamos também, por diversas vezes na hora da merenda, esta é primeiramente servida aos alunos do Ciclo I para garantir a alimentação deles e só depois é servida aos alunos maiores do Ciclo II.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o órgão responsável pelos procedimentos de descentralização de recursos para diversos programas, entre eles está o Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena (PNAEI), que deve dispor de recursos diferenciados para a merenda das escolas indígenas e agregar o valor cultural dos padrões alimentares das comunidades, com

a possibilidade de aquisição dos alimentos produzidos por elas próprias. Porém a alimentação diferenciada parece estar longe de um dia ser realidade na EE Djekupé Amba Arandu, como já foi afirmado pela própria supervisora da escola.

3.7. Recursos humanos

No primeiro semestre de 2010, a escola contava com um total de 07 professores formados pela Universidade de São Paulo (USP), 01 cursando programas de formação de professores indígenas e 02, que concluíram o Ensino Médio. Segundo o professor Darci, existe a expectativa de que os últimos três iniciarão a formação superior na USP ainda em 2010.

A assistência técnico-financeira para os programas de formação de professores indígenas é responsabilidade do Ministério da Educação. A verba para os cursos de formação chega por meio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que repassa para as diretorias de ensino que tenham escolas indígenas sob sua jurisdição.

Foi em 2002, que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizou uma licitação para promover o curso que formaria 60 educadores indígenas em nível médio. A FE (Faculdade de Educação – USP), através da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (Fafe), elaborou um projeto e ganhou a concorrência. Com o curso de Magistério Indígena (Magind), os professores se habilitaram para lecionar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Os professores da aldeia, que participaram do curso o frequentaram nas dependências do CEFAM do Tukuruvi.

Para lecionar, nas demais séries do ensino fundamental eram necessária formação superior, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Então, em 2005, a Faculdade de Educação da USP sediou o primeiro curso superior para os educadores indígenas do estado, intitulado Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (FISPI). Após três anos de aulas, os 80 participantes se formaram, obtendo formação equivalente à de um curso de pedagogia.

Segundo nos disseram os professores, está previsto para 2010 novas matrículas para aqueles que desejem ser professores ou que já lecionam, sem, no entanto, ter feito algum curso de formação deste nível.

Os critérios para fazer o curso de Formação Superior eram ter Ensino Médio completo ou ter feito o Magistério Indígena (MAGIND) e ser indicado pela comunidade da aldeia.

O curso era dividido em módulos, sendo que cada módulo durava cerca de duas semanas.

Cinco etnias frequentaram o curso e vinham da cidade de São Paulo, litoral e interior paulista.

Durante todo o tempo de curso os professores indígenas ficaram em hotel e eram levados até a Universidade de São Paulo em ônibus fretado exclusivamente para seu transporte.

No início, foram divididos em três grupos organizados de acordo com as etnias. Tinham os mesmos professores e conteúdos, apenas as salas eram diferentes. Cada grupo recebeu o nome de uma cor: amarelo, verde e azul.

Após a primeira avaliação, foi feita uma reorganização dos grupos seguindo como critério o nível de conhecimento dos cursistas.

Para Jatiaci Fernandes (2008, p.24), vice-diretora da escola, “a formação dos professores indígenas é uma das condições essenciais, para que as comunidades indígenas assumam suas escolas e possam desenvolver um trabalho, que seja coerente com suas necessidades e projetos de futuro.”

A formação do professor indígena deve contribuir mais do que apenas para a sala de aula, deve auxiliar o professor a conhecer o discurso legal, da gestão escolar e do funcionamento político burocrático.

O professor indígena, na perspectiva de uma escola diferenciada é o principal personagem de quem depende efetivamente a implementação de uma escola indígena de qualidade. A formação dos professores indígenas assume grande importância, no conjunto de reconstrução do velho paradigma da educação tradicional da escola como um todo, na medida em que este profissional representa

uma nova liderança dentro da comunidade, respondendo como um tradutor que decodifica o mundo exterior da aldeia.

Número de professores		
Em 2008	Em 2009	Em 2010
08	09	10

Os professores da EEI Djeupé Amba Arandu, mantém vínculo empregatício com o sistema estadual de ensino por meio de contrato, que garante remuneração compatível com a dos demais professores do sistema.

Hoje, a situação do vínculo empregatício dos professores indígenas é bastante diferenciada: há professores contratados pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, outros pela FUNAI e por missões religiosas e há, também, professores que lecionam sem nenhum vínculo. Assim é preciso instituir e regulamentar nas Secretarias Estaduais de Educação a carreira do magistério indígena, garantindo aos professores índios além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções que exercem e formação adequada para o exercício de seu trabalho. Para tanto, é necessário que os Sistemas Estaduais de Ensino instituem e regulamentem a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, criando a categoria professor indígena como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequado as particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

Os professores indígenas terão o concurso público como uma das formas de ingresso no magistério indígena. Outras formas de admissão, tais como processos públicos de seleção e contratos temporários, podem ser usadas na admissão ao magistério visando atender às realidades socioculturais e linguísticas específicas e particulares de cada grupo, para que o processo escolar não sofra descontinuidade. (Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação)

Na E.E. Djekupé Amba Arandu os professores se revezam na função de vice-diretor. Não existe o cargo de direção, conforme nos contou a supervisora de ensino da escola.

S - Na escola indígena não tem o cargo de diretor porque diretor é concursado e vice-diretor é cargo de confiança. Todas as escolas indígenas têm vice-diretor que responde pela direção.

A – A responsabilidade é a mesma?

S – É a mesma. Como eles não têm ainda o concurso eles são contratados. Todos eles são contratados. Eles estão buscando isso. Eles estão crescendo, buscando que o estado faça um concurso específico para os professores de educação indígena, mas até então não houve. Não houve porque ainda é uma minoria. É recente.

No início os vice-diretores exerciam a função por seis meses, mas em 2004 os professores em reunião com a comunidade decidiram prorrogar esse prazo para um ano e a partir de 2008 passaram a ocupar o cargo por dois anos. Vale ressaltar, os professores que ocupam o cargo devem ser escolhidos pelos outros professores e pela comunidade.

O primeiro vice-diretor foi o professor Moacir, que ficou por seis meses (hoje já não está mais na escola). Depois a professora Márcia assumiu a vice-direção também por seis meses. A terceira vice-diretora foi a Poty Poran, que ficou no cargo por um ano. A quarta a ocupar a função foi a Jatiaci, a quinta foi a professora Jaciara.

Quando comecei a pesquisa em 2008, a professora Andréia ocupava o cargo de vice-diretora e em 2009 a Jatiaci voltou para o mesmo.

Segundo a professora Jatiaci, diretora por duas vezes, não foi tarefa fácil assumir a direção, pois muitos problemas chegavam para ela resolver, tais como.

Escrituração de livros de matrícula e de diários de classe que, às vezes, os professores não preenchiam direito, atrasos de professores e de alunos, reclamações sobre a merenda, controle dos estoques de alimentos recebidos, prestação de contas, solicitação de material didático, de limpeza;

conserto de equipamentos, do prédio da escola, atendimento a pais insatisfeitos por vários motivos.

Além disso, tinha que cuidar da parte pedagógica, porque a todo instante era chamada por pais ou professores para resolver problemas de aulas, de avaliação da aprendizagem dos alunos, de frequência de professores e alunos. Em meio a tudo isso, era convocada para reuniões na diretoria de ensino para tratar de diversos assuntos, como folhas de pagamento dos professores, controle da frequência dos discentes e dos docentes, prestação de contas e mesmo orientação pedagógica e administrativa. (FERNANDES, 2008, p. 11)

A supervisora da escola nos afirmou, que a parte administrativa da escola indígena é a mesma das escolas não indígenas, porém na última o vice-diretor também exerce a função de secretário já que não existe este cargo. No início da entrevista, ela nos afirmou que apesar de todas as dificuldades a vice-diretora da EEI Djekupé Amba Arandu, consegue dar conta de todo serviço.

É igualzinho e é muito difícil. A Jatiaci é uma menina muito inteligente, mas eu vou dizer uma coisa para você, a gente fica muito contente com o serviço que ela faz, ela tem o estágio que ela fez na escola não indígena e ela faz coisas que na escola não indígena os secretários não conseguem fazer e ela faz. É uma escola comum com toda essa prestação de contas. É ela quem faz a compra, é ela quem faz todo o processo e tem escola que paga um contador para fazer. São coisas em que eles estão muito a frente da gente. Nas coisas em que você orientou uma ou duas vezes é o suficiente. Isso é muito importante. Eles têm mais facilidade do que a gente que demora um pouquinho mais.

Na mesma entrevista, a supervisora nos fala depois sobre as dificuldades que tem, para conseguir que tudo seja entregue dentro dos prazos estipulados pela Secretaria da Educação e pela Diretoria de Ensino.

Todo mundo fala que eu sou a diretora da escola indígena porque me cobram primeiro para depois eu cobrar a Jatiaci de toda prestação de

contas, planejamento, assinatura de senha, do quadro escolar e todas as situações, a avaliação que ela faz do serviço de limpeza. Às vezes eu tenho que dar uma acelerada nela, mas é o tempo dela. A gente sabe que o tempo deles é diferente do nosso. Mas ela tem feito o serviço direitinho. Às vezes entrega alguma coisa fora do prazo, mas está sendo bem menos. Eu até agradeço. Elogio ela porque sei que não é fácil. Tem toda essa coisa para fazer e dar conta e a gente sabe que a comunidade cobra dela. Então é isso aí.

Segundo nos disse a supervisora de ensino, está prevista a criação do cargo de professor coordenador pedagógico para as escolas indígenas do estado de São Paulo e que na EEI Djekupé Amba Arandu, já foi decidido pela comunidade que será a professora Poty Poran que assumirá o cargo.

Duas professoras da escola não moram nas aldeias, mas sim em um bairro muito próximo, Vila Clarice. Para elas é possível ir andando ao trabalho.

Além dos professores a escola conta ainda com uma faxineira indígena contratada por meio de empresa terceirizada. Esta funcionária é responsável pela limpeza de todos os espaços da escola, serviço esse que não consegue dar conta sozinha. E para servir a merenda, a escola conta com a ajuda de uma voluntária como já foi dito anteriormente.

Conforme nos informou a supervisora, este problema da falta de funcionários deverá ser resolvido já em 2011:

Eu percebi que as coisas estão andando um pouquinho mais rápido este ano porque nós já tivemos a devolutiva da assessora do gabinete nesta última visita que eles fizeram e ontem falaram para nós que em 2011 será diferente. Provavelmente já vai ter o PC que aqui a gente já sabe que vai ser a Poty, que já foi escolhida e vai ter um agente de organização e vai ter a merendeira e o serviço de limpeza que é terceirizado como na maioria das escolas. A Vanderléia aqui é a funcionária terceirizada. E aí é batalhar no pedagógico.

A promessa de contratação de novos funcionários existe já há bastante tempo. Em nossa primeira visita à escola, participamos de uma reunião de HTPC com os professores e supervisora. Nesta reunião os professores haviam sido informados, que em poucos meses teriam o Professor Coordenador e um agente de organização. A promessa continua e resta-nos esperar que um dia seja cumprida.

3.8. Dimensão curricular

Com relação às análises e interpretações do currículo da EEI Djekupé Amba Arandu, no decorrer da pesquisa, nos foi exigido maior aprofundamento nos estudos realizados, para tanto, buscamos nos fundamentar nas concepções de currículo em suas variadas dimensões.

Ivor Goodson ao citar M.F.D. Young diz que este desenvolveu duas perspectivas sobre o currículo: enquanto *facto* e enquanto *prática*.

Enquanto 'facto', o currículo deve ser visto como mais do que uma mera ilusão, uma aparência superficial da prática dos professores e dos alunos na sala de aula, pois é uma realidade social historicamente específica, exprimindo relações de produção particulares estabelecidas entre as pessoas. É mistificador na forma como se apresenta, como se tivesse uma vida própria, e obscurece as relações humanas em que se baseia, à semelhança de qualquer concepção do conhecimento, sugerindo que a educação não é compreensível nem controlável pelos seres humanos. (Goodson apud Young, 2001, p.51)

Goodson também apresenta a noção de *currículo como prática* na perspectiva de Yong, alertando-nos de, que esta noção também pode ser mistificadora já que

Reduz a realidade social do 'currículo' às intervenções e ações subjetiva dos professores e dos alunos, o que limita a nossa compreensão da emergência e persistência histórica de concepções, conhecimentos e convenções particulares (por exemplo, as disciplinas escolares). Se vemos limitada a nossa capacidade de situar, historicamente, os problemas da

educação contemporânea, vemo-nos, mais uma vez, impedidos de compreender e de controlar. (Goodson apud Young, 2001, p.51)

Referências como Michael Apple e Henry Giroux, buscam estabelecer relações entre o currículo oficial e os interesses sociais mais amplos. Defendem ainda que o currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Por isso, os estudos sobre a cultura escolar, a cultura que a escola privilegia, as diferenças culturais dos grupos sociais e as relações entre esses elementos, têm sido preocupações crescentes no campo curricular.

O currículo é então, por nós, compreendido como um artefato cultural, ou seja, produzido de sentidos, de significados, uma construção social (cf. Goodson, 2001). Assim, também entendemos o currículo como a soma de experiências/vivências, que são oportunizadas aos sujeitos no ambiente escolar. Contudo, temos consciência de que também há um rol de conhecimentos, que o currículo não propicia aos sujeitos. A aprendizagem opera tanto em razão do que está representado no currículo como em face daquilo que nele está silenciado, conforme Jean Claude Forquin (1993),

Os conteúdos que a escola transmite não o são, com efeito somente saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização. Também a questão de saber o que “vale a pena” ser ensinado ultrapassa a questão do valor da verdade dos conhecimentos incorporados nos programas (p. 147).

Segundo Antônio Flávio Moreira e Tomás Tadeu da Silva (1994), o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, não está apenas “implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da

escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política.” (p. 21)

Afirmam ainda que a cultura não deve ser vista

Como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tantos campos de **produção** ativa de cultura quanto campos contestados. (Moreira e Silva, 1994,p. 26)

O currículo, então, não pode ser visto como o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestado e transgressão. (Moreira e Silva, 1994,p. 28)

Para além das concepções de currículo da modernidade e dentro das concepções de escola, é imprescindível em nossa pesquisa a explicitação do que seja o currículo indígena.

Adotamos o mesmo entendimento de “currículo indígena” de que faz uso Monte

Pauto-me assim pelo entendimento do “currículo indígena”, compartilhado por diferentes agentes da educação indígena, como processo de construção coletiva e permanente, referido nos interesses imediatos e a longo prazo destes grupos, tendo como objetivo sua progressiva autodeterminação.

Como efeito da dialética condição de inclusão/exclusão, oriunda da posição simultaneamente interativa e diferenciada da educação escolar indígena no seio da educação nacional, surge a necessidade de compreendermos o que seja e deva ser o currículo indígena, através de informações procedentes das escolas nas aldeias e dos próprios grupos indígenas. (1994, p.15)

Também para Meliá (1999, p.15-6), para que ocorra uma educação pluralista para as populações indígenas, como defendido nos textos oficiais, é necessário que exista a participação da comunidade indígena:

Entre os métodos indígenas, um dos principais é a participação da comunidade na ação pedagógica. É precisamente a participação da comunidade que assegura uma alteridade bem entendida. Quando a educação se desenvolve como um simples contrato de um professor a serviço de uma família, cujo interesse principal é a educação de seu filho ou de sua filha, é difícil que surja o interesse por uma alteridade a serviço da comunidade.

Na Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu, as reuniões de pais acontecem bimestralmente, ocorrem também reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM). Segundo os professores, nos últimos meses os pais dos alunos têm presença frequente e ativa nas reuniões que condizem à escola e a seus filhos.

Os professores seguem o proposto pela comunidade, trabalham temas ligados à cultura Guarani e a própria língua Guarani, mas também ensinam as disciplinas e conteúdos ensinados nas escolas não indígenas.

Os professores do Ensino Fundamental – Ciclo I (de 1ª à 4ª série) - trabalham com todas as disciplinas, sendo um professor para cada série. Já os professores do Ensino Fundamental – Ciclo II (de 5ª à 8ª série) - ensinam cada um deles uma ou mais disciplinas nas diferentes séries. Os próprios professores decidiram por esta forma de organização.

O art. 23 da LDB trata da diversidade de possibilidades na organização escolar, permitindo o uso de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados ou por critério de idade, competência ou outros critérios. (GRUPIONI, 2001, p.22)

Durante o tempo de pesquisa, observamos durante um ano as aulas do professor Darci e por um ano as aulas da professora Márcia. Eram aulas no Ensino

Fundamental – Ciclo II. Neste ciclo o professor Darci é responsável por ensinar a língua Guarani na forma escrita a todas as séries, bem como a história e cultura Guarani. Este sempre buscou fazer com que os líderes das aldeias tomassem parte no que ocorria na escola. Por duas vezes o vimos levar os alunos para escutarem o *xeramoï* na *opy*. Numa das vezes a preocupação era com que as meninas ouvissem os conselhos do líder religioso com relação às brigas, que vinham acontecendo por motivo de ciúmes por umas das outras, quando gostavam de alguns meninos.

O professor em questão sempre procurou trabalhar textos, que tratavam sobre a cultura indígena quando os localizava nos livros didáticos enviados para a escola. Também realizava pesquisa na Internet e quando encontrava algo que pudesse ser interessante para uma aula, imprimia e utilizava a cópia com os alunos em sala.

Em uma de suas aulas de língua Guarani, o professor nos explicou que os alunos geralmente confundem a escrita da língua guarani com a escrita da língua portuguesa, porque estas têm grafias e fonética diferentes, porém aos poucos vão reconhecendo as diferenças.

A professora Márcia é responsável pelo ensino de Língua Portuguesa e Arte. Em suas aulas sempre buscou responder à expectativa dos pais, que preferem que ela trabalhe com os mesmos conteúdos que são trabalhados nas escolas não indígenas.

A – Você trabalha sobre a cultura Guarani e a não indígena?

M – Estou atendendo aos pedidos dos pais. Pediram para eu trabalhar mais a parte não indígena que é o português. Por quê? Porque como tem o Darci que é o professor de Guarani ele dá a parte de Guarani. É o que falam, deixam o Guarani trabalhar a parte de Guarani. Eles preferem que eu dê a parte não indígena por eu ser mestiça, ter içado um tempo estudando o português e ter mais facilidade de falar mais o português, então pediram para trabalhar mais o lado português com as crianças. Estou dando mais português. Eu dou tudo aquilo que realmente a gente aprende em português, que é escrever melhor as palavras em português, a gramática, leitura de texto.

A pedido da comunidade, alguns professores ensinam sobre a cultura indígena, enquanto que outros priorizam o ensino da cultura não indígena, assim tentam fazer com que os alunos tenham um ensino de caráter intercultural.

Por três vezes presenciamos um intercâmbio de conhecimentos entre a escola indígena com as escolas não indígenas, sendo que duas vezes a EEI Djekupé Amba Arandu, recebeu alunos de escolas não indígenas da região e numa outra vez foram os alunos da Djekupé até uma escola não indígena. Nesses encontros os alunos de ambas as escolas puderam conhecer a realidade uns dos outros.

O respaldo legal à organização curricular específica para as escolas indígenas está assegurada pela Constituição Federal de 1988 em seu art. 210, que garante às comunidades indígenas o uso das próprias línguas e a utilização de seus processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas.

A Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da educação Nacional – em seu art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, visando a “reafirmação de suas identidades étnicas, à recuperação de suas memórias históricas, à valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional”. O art. 79 prevê “programas integrados de ensino e pesquisa (...) planejados com a audiência das comunidades indígenas (...), desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.”

Ainda na LDB, no art. 26 é destacada a importância da elaboração de currículo que tenha em consideração as “regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” de cada escola. O art. 32 garante que o “ensino regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) destaca a importância de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de

planos e programas estatísticos e pautada a dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores.

Apesar de todas as garantias de um currículo diferenciado, nos últimos anos a escola participou do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) ⁷, sempre obtendo péssimos resultados. Para melhorar o desempenho da escola, os professores decidiram em HTPC (Hora de Trabalho Coletivo) trabalhar com o mesmo conteúdo e materiais das escolas não indígenas, mesmo porque depende do resultado de SARESP uma bonificação dada todo início de anos aos professores de escolas que alcançaram um bom resultado.

Vinha da própria Diretoria de Ensino a determinação para que a escola participasse do SARESP

A – A escola participou das últimas avaliações do SARESP que leva em consideração o currículo implantado pelo Estado, porém a escola indígena tem caráter diferenciado. Como foi feita a avaliação da escola?

S – A escola ficou num nível baixo, é lógico. Em um nível baixo em relação à proposta do Estado, só que eles não precisavam ter feito. Porém o sistema da Secretaria da Educação tem uma lista das escolas e mandam para uma empresa fazer e pegam todas as escolas estaduais. Não separaram as escolas indígenas e nenhuma escola indígena era para fazer essa prova. Fizeram. Não precisavam fazer, mas nós tínhamos uma situação, vinham todos os cadernos e eu trazia para cá e nós fazíamos desde o início. Fizemos todos os anos. Não deixamos de fazer nenhum ano. Mas agora já entramos com recurso enviado à Secretaria porque este ano em específico ficou abaixo do abaixo da Diretoria de Ensino. Foi uma escola que tirou uma nota irrisória para o sistema e não para nós porque os alunos dentro de tudo que foi ensinado eles progrediram. Nós estamos solicitando uma avaliação diferenciada. Assim como teve uma prova diferenciada para o professor que tivesse também uma prova diferenciada para os alunos. Se este ano vier para todas as escolas indígenas, nós já estamos sabendo que não vamos fazer, vamos devolver em branco.

A – Qual era a posição da Secretaria de Educação e do NEI quanto a participação da escola no SARESP?

⁷ O Saresp é aplicado anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para avaliar o Ensino Básico na rede estadual desde 1996.

S – Eles diziam que não era para fazer. O Núcleo de Educação Indígena sempre foi resistente. Mas como vinha toda documentação a gente fazia. Talvez até fosse uma ingenuidade da nossa parte, tanto da minha quanto dos outros supervisores das outras diretorias da gente fazer. A gente até poderia fazer e ficar para nós e não mandar para ser avaliado, mas nós fizemos uma coisa em que acreditamos que erramos. Nós supervisores independentes da Secretaria. A Secretaria continua errando? Continua porque sabe que aqui é uma escola diferenciada e não podia entrar no processo e nós de tabela entramos também nessa.

Segundo nos informou a professora Márcia, os professores foram ouvidos pela Diretoria de Ensino a respeito do desejo de participar ou não do SARESP. Os professores decidiram participar com a condição de que a avaliação fosse diferenciada, no entanto, sempre receberam as mesmas avaliações que eram aplicadas nas escolas não indígenas.

O resultado da avaliação do SARESP aplicada na escola chegou a ser noticiada em diversos veículos de comunicação, como na matéria aqui reproduzida:

Na pior escola da capital, estudante só sabe somar

Os alunos da Escola Estadual Djekupe Amba Arandy --que fica na tribo indígena Tekua Ytu, no Jaraguá (zona norte de SP)-- tiveram a pior nota em matemática entre as quartas séries do ensino fundamental: 113,3 pontos.

Segundo a direção da escola, eles não conseguem fazer contas de multiplicação com dois números e têm muita dificuldade em operações simples de subtração. "A prova do Saresp é uma realidade bem diferente da que é apresentada aos alunos daqui", explica a professora de todas as disciplinas da quarta série, Andreia Pio, 29 anos.

Segundo a educadora, os pais pedem que o conteúdo seja direcionado para contas de adição e multiplicação, para que os filhos ajudem com o artesanato. A professora conta que desta maneira elas ajudam a contar as sementes, por exemplo.

Andreia ainda lida com a grande diferença entre os 17 alunos da única sala da quarta série. "Alguns têm dificuldade até com a adição. Por isso ainda não ensinei a divisão", explica. Um aluno de 9 anos só fez a conta de subtração proposta pelo **Agora** com a ajuda de 'pauzinhos'. "Demora, mas

ele faz", disse Andreia. (*Jornal Agora* de 14/04/2009, reportagem de Aline Mazzo)

PARTICIPANTES DO SARESP 2008

Série	4ª EF	6ª EF
N.º de alunos	6	5

MÉDIAS DO SARESP 2008

	Língua Portuguesa		Matemática		Ciências	
	4ª EF	6ª EF	4ª EF	6ª EF	4ª EF	6ª EF
Estado	180,0	206,0	190,5	209,1	226,9	250,0
Diretoria	177,5	201,4	187,7	202,0	---	221,5
Município	178,0	201,6	187,8	203,5	---	221,1
Escola	198,4	164,3	113,3	161,3	---	199,0

Com os péssimos resultados alcançados em 2008, foi decidido na Diretoria de Ensino Norte 1 que a EEI Djekupé Amba Arandu não participará mais do SARESP, já que agora reconhecem que este exame não cabe a realidade indígena.

Arelada aos resultados do SARESP, existe uma política de bonificação dos professores que incluía os professores indígenas. Em 2009 os professores da EEI Djekupé Amba Arandu, não receberam qualquer quantia de bonificação porque no ano de referência (2008) ficaram abaixo da média. Perguntamos à supervisora como então ficariam os professores com relação à política de bônus com a exclusão da escola no processo de avaliação do SARESP.

A – Com a escola participando da SARESP os professores participavam da política de bônus...

S – Isso e como foram avaliados abaixo do nível do IDESP e do SARESP não receberam o bônus e a escola indígena que não fez recebeu o bônus. É uma situação muito complicada. Eu entrei com recurso solicitando para reverem essa situação, mas até hoje não tivemos resposta.

A – Não participando este ano do SARESP eles terão bônus no próximo ano?

S – Eu não sei. Eles devem saber melhor que a gente porque eles conversam com outras aldeias e sabem o que se passa. Tem coisa que eu não sei e eles sabem o que se passa.

Como podemos perceber na fala da supervisora ainda é uma dúvida se os professores indígenas participaram do sistema de bonificação com a desistência da participação nos exames do SARESP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto com os argumentos arrolados acima, podemos concluir que, nossa primeira preocupação quando iniciamos este trabalho foi, a de fazer com que o leitor conhecesse o local onde a pesquisa foi realizada. Para tanto pareceu-nos adequado contar um pouco da história da formação das aldeias Guarani do Jaraguá, apresentar alguns de seus moradores, mostrar suas características atuais e a forma como as duas aldeias se relacionam.

A formação da Tekoa Ytu teve sua origem em 1964, quando a família do “seu” Joaquim se estabeleceu ao sopé do Pico do Jaraguá, para serem caseiros de um sítio que pertencia aos sócios do Instituto Histórico e Geográfico (IHGSP). Após terem recebido por meio de doação as terras em que moravam, vieram novas famílias seguindo a lógica das migrações Guarani. Aos poucos os grupos cresceram formando uma aldeia, que tem atualmente dona Jandira como cacique.

A Tekoa Pyau foi formada em 1995, quando um primo de D. Jandira, o “seu” José Fernandes, resolveu morar com sua família no terreno desocupado, que fica em frente à aldeia Tekoa Ytu, outras famílias o seguiram e formaram a aldeia.

Apenas a Tekoa Ytu, tem área demarcada, enquanto que a Tekoa Pyau, vivem a inquietação decorrente da maneira como estão vivendo, à espera de demarcação e diante da redução de seu espaço físico.

Quisemos apresentar também, um pouco da história dos Guarani, informar quantos são e onde vivem, falar de sua cultura para que o leitor pudesse ter a dimensão do grupo a que pertencem os sujeitos pesquisados.

Mostramos que os grupos indígenas possuem processos próprios de aprendizagem.

No que se refere ao seu modo de ensinar, a educação é transmitida, secularmente, pela tradição oral, apesar do embate violento que as populações indígenas sofreram (e sofrem), ao longo dos anos.

As comunidades indígenas tem como princípios indissociáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, experimentando dentro de uma realidade.

A criança indígena vai aprendendo os valores do que é ser etnicamente diferente, concomitantemente adquire habilidades para enfrentar os desafios do mundo que a rodeia.

As culturas indígenas não têm em sua estrutura e organização, a Instituição Escolar.

Vale dizer, segundo Cabral (2002, p. 31-32), que, “se a escola não é uma instituição que faz parte da cultura indígena, conseqüentemente, a escola resulta de uma imposição ao índio. Este fato, aliás, está na gênese primeira da colonização do Brasil, quando os jesuítas, vieram catequizar, educar os gentios”.

Desde a colonização do Brasil, as populações indígenas foram alvo da imposição de vários modelos de educação, baseado na catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade brasileira. Dos religiosos jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios - SPI, do ensino catequético ao ensino bilíngue, era um só o objetivo a ser alcançado: negar a diferença, fazendo-os transformarem-se em algo diferente do que eram.

Somente a partir das lutas dos movimentos indígenas e organizações não governamentais dos anos 1970 e 1980, que muitos direitos foram sendo conquistados, incluindo direitos relativos a uma educação de caráter diferenciado.

Se por um lado a escola é um elemento exógeno à cultura indígena, de outro ela já se legitimou, haja vista que para ela existe uma demanda, uma vez que as populações indígenas em contato há muito perceberam a necessidade de se apropriarem de saberes valorizados pela sociedade envolvente, para reduzir as desvantagens inerentes à desigualdade das posições entre índios e não índios.

A proposta de educação em terras indígenas tornou-se uma das reivindicações políticas das lideranças indígenas, com vista à construção de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade nacional.

A escola passou a ser entendida como um espaço de acesso a conhecimentos acumulados pela humanidade, como, também, de valorização de práticas tradicionais. A participação efetiva da comunidade, a prática das línguas maternas e de metodologias de ensino e aprendizagem, calendários diferenciados e

materiais específicos, representam os elementos essenciais para a construção da nova realidade escolar.

A legislação que trata da Educação Escolar Indígena como um todo, representa um grande avanço para a maioria dos povos indígenas, mesmo trazendo no seu bojo, uma série de impasses, visto que a sua implementação prática está permeada de contradições e descumprimentos. Desta forma, apesar das conquistas e das garantias legais asseguradas, a prática pedagógica, da maioria das escolas indígenas no país, convive com inúmeras dificuldades e graves limitações, o que as torna muito distante dos anseios e expectativas do seu público alvo.

É exemplar, o caso da Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu, que encontra dificuldades em se constituir como escola de caráter diferenciado frente a tantos problemas que enfrenta no seu dia-a-dia. Muitos destes problemas poderiam ser facilmente resolvidos, se a lei fosse cumprida.

Nascimento (2004, p.19), aponta quatro situações, que podem explicar a dificuldade de se concretizar a escola diferenciada para as comunidades indígenas: “(1) os entraves burocráticos do Estado; (2) a ausência de domínio conceitual das diversas categorias que sustentam o arcabouço teórico das mudanças; (3) o não preparo dos profissionais em educação indígena (gestores e professores), aliado à ausência de um modelo de cultura escolar diferenciada; (4) a ausência de conhecimento do cotidiano das escolas indígenas”.

Percebemos durante nosso trabalho de campo, que o diálogo entre as secretarias de educação e escolas indígenas vem sendo realizado de modo contraditório e ambíguo.

São poucas as secretarias, que trabalham em conjunto com os agentes e educadores indígenas para juntos, pôr em prática os novos conceitos institucionais.

Para Ladeira (2004) as escolas de algumas aldeias não se diferenciam muito das escolas das cidades, pois possui a mesma proposta, calendário, carga horária, estrutura de funcionamento, critérios de avaliação etc..

Adir Nascimento (2004, p. 272-3), reafirma essa ideia ao dizer, que a conquista pela autonomia dos povos indígenas encontra um grande inimigo:

(...) o despreparo de técnicos e burocratas para o trabalho com a diversidade, a diferença e a alteridade. É perceptível a ausência de conhecimentos teóricos, fundamentos básicos e experiências de ações das equipes governamentais que, em dez anos de legislação, não conseguiram instituir departamentos específicos, nem equipes especializadas para implementar projetos futuros capazes de respeitar as perspectivas de cada povo, bem como suas expectativas com relação à escola. Os funcionários que têm se ocupado de 'cuidar' das escolas nas aldeias indígenas não permanecem muito tempo nas suas funções e não recebem qualquer tipo de assessoria para desempenhar essas funções.

Na EEI Djekupé Amba Arandu, que apesar da vontade em ajudar, a supervisão de ensino responsável pelo apoio à escola, ainda não tem claro o que seja a escola de caráter diferenciado. Ela tenta fazer o que pode e sabe fazer, mas muitas vezes não consegue dar um bom retorno aos professores e comunidade justamente por conta de entraves burocráticos.

Até mesmo em texto produzido pelo MEC/Secad é feita a constatação de que

o diálogo com os representantes indígenas ao longo dos últimos quatro anos tem evidenciado alguns impasses que remetem aos fundamentos da educação pública brasileira. Os representantes indígenas vêm fortemente imbuídos do compromisso assumido com suas bases de reverter situações adversas no funcionamento das escolas indígenas – contratos dos professores e outros profissionais, falta de insumos básicos nas escolas (material didático, pedagógico, merenda etc.), precariedade na infraestrutura física dos prédios escolares, dificuldades no diálogo com gestores e técnicos quanto à autonomia das escolas e ao ensino diferenciado. Esperam, por isso, ações e iniciativas do MEC junto aos sistemas de ensino que estão limitadas ao regime de colaboração que vigora entre os entes federados. (MEC/Secad, 2007)

Na EEI Djekupé Amba Arandu muitos foram os problemas encontrados, como falta de espaço físico, falta de recursos diferenciados, alimentação inadequada, falta de funcionários, etc.

Sabemos que seu caso não é isolado. Acontece o mesmo em outras escolas estaduais de São Paulo e também com outras escolas indígenas pelo país afora. Sabemos também que estes problemas interferem diretamente na construção de uma escola diferenciada com qualidade.

Se direitos jurídicos comentados em nosso trabalho forem respeitados, a escola indígena poderá ser instrumento de revalorização da cultura e garantia de acesso às múltiplas conquistas científicas e tecnológicas da humanidade, podendo contribuir com a construção coletiva de um projeto de emancipação da consciência crítica, capaz de decidir qual o melhor caminho a seguir rumo a sua autonomia e ao seu próprio desenvolvimento.

A construção da educação escolar indígena diferenciada poderá ser uma realidade, na medida em que o Estado brasileiro garantir aos povos indígenas o direito de ser diferente, com todas as prerrogativas inerentes a qualquer cidadão comum, a começar pelo respeito aos costumes e tradições que lhes são próprios.

Por enquanto o que temos ainda, não é a escola desejada pelas comunidades indígenas, porém eles continuam lutando e fazendo o possível dentro das condições que encontram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, M. F. SILVA, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L. da. GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global; Brasília: MEC : MARI : UNESCO, 2004.

BARÃO, V. M. *A escola indígena e o poder de estado: construção de uma identidade étnica entre os mbyá guarani*. 2005. Dissertação (Mestrado em História Ibero-Americana) - Faculdade de Filosofia em Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005

BERGAMASCHI, M. A. Por Que querem e por que não querem escola os Guarani? *Revista Tellus*, Campo Grande: UCDB, ano 4, n. 4 outubro 2004.

BITTENCOURT, C. M. F., SILVA, A. C. da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In Prado, M. Lúcia e VIDAL, Diana. *À Margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: EDUSP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: MEC/Secad, 2007.

CABRAL, P. E. Educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul: algumas reflexões. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2002.

CAMPOS, M. A. M. de. Resgatando e documentando histórias da tradição oral Guarani: a cultura da lança em foco. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Formação Intercultural de Professores Indígenas – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARLOS, P. P. T., MARTIM, J. P. M. A., PIO, A. Ramae Tenonde Katy: a perspectivado jovem Guarani nas aldeias do Jaraguá. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Formação Intercultural de Professores Indígenas – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, I. M. de. *Professor indígena: um educador ou um índio educador*. Campo Grande: UCDB, 1998.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHASE-SARDI, M. El precio de La sangre. Tuguy Ñeë Repy: Estudio de La Cultura y el Control Social entre los Avá-Guarani. Asuncion: Biblioteca Paraguaya de Antropologia/ Centro de Estudios Antropológicos de La Universidad Católica, 1992.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação. 26^a. *Reunião Anual da ANPED*. Poços de Caldas, 2003.

DUARTE, J. Entrevista em Profundidade. In DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.

FARIA, C. S. de. *A integração precária e a resistência indígena na periferia da metrópole*. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERNANDES, J.. A escola na aldeia: intercultural, bilíngue e diferenciada, um olhar do professor indígena. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Formação Intercultural de Professores Indígenas – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERREIRA, M. K. L.. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Silva, A. L. da. FERREIRA, M. K. LI. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

FORQUIN, J.C.. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOODSON, I. F. O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

GRUPIONI, L. D. B. O que é educação escolar indígena? Disponível em: <http://tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/epi/tetxt2.htm>. Acesso em: 03/03/2009.

_____. (org.) As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar indígena. Brasília: MEC, Secretaria de Educação fundamental, 2001.

JECUPÉ, K. W. A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

LADEIRA, M. E. Educação escolar indígena: projetando novos futuros. Brasília: CTI, 1999. Disponível em: www.trabalhoindigenista.org.br .

LADEIRA, M. I. O caminhar sob a luz: território Mbya à beira do oceano. São Paulo: Editora: Unesp, 2007

_____. Espaço Geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso. Maringá, PR: Eduem; São Paulo: Edusp, 2008

_____. AZANHA, G. Os índios da Serra do Mar: A presença Mbyá – Guarani em São Paulo. São Paulo: Centro de Trabalho Indígenista; Nova Stella Editorial, 1988.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTIM, J. Nhegüe e Nheeguxu: iniciação feminina e ritual de passagem masculino na cultura Guarani. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Formação Intercultural de Professores Indígenas – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MELIÁ, B. Traçados da educação indígena. In: COMISSÃO Pró-Índio/SP. A questão da educação indígena. São Paulo: editora Brasiliense, 1981.

_____. Educação Indígena e alfabetização. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

_____. Educação indígena. In: Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Pueblos indígenas en el Paraguay. Assunção: Fernando de la Mora Ediciones, 1997

MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. Revista Brasileira de Educação, n. 15, 2000

_____. Diário de classe: a construção do currículo indígena. In: Brasil. Ministério da Educação. Série Documental: relatos de pesquisa, n.18. Brasília: MEC/INEP, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio, SILVA, Tomas Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. (orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

MOTTA, A. V. *Tekoa Pyau: uma aldeia Guarani na metrópole*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NASCIMENTO, A. C. *Escola Indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

NOBRE, Domingos. *Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva de autonomia: sistematização de uma experiência de formação continuada*. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

Povo Guarani: Grande povo. Material produzido pela Comissão de Lideranças e Professores Guarani Kaiowá e Conselho Indigenista Missionário regionais Sul e Mato Grosso do Sul. s/d.

SANTOS, S. C. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. da. GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global; Brasília: MEC : MARI : UNESCO, 2004.

SCHADEN, E.. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. 3 ed. São Paulo: E.P.U/EDUSP, 1974.

SCHIAVETTO, S. N. O. *A arqueologia Guarani: construção e desconstrução de identidade indígena*. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2003.

SILVA, A. L. da; GRIZZI, D. C. S. *A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates*. In: COMISSÃO Pró-Índio/SP. *A questão da educação indígena*. São Paulo: editora Brasilense, 1981.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. *Educação e Diversidade*. In: SILVA, A. L. da. GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para*

professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC : MARI : UNESCO, 2004.

SILVA, F. de O. N.. *Elementos de etnografia Mbyá: lideranças e grupos familiares na aldeia Tekoá Pyaú (Jaraguá – São Paulo, SP)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, R. H. D. da. O Estado brasileiro e a Educação (Escolar) Indígena: um olhar sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <HTTP://www.anped.org.br/reunioes/24/T0528827681841.doc>. Acesso em: 25 nov. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXO I

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

EEI DJEKUPE ARANDU

HISTÓRICO

Esta Unidade Escolar se localiza em terra demarcada pelo poder público, pertencente à Comunidade Guarani, Aldeia YTU (Cachoeira). Situa-se na Estrada Turística do Jaraguá, altura do n.º 3.710, ao sopé do Pico do Jaraguá, Parque Estadual do Jaraguá, subdistrito de Pirituba, na cidade de São Paulo, Capital, sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino Norte 1.

Criada em 03/07/01, pelo Decreto n.º 45.893 publicado em DOE de 03/07/01 e vinculada à EE Agenor Couto de Magalhães através de Portaria da Diretoria de Ensino, publicada em DOE de 28/07/01.

A escola da Aldeia organizou-se inicialmente para o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries, Ciclo I, para o qual foram contratados dois professores – um índio e um não índio, garantindo a característica bilingüe e multisseriação. A maioria das crianças e adolescentes frequentam o Ciclo II e o Ensino Médio em escolas municipais e estaduais da região, em especial a escola vinculadora.

A escola veio atender uma reivindicação da Comunidade Guarani, que em 1997, apresentou à Secretaria Estadual de Educação uma listagem de crianças e adolescentes em idade escolar, que formalizou o pedido, sendo concretizado em 2001, com a oficialização da escola para a Aldeia.

O projeto de construção foi elaborado por um grupo de estudantes da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, sob a orientação de professores, o qual foi aprovado e desenvolvido pela Fundação para o Desenvolvimento Escolar - FDE, que efetivou a construção, concretizada em 2001. O estilo do prédio seguiu características especiais em espaço, cores e acabamento. O pátio coberto, por exemplo, imita uma casa indígena; as duas salas de aula apresentam acabamento em madeira roliça, constantemente ventiladas, com vidros no teto e telhas transparentes na cozinha e no refeitório.

A comunidade indígena Guarani do Jaraguá é formada por e cem pessoas aproximadamente e cerca de trinta famílias e se consideram meio parentes entre si. A Aldeia YTU, que significa cachoeira, se compõe de uma área legalizada que a comunidade ocupa uma parte, onde está também a escola, correspondendo ao Setor 1, e outra não demarcada, cuja separação é feita uma avenida, compondo, então o Setor 2.

DIAGNÓSTICO

A formação escolar da população da Aldeia, no início de 2001 apresentava-se conforme o quadro abaixo, levantamento feito pela equipe de Saúde do Município, que presta atendimento na Aldeia:

ESCOLARIDADE: ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

População	Sem escola	1ª.s	2ª.s	3ª.s	4ª.s	5ª.s	6ª.s	7ª.s	8ª.s	1ª. EM	2ª. EM	3ª. EM
Crian/adol 6 a 16 anos	6	6	2	3	4	2	-	-	1	-	-	-
Adulto 20 a 45	8	1	3	3	2	4	3	3	-	-	3	1
Adulto + de 50	6	-	1	-	2	-		2	-	-	-	-

No início do funcionamento se apresentaram nove crianças e adolescentes, cujos pais fizeram opção por seus filhos freqüentarem a escola da Aldeia. Parte dessas crianças já sabia um, pouco de Língua Portuguesa, sendo trabalhadas pelos familiares. Outras só falavam Guarani. Algumas havia frequentado parcialmente o Ciclo I do Ensino Fundamental em escolas públicas próximas.

Diante dessa realidade sentiu-se a necessidade de um trabalho conjunto entre os professores índio e não índio, no aspecto em que o atendimento pedagógico é interdependente, tanto para promover a alfabetização em Língua Portuguesa quanto em Guarani.

Várias famílias possuem televisor em suas moradias e as crianças têm acesso às mensagens oral e escrita em Língua Portuguesa; outras vivem de forma mais isolada, cujas famílias são mais tradicionais e mantêm os costumes rígidos da etnia Guarani. No entanto, notícias de outras escolas de aldeias da Capital e do litoral do Estado de São Paulo, bem como de outros estados mais distantes como Paraná, Mato Grosso, são constantes na Aldeia, devido a visitas que as comunidades trocam, os caciques, os filhos, inclusive ocorrem casamentos entre os membros de comunidades amigas.

A Aldeia possui uma casa de reza OPY, onde a comunidade desenvolve canto, atividades da religião, reunindo adultos e crianças que participam espontaneamente aprendendo, mantendo, reforçando, preservando e fortalecendo a identidade e os costumes da etnia Guarani, orientados pela conduta dos adultos. A religião, para eles, colabora e assegura a difusão e a manutenção do próprio grupo e da cultura, através dos objetos sagrados, das atividades, música, dança.

O quadro descrito não considerou a população com idade inferior a 7 anos, porém a quantidade se aproxima a 18 pessoas de zero a seis anos. Quanto aos adultos, são 14 sem formação escolar e 10 que não terminaram o Ciclo I. Os representantes da Aldeia apontam, com certa freqüência, seu objetivo de ver montados os cursos para Educação de Adultos e para Educação Infantil.

OBJETIVOS GERAIS

Atender um desejo da comunidade, acreditando que a criança estudando em seu próprio meio, com a presença de um orientador de sua língua e cultura, por certo, terá melhores condições para trabalho fortalecimento da identidade indígena, preservando valores e o orgulho étnico, sem privar-se das referências sociais da cultura não índia, à qual terá o acesso pela alfabetização, no convívio com o professor branco. A existência da escola se prende a essa meta, para a qual todos os esforços serão direcionados.

Partindo da concepção de escola como local privilegiado de ensino/aprendizagem das culturas e línguas Guarani e Portuguesa, espera-se que ela seja capaz de assegurar a formação do jovem guarani para mover-se e interagir, sem constrangimento, falar, escrever, discutir, elaborar, contrapor e defender idéias nos dois idiomas.

Os representantes da comunidade apostam na seriedade da conduta pedagógica, de forma a conquistar as famílias, para que todas as crianças venham paulatinamente desfrutar dos benefícios de uma escola que respeita seu modo de viver e favoreça o seu crescimento, também no entendimento da sociedade branca, sem perder o orgulho étnico de seus filhos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Ao final do ciclo I o aluno deverá ser capaz de:

1. Ler, escrever e produzir textos;
2. Resolver situações- problema;
3. Conhecer o espaço físico- social (local/ regional e global).

A escola, em 2003 continua organizada de forma multisseriada, isto é, convivem na mesma classe, no processo ensino/aprendizagem crianças em diferentes fases de alfabetização.

O ensino é bilíngue, e o desenvolvimento dos conhecimentos de todas as disciplinas do Ensino Fundamental – ciclo I – Português, Matemática, História,

Geografia, Ciências, Educação Física, Arte, de maneira a considerar a cultura indígena, orientando o desenvolvimento dos conteúdos para a visão do índio, historicamente alienado do contexto dos registros existentes em geral nos livros didáticos.

Para tanto os professores índios trabalham em conjunto, amparados fundamentalmente no Referencial Curricular Indígena, editado pelo Ministério de Educação e Cultura.

FUNDAMENTOS/PRESUPOSTOS/CONCEPÇÕES

- A escola é um espaço vivo, dinâmico, destinado à aquisição do saber sistematizado, a construção progressiva do conhecimento pelo aluno;
- Professor como mediador entre o aluno e o conhecimento, um facilitador da aprendizagem, criando condições e situações diversificadas para favorecer a apreensão do conhecimento pelo aluno;
- A distribuição dos conteúdos e o seu desenvolvimento se dará de forma interdisciplinar, integrada, buscando a superação da fragmentação do saber;
- ponto de partida será sempre as experiências, as vivências trazidas pelos alunos, concretamente de sua realidade física e cultural, seus valores, cantos, danças, histórias, desenhos, crenças;
- trabalho escolar se desenvolverá em ambiente de confiança, prazeroso e estimulante;
- aluno será o dentro das preocupações – sujeito de sua própria aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia, incentivado à participação, à expressão oral, questionamentos, exposição de sua produção, acesso aos seus próprios registros e atividades;

- Acolhimento à família, entrevistas sobre o desenvolvimento da criança, levantamento de dados sobre o aluno e as expectativas dos responsáveis sobre a criança, o professor, a escola.

METODOLOGIA

A Metodologia, portanto, seguirá a postura aberta de respeito à cultura indígena, lidando com as diferenças e os diversos estágios de compreensão das línguas materna e portuguesa, partindo do que o aluno apresenta para desenvolver habilidades de – relacionar, classificar, escrever, ler, contar, destacar do texto, construir material didático, desenhar, pesquisar, registrar, visando alcançar competências mais elaboradas em vários níveis de produção oral e escritas.

O professor manterá registros constantes e atualizados sobre cada aluno, de modo a perceber as dificuldades e os avanços na organização pessoal, na fala, na escrita e na compreensão dos conteúdos e de sua produção.

Cada criança poderá perceber e comparar seus trabalhos, sempre ela com ela mesma. Essa habilidade do professor, de conduzir esse processo de auto-percepção da criança do seu próprio progresso, é essencial para o trabalho na classe multisseriada, visando o atendimento mais individualizado, elevando a auto-estima e a desenvoltura do aluno com relação a sua expressão no contexto social. Essa conduta prende-se ao fato de que, em geral, a criança indígena se apresenta tímida, falando muito baixo com dificuldades em colocar e defender seus pontos de vista no contexto social.

DIAGNÓSTICO EM 2003

Alunos matriculados: 21

Idade cronológica: 7 a 14 anos (uma classe multisseriada)

Alunos em recuperação reforço: 21

Faltosos: 7

Porcentagem de alunos faltosos: 33 %

Origem: Barragem – Zona sul e Ubatuba e Litoral Norte

No início do ano foram matriculados 21 alunos, mas ao final do semestre freqüentam regularmente 17. O rendimento foi insatisfatório, pela falta de professores, já que a sala é multisseriada e a grande diversidade presente na classe dificulta o andamento normal das atividades realizadas, já que estão em diferentes níveis de domínio da língua escrita, necessitando de atenção mais adequada às suas dificuldades. Existem casos internos de preconceito quanto á índios puros e índios mestiços o que contribuem para um para problemas de relacionamento no interior das salas de aula.

PRIORIDADES

- Preconceito
- Evasão
- Professores bilíngues para cada série

PROJETOS

Da aldeia:

- Horta - Kuringue Mainty
- Culinária - Ojapo Tembiu

Da Secretaria Estadual de Educação:

- Reforço / recuperação

CONTEÚDO/HABILIDADES

1º e 2º ano do ciclo I

Língua Portuguesa e materna:

- O aluno deverá estar em nível de aquisição da língua escrita, no mínimo alfabético;

Matemática:

- O aluno deverá , no mínimo conhecer o sistema numérico (números naturais) e a formas geométricas básicas;

3º e 4º ano do ciclo II

Língua Portuguesa e materna:

- O aluno deverá apresentar noções básicas de gramática (bilíngue) ;

Matemática:

- O aluno deverá conhecer as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), noções de frações e medidas;

Ciências:

- O aluno deverá conhecer o ciclo da água, a cadeia alimentar, as estações do ano, a época do plantio, limpeza e colheita de roças;

História:

- O aluno terá que conhecer a história local de sua aldeia e os acontecimentos históricos ocorridos no Brasil no conceito indígena/guarani;

Geografia:

- O aluno deverá tomar conhecimento dos acidentes geográficos em torno de sua aldeia, os pontos cardeais a partir da localização da aldeia, noções de distância e as divisões política (municipais, estaduais e federal)

RECURSOS

Físicos: 2 jogos de carteiras, 4 mesas, 1 computador, 1 mimeógrafo, 1 máquina de escrever elétrica, 4 estantes duplas, 1 estante simples, 4 armários pequenos.

HUMANOS:

2 professores, 1 frente de trabalho

AVALIAÇÃO

Como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano será:

CONTÍNUA:

- Como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares;

PARALELA:

- Ao longo do ano letivo e em horário diverso das aulas regulares, sob a forma de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem

O professor deverá observar nos alunos:

- Participação nas aulas;
- Expressão oral na língua indígena e língua portuguesa;
- Participação nas atividades tradicionais;

- Freqüência;
- Relações com o meio ambiente;
- Desenvolvimento nas áreas de conhecimento

NECESSIDADES DA ALDEIA

1. Tele sala;
2. EJA;
3. Inspetor de alunos;
4. Professor de língua guarani e cultura materna;
5. Professor das demais áreas.

Esta proposta foi elaborada, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em discussões em que participaram além da Comissão Étnica Regional, índios da aldeia do Jaraguá, professoras da escola e suas lideranças.

A Proposta enfatiza a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos e é pautada na dinâmica da realidade concreta da aldeia, vivida pelos alunos e professores. São aspectos fundamentais como a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento e a escolha de temas a serem desenvolvidos , portanto, entende-se que os currículos das escolas indígenas sejam o resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular.

ANEXO II

ENTREVISTA COM A PROFESSORA MÁRCIA (na íntegra)

LOCAL: ALDEIA TEKOA PYAU – 1º SEMESTRE DE 2010

Aline - E lá no Agenor. Além de você, haviam outros da aldeia que estudavam lá?

Márcia – Tinha. A Cora, o Moacir. Em horários diferentes, não ficava junto. A Cora já estava no ginásio e eu tava ainda no primário.

A – Mas você tinha colegas na escola?

M – Os amiguinhos que mais se apegavam a mim, geralmente eram aqueles mais pobrezinhos e de cor, moreninhos, escurinhos de cabelinhos enroladinhos, assim mulatinhos, os negros e aquelas meninas brancas pobrezinhas que moravam na favela ali da Monte Alegre. Esses sim se apegavam a mim. A gente formava nosso grupinho. Mas as meninas que tinham uma condição melhor, que moravam numa casa melhorzinha. Essas não. Essas tinham um preconceito terrível. Tinha nojo da gente porque a gente era pobre. Eu então... Porque era índia. “Ai credo. Ela come raiz, ela come barata”. Tinha aqueles preconceitos, sabe? De a gente ser pobre, por causa da etnia e da pobreza.

A – Você fez até que série lá?

M- Eu terminei. Fiz até a 8ª série, mas não cumpri, não fui pegar o diploma. Fui pegar mais tarde.

A – Todos esses anos foram de discriminação?

M – Tudo discriminação. Na sala de aula também. O pior é que não era só aluno, professor também. Tinha professora que por eu falar errado o português, achava que eu era débil mental. Falava “ela tem problema mental”. Eu lembro que tinha uma sala que era a sala especial e essa sala especial era onde ficava criança muito imperativa. Crianças imperativas e crianças de baixa atividade eram colocadas nessa sala e crianças mongoloides, débeis mentais eram colocadas nessa sala, entendeu? Porque eram crianças problemáticas, que não tinham condições de trabalhar com essas crianças. Eu fiquei um tempo nessa sala porque eu era muito parada e por causa da minha pronuncia do português que era ruim.

A – Ela sabia da sua origem indígena?

M – Sabia, mas mesmo assim. Os índios eram vistos como retardados, “não desenvolvem, a mente deles não se desenvolve, então por isso que ela não aprende português, tem que ficar um tempo lá”. Fiquei um tempo lá. Acho que fiquei uns seis

meses, mas aí a professora que dava aula para essa turma falou assim “infelizmente a Márcia tem que voltar para a turma dela porque ela não tem problema, ela é normal”. Mas mesmo assim o que prevalecia era o preconceito. Na avaliação de um professor, ele falava assim “olha, ela não é débil mental, o problema dela é a língua, então com o tempo ela vai aprendendo, vai interagindo direito”. Aí eu voltei prá sala de novo, mas o problema eram os professores que não tinham condições. Nessa época eles não tinham preparo para lidar com o diferente.

A – Ainda tem crianças que estudam fora da aldeia, não é? Tem alguém no Agenor? Eles falam como são tratados lá?

M – Daqui da aldeia não tem nenhum. Acho que o único que tem é o neto da Nice que é mestiço e deve estar estudando lá. Não tenho certeza.

A – Todos os outros estudam aqui mesmo?

M – Estudam aqui mesmo. O único que estuda fora é o da Nice, O Hebert. Então teria que perguntar para ele como é que está lá agora. Tem também o meu sobrinho, o Márcio que é mestiço e estuda no Sírío Portugal, mas está fazendo supletivo, ali depois do Carrefour. Ele faz com os adultos a 8ª série.

A – Ele não fala como é lá na escola?

M – Até agora ele nunca comentou nada. Tá indo bem. Quem tem filho estudando no Otulfo é a Ceci. Você conhece a Ceci do Fausto? Uma gordinha que sempre tá ali no postinho. Ela tem umas criancinhas que estudam no Otulfo. Você tem que perguntar para ela para saber como que é. Agora, no Agenor é só o neto da Nice porque tiveram três indiazinhas que é a Patrícia, a Lourdes e a Marina, as primeiras que vieram para essa aldeia e que foram estudar lá no Agenor, mas não ficaram seis meses. Acho que com três meses elas caíram fora. Não aguentaram. Muita discriminação. Ficaram as três juntinhas. Enquanto as três estavam indo juntinho elas estavam indo, mas quando uma saiu, antes de completar seis meses ficaram duas. Depois saiu a outra e aí ficou só uma e não foi mais. Nenhuma delas foi mais.

A – E como foi quando montaram a escola aqui? Como você foi chamada para ser professora na escola?

M – Quando eles começaram a fazer as reuniões para montar a escola aqui, prá ter escola na aldeia a minha tia tinha que ir numa reunião lá na Norte 1 e ela falou prá mim assim “Márcia, eu não vou nessa reunião porque eles falam tanto, tanto que eu não tenho paciência e é muito complicado prá eu entender o que eles falam, então

vai você no meu lugar e tudo o que eles falarem lá, você que entende melhor português, você passa para mim depois o que foi falado, discutido”. E ela não foi. Ela falou assim “vai você no meu lugar e fala que eu falei para você ir no meu lugar”. Eu falei “tá bom”, daí eu fui. Fui eu, foi a Nice, foi a Poty, do Joab me lembro. Eu lembro que foram seis pessoas. Ah! O Moacir que agora eu estou lembrando. Ah! O tio Cambá. Quando chegamos lá foi discutido que tinha que sair a escola na aldeia, mas tinha que montar uma comissão com 8 *juruá* e 8 daqui da aldeia e naquele dia tinha que fechar um documento para mandar para a Secretaria dizendo como seria a escola aqui na aldeia e tinha que ter a minha tia que não estava presente no momento para colocar no documento, então pegaram eu mesma no lugar dela e ficou fechado assim que eu ia fazer parte dessa comissão. De lá prá cá, todas as reuniões que tinha a Poty me avisava e eu ia para poder estar discutindo como seria feita a educação indígena nas aldeias e depois eu passei para a minha tia e minha tia falou assim “então agora fica você mesma, continua você”, aí eu to até hoje. Mas quem primeiro me deu essa mão foi a minha tia.

A - Você já estava presente na primeira reunião?

M – Na primeira reunião dessa comissão, não. Depois com o tempo teve uma reunião mais fechadinha porque aí já foi só para representantes mesmo. Foram escolhidos daqui e lá do *Tenondé*. Foi escolhido um de lá e um daqui. O daqui escolhido foi a *Poty*. Ficou uma reuniãozinha mais fechada. Ela repassava prá gente que era da comissão para a gente poder saber o que estava acontecendo. Quando tinha reunião aqui a gente ficava sabendo.

A – Depois que estas reuniões começaram você sabe quanto tempo levou para a escola ser construída?

M – Em 2002 já saiu a escola. As reuniões começaram em 98, mas antes tiveram seminários. De 96 prá cá tiveram seminários, um encontro. Não sei se foram dois seminários que tiveram. Eu me lembro de um que teve em Cajamar que era para eu ir, mas não deu. Chegou na hora lá rolou uma confusão, uma briga entre nós e acabei não indo. Em 2002 começou a construção do que foi montado em 98.

A – Como foi a escolhas dos professores para darem aula na escola?

M – Os professores foram escolhidos assim: já tinha a escola, ela já estava pronta e a Poty foi a primeira, já estava lecionando e eu estava como merendeira da escola. Eu tinha feito uma inscrição no Agenor em 99, uma inscrição que foi para trabalhar

na Frente de Trabalho e aí fui ao Agenor me inscrever para trabalhar. Eu fui uma das últimas a fazer a inscrição para trabalhar nessa Frente de Trabalho, que era a maior oportunidade. Eu estava trabalhando no mercado. Quando a escola saiu e a escola era vinculada ao Agenor, precisaram de alguém para vir servir lanche para as crianças e aí quem eles indicaram da listagem de trabalho? Eu. Fui indicada para trabalhar aí como cozinheira, cozinhar e limpar a escola. Eram crianças numa sala multisseriada. Tinham 20 crianças. Só a Poty era professora. No papel eram seis horas que eu tinha que fazer, mas eu fazia um curso uma vez por semana lá no Basíledes e seis horas de trabalho na Djekupé. Porque aula só tinha em um horário. Era na parte da tarde que me lembro. Eu começava de manhã. Umas 9 horas da manhã. Fazia meu horário até a tarde. Dar lanche para eles, limpar as louças, ia embora e ela terminava a aula e iam embora as criancinhas. Depois nessas reuniões quando foi formada a comissão já estava decidida também a formação, formar o professor indígena. Saiu a escola em 2002 e já em 2002 estava previsto sair a educação do professor em. Foi a Poty fazendo as reuniões que conversou com as lideranças. Fizeram uma reunião aqui na casa de reza e ela falou que tinha que escolher quem seriam os professores indígenas para poder dar aula nas escolas indígenas. Daí o tio Cambá falou assim “há, faz o seguinte escolhe um pouco daqui e um pouco de lá. Daqui de cima e da aldeia de baixo. De lá a Poty que era para ser porque já estava no movimento, também o Moacir e o Joel. Daqui de cima era o Valdeci, a Andréia, ficaram cinco, mas tinham que levar 16 que eu me lembro. Mas aí precisou de mais três pessoas e ela falou que teria que levar pelo menos a metade que seriam 8. Ficou ela, o Moacir, o Joel, a Andréia, o Valdeci, daí ela falou assim “Márcia, eu coloquei meu irmão o Joab e minha mãe, só que minha mãe está muito inserida na área da saúde e acho que ela não vai poder ir e o meu irmão está com vergonha, ele quer mas tem vergonha. Se caso nenhum dos dois for, você se interessaria em ir?”. Eu disse “Poty, você que sabe. Eu me interesso, se você quiser me colocar eu vou. “Pergunta se professor acima dos quarenta pode, eu já estou chegando aos quarenta”. Ela falou “Tá bom, vou perguntar lá.” Mesmo assim ela colocando a mãe dela e o Joab, ainda faltava mais um para pelo menos a metade poder garantir lá, para poder fazer a inscrição. Ela me disse depois que com quarenta poderia sim, com mais de quarenta também, daí ela colocou meu nome. Só que no dia do curso, antes de começar... o que aconteceu... a Nice

desinteressou, não apareceu. O Joab também não foi. A Andréia também não foi. Só fui eu no primeiro dia, a Poty, o Joel, o Moacir e o Valdeci. Ficaram cinco.

A – Esse curso aconteceu na USP?

M – Aconteceu na USP.

A - Começou quando?

M- Começou em 2002, no mês de julho. Quando teve que se encontrar todo mundo naquele lugar onde eles estavam fazendo o curso. A irmã dela, a Jaciara também não pode ir porque já estava trabalhando com saneamento básico. A Nice já tinha até contrato com a saúde. Então não podia.

A – Depois outros foram fazer o curso também? A Jaciara, por exemplo.

M – Depois, já num segundo momento. O primeiro momento foi o Magistério que foi no CEFAM do Tucuruvi. Nessa primeira formação eles fizeram com a gente atividades para descobrir qual era nosso nível escolar. Eles viram que tinham dois níveis. Tinha o nível de alfabetizados de 1ª à 4ª série e tinha o nível de 5ª até o Ensino Médio que eram eu e a Poty, que já tínhamos concluído. Eu já tinha chegado até o 2º ano do Ensino Médio, o Moacir e o Joel. Fizeram dois grupos. Um de 5ª até a 8ª série e um para os do Ensino Médio. Tinha muitos indígenas. De cada etnia tinha pelo menos um de Ensino Médio. Esse nosso grupo específico conseguiu concluir em seis meses lá no CEFAM. Já os outros não, eles ficaram além dos seis meses que começou em julho até dezembro, eles ficaram mais nove meses para concluírem no ano de 2003. A Jaciara só entrou no segundo momento quando a escola já estava funcionando com a gente, professores que já tinham se formado. Nesse tempo que a gente estava fazendo o curso já foi discutida a educação continuada. A gente viu também que ia precisar de mais professores. Foi quando a gente colocou na documentação. Quando a Djekupé começou a funcionar a gente viu que tinha que formar mais professor. Já fazíamos lista de novos professores que tinham que se formar. Mas a gente fez a exigência que tivesse Ensino Médio, foi quando elas entraram e começaram a lecionar. Quando começou o curso na USP elas começaram também. Nesse tempo elas já não estavam mais no saneamento básico. Entrou a Jaciara, a Andréia, a Jatiaci. Quando começou a Djekupé a Jatiaci entrou como auxiliar administrativo pela terceirização. Como ela já estava na escola foi automático para ela fazer o curso na USP. Já a Jaciara, o Cássio e a Cora tiveram que passar por uma reunião. A Cátia já estava dando aula também porque

ela estava estudando na PUC. Já estava na sala de aula. Já o Cássio, a Cora e a Andréia, tiveram que ser escolhidos na reunião na Djekupé para escolher de novo os professores para fazer o curso mais específico, que seria a faculdade. Teve que fazer reunião aqui na aldeia. Eles acertaram e a gente aceitou a indicação dos três para fazerem o curso e fizemos junto o segundo momento. Tudo foi conversado, acertado com a comunidade.

A – E como foi o curso na USP?

M – Tiveram cinco grupos. Cinco etnias. Tinha que ter deslocamento da aldeia para ficar aqui em São Paulo. Então alugaram um hotel na Consolação pra gente ficar porque era de fácil acesso para a USP. A gente levantava cedo, tomava café, pegávamos nossos materiais e entrávamos no ônibus e ia todo mundo para o curso.

A – Tinha um ônibus só para pegar vocês?

M – Tinha. Ele levava e trazia para o hotel. Na USP eles dividiam a gente em grupos de acordo com as etnias. Tinha o grupo amarelo, verde e azul.

A – Os dias e horários de aula eram os mesmos?

M – Eram. Só as salas que eram separadas. Mas os professores davam as mesmas lições. Era para não ficar amontado. Eram 82 pessoas. A primeira vez que eu fui à USP fiquei duas semanas direto. Igual a gente ficou no 1º momento, no 1º curso a gente ficou duas semanas e na USP também duas semanas. Depois eles faziam uma avaliação e viam nosso nível de desenvolvimento para depois poder ficar todo mundo no mesmo nível e tiveram que fazer os módulos. Todo mundo começou com módulo igual, mas depois quando terminou o primeiro módulo eles viram na avaliação quem estava mais no nível de Ensino Médio e quem tinha ainda que completar, reforçar o Ensino Médio para poder entrar no segundo módulo, na parte da didática. Foi feita uma nova separação. Essas duas semanas equivaleram a seis meses nesse 1º módulo e deu certo. Todo mundo concluiu no mesmo nível. Nos outros níveis eram os mesmos conteúdos, não tinha muita diferença.

A - Depois que terminaram o curso na USP foi oferecido algum curso de capacitação, palestras ou a última atividade de formação foi o curso na USP?

M – Eles vêm aqui para saber como a gente tá. Vem mais para fazer pesquisa. O pessoal da Norte 1 vem fazer oficina com a gente, mas também não é direto. Este ano vieram duas vezes. Acho que vão vir mais duas vezes até o final do ano. Da

USP este ano não veio ninguém, no ano passado ainda vieram duas vezes que me lembro.

A – Você já foi diretora da escola?

M – Eu fui vice-diretora durante seis meses. Que foi o combinado. Todo mundo tinha que passar, principalmente aqueles que se formaram no primeiro momento para poder entender um pouquinho porque a gente que ia depois com o tempo, com o desenvolvimento e com a desvinculação do Agenor, dirigir a escola.

A – A escola era vinculada ao Agenor.

M – Vinculada ao Agenor e depois alguém ia ter que assumir. Todo mundo teve que passar por esse momento para saber como é ser vice-diretor e ver quem que iria enfrentar mesmo, tanto que eu não quero mais. Eu só quero ser professora.

A – Você não gostou da experiência?

M – Não gostei. Não gostei da parte burocrática. Eu não gostei porque quando eu chegava lá, tinham umas mulheres que tinham que me orientar como eu tinha que fazer aqui na Djekupé, mas elas me deixavam lá sentada.

A – O pessoal do Agenor que tinha que te orientar?

M – Não, era lá na Norte 1. Elas me deixavam lá plantada esperando. Me davam chá de banco lá.

A – Você ficava esperando e nada...

M – Então eu não gostei por causa disso. Eu ia sozinha e de vez em quando eu pedia para minhas primas me ajudarem, mas devido a gente ter muito desafeto na escola – praticamente eu sou o centro do desafeto. Elas realmente não gostam de mim, tem desafeto. São problemas familiares. Então, elas não me davam apoio. Não queriam nem ouvir o que a gente tinha que fazer na escola. Nem HTPC eu conseguia fazer porque elas nem apareciam na reunião. A – Mas era o pessoal da DE que te chamava lá?

M – É e para me atenderem eu tinha que correr atrás, implorar e falar “vocês me chamaram” e tinha que ir tal dia e tal hora, “eu estou aqui agora”, daí tinha que correr atrás delas e quando eu corria me atendiam, mas depois de muito tempo esperando, como se estivesse em fila INSS ou de postinho de saúde. Mas quando atendiam faziam direito, mas assim dizendo “é isso e isso que tem que fazer, então se vira”. Eu vinha, só que infelizmente chegava aqui e por eu ser desafeto não conseguia nem falar.

A – O tratamento dado a vocês na Norte 1 ainda é igual?

M – Eu não fui mais lá. A última vez que eu fui foi no ano passado para reclamar de oito horas que estavam no meu holerite falando que eu tinha faltado oito dias. Isso era mentira e prejudicial para mim. Fui reclamar lá, cheguei numa boa e uma mocinha que me atendeu falou comigo direitinho e disse que ia ver direitinho, pediu para deixar a xerox do holerite, eu deixei e expliquei para ela “eu não faltei esses dias, não sei por que estão esses dias de falta aqui”, daí ela falou assim “no momento a pessoa que vê o holerite não está aqui, você deixa a Xerox e eu vou passar para ela, depois a gente entra em contato com você. Vamos consertar esse erro que está aqui no seu holerite”. E eu vim embora, só que depois desse tempo eu levei uma bronca da vice-diretora porque diz que eu cheguei lá chutando, xingando, gritando, mas não fiz nada disso. Inventaram. Não fui mais. Tem um monte de erros no meu holerite, mas não fui reclamar e nem falo com a Jatiaci porque nem sei se aquele erro foi corrigido.

A – Sempre foi a dona Odete a supervisora da escola?

M – Na minha época era outra, foi a Delma que ainda está na Norte 1. Agora é a Odete.

A – Com que frequência ela vem?

M – Sabe que eu nem sei quantas vezes ela vem. Prá dizer a verdade só a vi duas vezes neste ano, não três vezes. Agora se ela tem vindo outras vezes eu não sei, só a Jatiaci que sabe.

A – Ela faz reuniões com vocês?

M – Faz. Quando tem nossa atribuição de aulas, quando vai ter oficina ela vem junto. Ela estava na atribuição de aulas no Zenaide, nas duas oficinas que fizeram aqui com a gente e vem para ver documentação, saber se está tudo certo.

A – Quando algum problema é passado para a supervisora, vocês sentem que ela tem preocupação em ajudar a resolvê-los?

M – Eu sinto que sim, mas o problema é que ela também não é supervisora só daqui, tem outras escolas para ela resolver. Eu sinto que nós indígenas ficamos em último lugar. Essa é opinião minha. Ela tem interesse, mas acho que onde ela vai resolver também a nossa questão fica em último lugar. A prioridade é para as outras escolas. Essa é minha visão. Não está tudo ao alcance dela porque ela tem que

atender aqui e ela também tem o superior dela que ela tem que atender dando prioridade aqueles que eles passam para ela.

A – Vocês têm contato com a coordenadora do NEI?

M – Quem teve contato a última vez com a Deusdith foi o pessoal que foi naquela reunião, um seminário que teve na semana passada. Eu não fui porque estava com dor de cabeça.

A – Você a conhece?

M – Conheço-a de vista, mas prefiro não ter contato com ela porque em todas as vezes que fiquei perto dela ela foi muito estúpida, rígida comigo. Ela foi muito preconceituosa comigo por eu ser mestiça e não morar na aldeia. Ela me destratou muito, como se eu fosse um lixo, uma invasora na aldeia. Não gosto dela, embora reconheça que muita coisa que está em relação à educação, embora todo esse jeito dela até que dou nota 8. Não dou 10, dou 8, tá? Porque muita coisa está indo bem. Não gosto dela e foi uma coisa pessoal. Se tivesse que escolher, fizer uma votação para colocar outra pessoa para trabalhar na Secretaria com a questão indígena e tivesse que votar nela, eu não votaria. Votaria em outra pessoa, mas nela não.

A – Quando a escola foi construída foi feita com aquelas duas salas de aula porque pensavam que teriam poucos alunos, só que foi crescendo o número de alunos e hoje as duas salas já não são mais suficientes. É isso?

M – A estrutura está péssima para comportar até a 8ª série. Tem que ser ampliado urgente. Dizem que a ampliação da escola vai sair agora em julho.

A – Mas no mesmo terreno? Só irão ampliar?

M – Só irão ampliar.

A – Já está certo? Foi aprovado?

M – Pelo que fiquei sabendo já foi tudo aprovado. Está tudo certinho. Em julho vai começar.

A – Quantas salas pretendem construir?

M – Senão me engano serão oito salas, mas não tenho certeza. Oito salas contando com as duas que já tem lá. Via começar por onde tem a casa do Mário e para o Mário vai ser construída outra casa entre a casa da Poty e do Joab. Não tem um espaço ali? Então, ali vai ser construída a casa do Mário.

A – Irão só ampliar o número de salas ou também construirão outros espaços?

M – Vão ampliar as salas, os banheiros, a parte do escritório, a cozinha, o refeitório. Vão mexer em tudo para poder fazer uma escola maior.

A – Com relação a essa falta de sala, são os professores e vice-diretora que tem que buscar outros espaços ou é o pessoal da Diretoria de Ensino que vem até aqui para ajudar a resolver este problema?

M – Nada. A gente é que tem se virar aqui mesmo. Eu pedi para o Alísio. A Jatiaci também pediu para gente usar essa sala da cozinha comunitária, que é a sala da comunidade. A única coisa que eles fizeram foi conversar com a Soraia para conseguir emprestar a sala do CECI porque precisou colocar a 1ª série lá. Precisaram conversar entre eles lá e fizeram um contrato para poder usar a sala do CECI, mas teve toda uma parte burocrática e um tempo determinado para poder usar aquela sala.

A – Você está usando a sala da Associação?

M – Estou usando aqui, mas foi tudo de boca. Já no CECI está tudo combinado com a Soraia e com o pessoal da Norte 1. A Odete veio e conversou e fizeram um acordo com contrato, mas também tem vencimento este contrato. Parece que renovaram não sei por quanto tempo. Agora já a 7ª e a 8ª série e 2ª série que estão aqui é de boca. Têm duas 2ªs séries. Lá na escola tem uma e aqui tem outra de manhã. Aqui tem uma sala de 7ª e 8ª que é junto à tarde. Foi de boca com a comunidade, com as lideranças para poder ceder prá gente para poder dar aula, senão não tem sala.

A – Por que a 7ª e a 8ª estão juntas?

M – Por falta de espaço e por causa do número de alunos. Só tem quatro alunos da 8ª série que estão frequentando mesmo porque os outros estão evadidos.

A – Para quando os alunos da 8ª série terminarem existe proposta para implementar o Ensino Médio aqui?

M – Ter tem. O problema é que não tem professor especializado. Teria que trazer professor de fora ou então mandar os alunos para escola da fora. A escola mais próxima é o Agenor, mas acho que eles não vão porque tem muito preconceito e são poucos alunos, só quatro alunos.

A – Eu percebi durante a pesquisa que alguns alunos foram desistindo, como a Izaquira, a Cris, a Sabrina... Você consegue entender os motivos para saírem da escola?

M – A gente está perdendo alunos, principalmente meninas por causa do casamento. Elas se casam e se afastam porque elas começam a se sentir diferentes na sala de aula. Elas começam dentro de casa a ter aquela postura de responsabilidade com a casa e quando elas chegam na escola elas são meninas ainda, já tem outro comportamento. Elas começam a se sentir fora da realidade depois que casam. Precisam escolher se ficam casadas, esposas, donas de casa ou ficam alunas, dentro da sala de aula. Entra também os ciúmes do marido com relação aos coleguinhas da sala de aula. Elas ficam com vergonha e acabam não vindo mais. Não sei se você percebeu o que o Manoel falou, que criança é de nove anos para baixo, de nove anos para cima as meninas começam a entrar para a fase adulta. Para o não indígena o casamento com doze, treze anos é pedofilia. Para o Guarani não é. Pedofilia para o Guarani é mexer com criançinha de quatro, cinco, seis anos, sete anos, aí sim é pedofilia, é pecado, errado para o Guarani. Mas dos nove anos para cima já estão se encaminhando para a fase adulta. Se ela casa com onze, doze anos para nós, os Guarani não é errado.

A – Outra coisa que me lembrei agora foi de uma vez em que nós conversamos sobre a merenda. Nem tudo o que vem na merenda as crianças comem, não é? Já foi feita alguma reclamação, algum pedido para trocarem a merenda?

M – Direto. Sempre reclamamos quando tem reunião porque quando a gente pediu a educação indígena diferenciada o que a gente mais pediu e foi documentado foi isso daí. A escola tem que ter uma alimentação diferenciada para sustentar mais a criança, por causa do sustento. Ela tem que dar mais força, mais energia para a criança ter força para estudar. Essa alimentação que mandam enlatada eles acabam de comer e já estão com fome porque não tem vitamina, proteína. É tudo enlatado e o que eles combinaram com a gente e foi documentado na prática infelizmente não fazem.

A – A merenda já vem pronta e é só esquentar?

M – É só esquentar e tem coisas que eles não gostam. Não tem sabor. Teve uma época em que eles mandavam sardinha em lata, no ano passado porque este ano não mandaram mais sardinha, mas no ano passado mandaram e tem um gosto ruim, um gosto amargo. O que eles entendem que é peixe para a gente, eles entendem que é enlatado. Tinham que mandar peixe do Ceasa prá gente. Frutas, verduras...

A – Não mandam nada disso?

M – Nada disso. Vêm aquelas bolachinhas recheadas. Aquelas bolachinhas que eles mandam em pacotinhos. O leite também é de pacote, ensacado, em pó, que a gente tem que desmanchar na água para as crianças tomarem. Não é o leite mesmo. O certo era mandar de caixinha, que seja. As crianças gostam mais do leite de caixinha. No CECI recebem aquele de pó, da Ninho que é um leite bom. Outra coisa que também me incomoda muito na escola, que me deixa muito triste e que os alunos reclamam muito: eles fizeram um armário no refeitório para armazenar a merenda e desde que está armazenado lá, ali é a casa do rato. É a merenda e a casa do rato. É coco e xixi de rato direto ali. Não sei por que aquele rato fica direto ali. Eu fiz o curso de merendeira quando fui à Frente de Trabalho e sei que a merenda tem que ficar numa sala e que quem cuida da merenda quando entra ali tira o sapato para entrar. É tudo fechadinho, lacradinho. E naquela sala a faxineira tem que fazer faxina a cada quinze dias e tem que limpar tudo, as embalagens e limpar o armário também e ali eu nunca vi ninguém limpando. Porque o rato fazendo constantemente xixi e coco cai na embalagem e penetra na embalagem, seca na embalagem. Tinha que lavar a embalagem antes de abrir para fazer o leite e isso não é feito. Nem faxina fazem naquele armário. Está infestado de xixi e coco de rato e eles não querem nem comer. Fica um gosto na bolacha porque penetra o xixi, tem que jogar fora.

A – Para quem vocês reclamam da merenda?

M – A gente fala com a Odete, mas infelizmente continua a mesma coisa.

A – O que ela diz? Ela fala se é possível mandar outro tipo de alimentação ou não existe esta possibilidade?

M – É aquilo que o Manoel falou “não dá, não pode” porque tem toda uma burocracia que é a burocracia do não dá e não pode, mesmo estando tudo lá, nos nossos direitos e também não está ao alcance dela. Ela vai até onde dá para ela ir. Quando chega numa parte que não dá mais ela também “não dá, não pode” e fica assim. Aquele armário teria que fazer a cada dia uma faxina ali, mas a escola não contrata e quem vai pagar mais uma faxineira para limpar. Não tem nem cozinheira. A cozinheira que cozinha lá é a Edite e está lá como voluntária.

A – Não recebe nada pelo serviço?

M – Recebe porque nós os professores, fazemos uma vaquinha e todo mês cada um dá vinte reais e a gente paga para ela poder estar cozinhando para as crianças.

A – Então não é o governo que paga para ela?

M – Não. É a gente que faz uma vaquinha e dá uma contribuição para ela ficar lá.

A - Só a Vanderléia é funcionária contratada?

M – Só a Vanderléia que é faxineira e ela não dá conta de limpar. É muita coisa e como ela vai limpar aquele armário a cada quinze dias que está cheio de coco de rato?

A – Não dá.

M – Nesses dias eu fui abrir lá porque eu pedi para a Jatiaci um pedacinho para guardar meus livros que uso para dar aula para os alunos, livros de leitura diária... Porque se eu deixar esses livros na sala some tudo e não dá para eu fazer a leitura diária com os alunos. Eu fui abrir lá e estava um cheiro de carniça. Tinha morrido não sei se gato ou cachorro. Ficou preso um bicho lá dentro e morreu. Parece que foi gato.

A – Você que descobriu o bicho lá dentro?

M - Eu não descobri. Eu senti um cheiro, mas já tinham tirado. Ficou o cheiro forte do bicho. Sabe o verminho? Estava lá, dentro do armário da merenda. Quer dizer, não tem faxineira para limpar e tinha que ter pelo menos duas faxineiras, sendo uma para ter um cuidado específico com aquele armário da merenda e a cozinheira que não tem, é a gente que paga com a vaquinha. A gente paga só para ela fazer a merenda, fazer o lanche, fazer a comida, ela lava as loucinhas, já guarda e já vai embora. Ela não tem horário de empregada porque ela não é empregada. Ela é voluntária.

A – E material didático? Mandam materiais diferenciados?

M – Eles mandam um monte de livros de todas as séries, mas só que na hora em que eu vou à sala de aula, por exemplo, eu quero pegar um livro de 5ª série só tem um e quando vou pegar outros livros de 5ª série já são de outros autores. É livro diferente. Então você tem que criar alguma coisa para poder trabalhar. Eu faço assim: os livros são diferentes, cada um vai pegar um tema e depois eu vou a cada um para ver o que entendeu, peço para eles anotarem o livro que leram o autor, que tema foi e discutimos ou então eu escolho um dos livros e faço leitura para todo mundo, eles prestam atenção e a gente faz atividade oral.

A - Tem material que trate sobre a cultura Guarani?

M – O que tem são os que eu estou fazendo levantamento que é do Olívio Djekupé, mas não é livro didático. São livros literários que tem sobre a cultura Guarani que a gente adapta e vai tirando atividades dali para trabalhar com as crianças na sala de aula. É o que eu faço e também o Darci.

A – Você trabalha sobre a cultura Guarani e a não indígena?

M – Estou atendendo aos pedidos dos pais. Pediram para eu trabalhar mais a parte não indígena que é o português. Por quê? Porque como tem o Darci que é o professor Guarani ele dá a parte de Guarani. É o que falam, deixam o Guarani trabalhar a parte de Guarani. Eles preferem que eu dê a parte não indígena por eu ser mestiça, ter ficado um tempo estudando o português e ter mais facilidade de falar o português, então pediram para trabalhar mais o lado português com as crianças. Estou dando mais português. Eu dou tudo aquilo que realmente a gente aprende em português, que é escrever melhor as palavras em português, a gramática, leitura de texto.

A – Mesmo porque você já começou o curso de Letras na PUC....

M – É. E lá na USP eles perceberam que eu vou melhor no português. Eles mesmos perceberam e os pais também que falaram para mim assim “vai mais para o lado do português para você passar o português para nossas crianças”. É o que eu faço.

A – E vocês participam do Saresp todos os anos? Como foi a primeira vez em que vocês fizeram o Saresp? Vocês foram ouvidos para saberem se era desejo da comunidade que a escola participasse?

M – Eu não tenho certeza. O que eu me lembro é que a gente conversou entre nós na HTPC e nós decidimos que seria bom se a gente tentasse para ver como eles iriam se sair nas provas e decidimos assim, mas a gente queria um Saresp diferenciado. Só que veio o que eles passaram prá gente que é totalmente fora da realidade da cultura. Queríamos de uma forma diferenciada mesmo, preparada por nós. Não sei. Que eles viessem e preparassem com os professores primeiro, uma prévia pra depois colocar no papel e trazer prá gente, mas isso aí ninguém veio fazer. Nunca vieram. Já veio pronto de lá. Mas são questões, exercícios para crianças que estudaram em escola particular, escola boa, de qualidade. Foi difícil. No ano passado eles foram péssimos. Tiraram 0,49.

A – Mas como seria se vocês decidissem não mais fazer o Saresp, poderia? A Norte 1 aceita que vocês deixem de fazer?

M – Já saiu. Este ano não vai ter mais. Eles lá mesmo tiveram essa atitude por causa dessa avaliação que teve aí.

A – Vocês recebem o bônus de acordo com os resultados do Saresp, como seria sem essa avaliação?

M – Este ano a gente não recebeu o bônus porque fomos mal.

A – Mas no próximo ano vocês irão receber?

M – Até agora eu não estou sabendo de nada. Parece que foi decidido que o bônus vai ser avaliado pelo resultado geral da Norte 1. De acordo com o desempenho dela vai ser o bônus para todo mundo. Vamos ver.

A – A atribuição de aulas segue o critério de pontuação? O Darci comentou comigo, que a Poty escolhe primeiro porque tem mais pontos e ele é um dos últimos a escolher.

M – Este ano ainda foi assim. Foi por pontuação, por idade, tempo de serviço, quantidade de filhos, que eu ouvi a Odete falar, foi o que eu entendi. Mas por pontuação está valendo, por idade está valendo.

A – Você já trabalhou com quais séries?

M – Eu trabalhei com todas. Eu lembro que quando a Poty dava aula na sala multisseriada, eu algumas vezes quando ela precisava resolver algum problema de imediato eu tinha que concluir a aula. Tinha que substituir um pouquinho ela na sala multisseriada quando ela tinha que atender alguém por uns quarenta minutos. Mas trabalhar mesmo, eu trabalhei com a 3ª, 4ª, de 5ª 8ª série. Na 1ª série eu trabalhei seis meses no ano passado. Ainda não peguei a 2ª série. Mas eu vi que não tem muita diferença.

A – Você gosta de trabalhar mais com qual série?

M – Não tem diferença porque é o amor deles. Prá mim é o amor deles. Como eles me tratam. O carinho. A convivência com eles. O jeitinho deles. O abraço. Não tem isso de gosto mais de tal série. Não. É o carinho, o tratamento, o amor Guarani, do jeitinho da criança. Não sei. A cumplicidade e o vínculo que eu tenho com eles.

A – Como você acha que a comunidade vê os professores e a escola?

M – O que eu percebo e que me deixa muito triste nessa nossa interação é que já vem com o *Juruá* essa disputa do municipal com o estadual. Eles que passam isso

prá gente. A gente não consegue se unir totalmente por causa disso. Mas se não fosse isso, aí passa pela cabeça das lideranças, das pessoas aqui que acabam tendo esse lado ruim e acaba em separação.

A – Eles veem como diferentes o CECI e a Djekupé?

M – É. E eu não vejo assim. É tudo educação do mesmo jeito. Mas infelizmente tem essa disputa. E me entristece isso aí. Se não fosse isso dava para trabalhar todo mundo junto. Sem ter diferença. “Estadual que é melhor. Não, municipal que é melhor.” Mas já vem de lá. Já vem de fora essa separação. Eles ficam vendo erros na Djekupé, só que na municipal também está cheio de erros. Tem as críticas entre nós.

A – Vocês fazem reuniões com os pais. Eles são participativos?

M – Eles participam.

A – Eles opinam, dão sugestões para a escola?

M – De um tempo prá cá isso melhorou bastante. Mas quando a escola estava começando teve muita crítica. Os professores eram muito criticados. Nossa, foi horrível no começo. Do ano passado prá cá mudou muito. Agora está tendo mais união entre a gente, só que é aquilo que eu te falei, a experiência que o *Juruá* passa também atrapalha muito isso de unir as duas aldeias.

A – Os Guarani sempre se mudam. Passam meses em outras aldeias visitando parentes. Como fica a questão da transferência do aluno de uma escola para outra?

M – Eles saem daqui e vão lá para a Barragem e pela educação não indígena tem que fazer transferência. Tem que levar a transferência para lá. Mas na escola de outra aldeia, ele pode entrar naturalmente e ir estudando naturalmente. Quando ele volta continua na série em que parou na outra aldeia.

A – Mas quando vocês precisam fazer a transferência entre escolas localizadas em aldeias encontram dificuldades?

M – Quando é daqui para a Barragem não. Mas quando é para outras aldeias é muito difícil. Para quem vai ou vem de Santa Catarina, Paraná, é difícil. É muito difícil. Tivemos problemas com transferências. Problemas com documentos, históricos. É bem complicado. Por isso que faço questão de não estar na vice-direção. Por que tem que ir atrás. Dar um jeito. Pensa bem, ou os pais vão lá buscar o documento ou eles tem que conseguir um telefone para conseguir pedir para enviarem. Dependendo não tem telefone. Não conseguem ligar. Às vezes acontece

como no caso do meu sobrinho, o Maurinho. Ele estudou no Paraná, mas lá toda a documentação de índio fica na prefeitura de Curitiba. Aí fica difícil. Você liga para a aldeia e na aldeia mandam você ligar para lá, para falar com alguém de Curitiba. Você liga para alguém de lá e eles dizem “não é comigo”. Nossa, a Jatiaci sofre. Fora que a gente também tem problemas com criança que ficam indo e vindo a cada quinze dias. Nós temos uma família em que a criança não está matriculada em nenhuma escola, mas o tempo que ela está lá está estudando e no tempo que está aqui também. E a gente fica naquela, não fica lá e nem aqui. Quem está assim é a família do Cananéia. Eles vêm de Santa Catarina ficam aqui e vão para a sala de aula. Ficam quinze dias, um mês e daí voltam para Santa Catarina. Chega lá, ficam lá também uns meses, quinze dias e vão ficar normalmente e estudar. E a gente fica naquele impasse. Como é que vai fazer a transferência? Ele está matriculado aqui, mas já se matriculou lá e depois aqui. Fica ruim a parte burocrática. Eles estão estudando normalmente. Na parte burocrática fica emperrado ali e no final quando tem que fazer o histórico, o documento aí eu já não sei como vai ser. Acho que faz uma provinha para ver como está. Mas prá gente eles estão bem.

Alguém vai ter que fazer histórico. Ou lá ou aqui. Os outros são daqui. Não tem nenhum de transferência. Tem daqui para lá. Eles estão migrando, mas estão aprendendo do mesmo jeito. Depois no final dá para acertar. Mas tem muita perda de documentos. Nessa de ficar migrando os esquece ou deixa. Tem muita perda de documento que complica. Tem que correr para saber de onde veio e em que ano parou de estudar. Principalmente com os que vêm do Paraná. De outros estados. Espírito Santo. Santa Catarina. Mas no final acaba dando certo. Acaba acertando.

ANEXO III

ENTREVISTA COM A SUPERVISORA DA EEI DJEKUPE AMBA ARANDU (na íntegra)

LOCAL: ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DJEKUPÉ AMBA ARANDU – TEKOA YTU – 1º SEMESTRE DE 2010.

A – Que tipo de vínculo a EEI Djekupé Amba Arandu tinha com a EE Agenor?

S – Quando uma escola é criada para ela poder caminhar, ela precisa ter não só os equipamentos. Precisa ter diretor. Precisa ter a equipe, então a escola no início só tinha mesmo a Poty que começou dando aula, foi a primeira professora. E todo vínculo de material, de documentação, tudo foi no Agenor. O Agenor ficou como a escola vinculadora até muito tempo, para receber verba. Os funcionários vinham pela escola Agenor e depois vinham prá cá. Contratavam-se os funcionários pelo Agenor. Professor eu não sei, mas acredito que também. Não sei dessa época aí. Esse vínculo existiu até quando nós criamos a APM daqui e a escola começou a andar sozinha, com seus próprios recursos. Isso foi agora em 2006 ou 2007 quando nós abrimos a APM. É recente.

A – E não tinha o vice-diretor como hoje tem a Jatiaci?

S – Tinha o vice-diretor, mas recebia por lá. O nome da escola já era Djekupé mas era vinculada ao Agenor. Merenda, documentação, materiais, tudo isso no início vinha com o nome do Agenor.

A – A diretora do Agenor era como se fosse também a diretora daqui?

S- Isso. Ela era a diretora daqui. Por exemplo, no início como eu comentei com você quando eu comecei a vir aqui em 2003 tinham as duas escolas, então eu passava lá pegava as coisas de lá e trazia para cá. O diretor de lá vinha. A secretária de lá dava total cobertura para cá porque eles iniciaram e não sabiam de nada. Então, a Jatiaci hoje sabe toda a parte administrativa porque ela fez um estágio no Agenor. Nós contratamos a Jatiaci para trabalhar aqui na secretaria, mas fazendo estágio lá. Então ela ficava duas ou três horas lá e depois ela vinha prá cá. Depois chegou computador e ela começou a fazer as coisas lá, aprender e tentava fazer as coisas aqui. O que ela não conseguia sempre teve o Agenor como elo desde o início. Tem muita coisa que continua sendo novidade. Nós montamos a APM, acho que em 2007 e aí que começou a vir recurso para cá e começou a diretora comprar as coisas, ela comprava a merenda diversificada e os materiais.

A – A Jatiaci é vice-diretora?

S – Que é o papel do diretor. Na escola indígena não tem o cargo de diretor porque diretor é concursado e vice-diretor é cargo de confiança. Todas as escolas indígenas têm vice-diretor que responde pela direção.

A – A responsabilidade é a mesma?

S – É a mesma. Como eles não têm ainda o concurso eles são contratados. Todos eles são contratados. Eles estão buscando isso. Eles estão crescendo, buscando que o estado faça um concurso específico para os professores de educação indígena, mas até então não houve. Não houve porque ainda é uma minoria. É recente.

A – Os professores são contratados como OFA's?

S – São OFA's. No critério de escolha das salas nós respeitamos a pontuação como se fosse uma escola pública regular também. Não tem diferença alguma. Aqui a seleção é pela pontuação. Quem tem maior número de pontos aqui no caso é a Poty. Às vezes a gente dá uma opinião, por exemplo, a professora Poty é uma excelente alfabetizadora porque já tem uma experiência. A gente pergunta para ela se ela quer mudar de ciclo. Ela pode mudar. Mas a gente prefere que ela continue alfabetizando pela facilidade que ela tem. Mas respeitamos a pontuação. Eles ao PEB I porque fizeram um curso de pedagogia. Eles não fizeram específico. Está previsto sair um específico pela USP. Eles estão lutando para isso. Houve uma discussão e vai ter cursos específicos.

A – Me disseram...

S – Mas neste momento ainda não. Todos eles fizeram o magistério e alguns o curso de Pedagogia pela USP, então os professores indígenas podem trabalhar até o Ensino Médio. Mas é difícil porque no Ensino Médio tem disciplinas muito mais específicas, parte de biologia e química, acho que eles estão acelerando para que os professores depois possam se especializar, mas ainda não tem data para sair.

A – A Djekupé está formando a 1ª turma de Ensino Fundamental, não é?

S – Isso. É a primeira turma que estão formando. Eu não tenho certeza, mas parece que eles vão ter que ir estudar em escola de branco, não indígena.

A – Ainda tem escola em aldeias com professores não indígenas?

S – Tem. Me parece que tem na Sul 3. Tem professor branco e não poderia, mas como começou porque não tinha ninguém formado ainda.

A – Os professores já eram formados quando começaram a dar aulas aqui?

S- Só a Poty. Ela tinha feito magistério.

A – Magistério indígena?

S – Não. Magistério nosso. Ela fez no CEFAM. Ela era a única que tinha habilitação para começar com a escola e os outros foram vindo depois.

A - Sobre a formação dos professores: eles fizeram o curso na USP e este curso foi feito em parceria com a Secretaria da Educação, eram vocês que cuidavam da alimentação, transporte, hospedagem?

S – Era tudo pela Diretoria de Ensino. Nós fazíamos o contrato com as empresas de vans que iam buscá-los. Todo o processo de licitação era feito na Diretoria porque para a Secretaria, FDE. A FDE mandava a verba para Diretoria e a Diretoria licitava as vans. Tinha uma parte do dinheiro para a alimentação também. Eles ficavam de tempos em tempos uma semana em hotel com tudo pago pela Secretaria. Foi uma parceria muito boa porque de outra maneira não teria jeito. É como agora. A discussão está sendo porque parte deles quer que as orientações sejam feitas na escola para que eles não saiam. Estão estudando fazer por polo, aqui no Jaraguá ou lá na Barragem. Isso querem os daqui, mas tem as outras cidades. Litoral e Bauru. Eu não sei como ficaria, se ficaria um polo aqui e em outras regiões, como Registro, Miracatu, Penapolis, sei lá.

A – O Darci e a Márcia me falaram da proposta para esse novo curso superior para quem já fez o primeiro e de outra proposta que é a de que o primeiro curso se repita para formar novos professores ou habilitar os que já estão em sala.

A – Agora a proposta do estado de São Paulo é de continuidade do primeiro curso. Mas a escola está crescendo muito, vai precisar de mais professores. Mas ontem a professora lá na reunião que eu fui tava falando dessa continuidade. Eu acredito que se tiver procura poderá ter uma turma de iniciantes.

A – O Darci mesmo faz o magistério...

S – O Darci não faz por aqui. Ele faz no Paraná. Ele falou alguma coisa com você sobre o curso?

A – Ele falou que está esperando o curso da USP.

S – Ele é um dos que estão querendo fazer. Tem bastante aqui. Tem uns sete que querem. Vamos torcer para que tenha porque eu acredito que esse curso foi muito bom mesmo. E a gente está vendo o trabalho deles aí. As crianças estão sendo

alfabetizadas. A gente percebe que com toda dificuldade as crianças estão se alfabetizando. Tem sido feito um bom trabalho realmente. A gente sabe que a educação é diferenciada. Eles estão caminhando. É recente e a gente precisa dar mais um tempo, não é?

A – As aulas tiveram início neste prédio?

S – Começou a funcionar neste prédio.

A – Com tudo já pronto?

S – Eu não sei por que foi em 2002 e a primeira visita foi em 2003. Mas já foi aqui mesmo. Com pouca coisa, com pouco material. No início era sala multisseriada. Todos que quiseram estudar vieram aqui para a escola, os pequenos. E a Poty ensinava da 1ª até a 4ª. Alfabetizava todos. O trabalho dela foi muito bonito. Muito bacana.

A – Como foi feita a escolha dos professores para fazerem o curso?

S – Foi a comunidade que decidiu tudo isso. Não sei se ainda é isso, se é desejo das pessoas. Ontem até foi falado na reunião que eu fui que para o primeiro curso foi a comunidade que escolheu. Eles fizeram reuniões na comunidade.

A – O curso na USP terminou em 2008. Depois os professores tiveram cursos de capacitação?

S – Acho que a USP acompanhou ainda, mas por quanto tempo eu não sei. De vez em quando eu vinha aqui e eu encontrava alguém da USP aqui, mas eu não se era alguém fazendo algum trabalho ou alguma pesquisa. Acho que só faziam um acompanhamento e não cursos. Tinha professora que sempre estava aqui. Agora, para a capacitação deles quem deu um pequeno suporte foi a Diretoria. Várias vezes a Diretoria esteve aqui com seus PC's. Na época eram PC's do ciclo I que a gente mandava e outras pessoas que vieram muito aqui conversar com eles, orientá-los porque eles estavam trabalhando, mas para nós também era tudo novo porque a gente não sabia como conduzir certas coisas. Os PC's vinham, davam as orientações, mas com o que a gente tem, o tradicional. A gente teria que adequar. Foram necessárias várias visitas dos PC's do Ciclo I para conhecerem e daí eles estudavam mais, pesquisavam alguma coisa e depois a gente voltava numa outra oportunidade. E aí a gente começou a deixar mais eles caminharem do jeito deles. A questão do registro que é difícil. A gente deixou um pouco isso, mas orientando para que os registros fossem feitos porque nós precisávamos dos registros deles e isso é

ainda muito difícil. A gente pergunta. A gente vai na sala, vê como o professor está trabalhando, mas só registro é difícil.

A – Eles não utilizam os Diários de Classe?

S – Não. A gente já deu orientação, já explicou várias vezes. Um caderno com o nome do aluno. A Poty anota a frequência do aluno e as notas dele, mas acho que isso para eles não é importante. Eles sabem de tudo e te falam tudo do aluno sem ter necessidade de ter o registro. Para eles isso não é muito importante.

A – Suas visitas à escola têm uma periodicidade?

S – Essa escola é a que eu mais visito. Frequento mais aqui do que outras escolas. Mas por média eu procuro vir uma vez por semana. Eu procuro vir. Seria o certo vir uma vez por semana, mas, por exemplo, com hoje eu já vim duas vezes por que eu já vim na quarta-feira. Hoje eu estou de novo por causa de você. No caso específico porque nós já tínhamos combinado. Mas eu procuro vir uma vez por semana. No mês de junho eu já vim dia 18 e vim dia 23. Mas o problemas olha aqui, aqui eu fiquei muito tempo sem vir (neste momento a supervisora olhava o livro de visitas da escola). Dois, três meses porque eu tirei férias e licença prêmio e coisa e tal, mas tudo bem. É uma escola que com frequência eu procuro vir mais do que as outras porque eu ajudo a Jatiaci com a documentação. Tenho a preocupação de não deixar nada atrasar. Então vou acompanhando esta parte, a administrativa.

A – As atividades da parte administrativa são as mesmas das escolas não indígenas?

S – É igualzinho e é muito difícil. A Jatiaci é uma menina muito inteligente, mas eu vou dizer uma coisa para você, a gente fica muito contente com o serviço que ela faz, ela tem o estágio que ela fez na escola não indígena e ela faz coisas que na escola não indígena os secretários não conseguem fazer e ela faz. É uma escola comum, que nem toda essa prestação de contas. É ela que faz a compra, é ela que faz todo o processo e tem escola que paga um contador para fazer. São coisas em que eles estão muito a frente da gente. Nas coisas em que você orientou uma ou duas vezes é o suficiente. Isso é muito importante. Eles têm mais facilidade do que a gente que demora um pouquinho mais.

A – A Secretaria da Educação envia materiais diferenciados para a escola?

S – A Secretaria envia tudo o que envia para as outras escolas. Até coisas que não seriam tão necessárias, mas mesmo assim envia.

A – Mas e livros diferenciados?

S – Estes aqui na estante amarelo e verde são do projeto Ler e Escrever que por mais que a gente esteja orientada, eles trabalham nessa estrutura aí. Mas lá fora está dando muito certo. Não sei se você já ouviu falar, mas o ciclo I tanto do estado quanto da prefeitura está dando certo. Essa é uma proposta que está dando certo na aprendizagem das crianças nas séries iniciais. O currículo que está sendo adotado nas escolas da Secretaria está vindo também para cá, só que eles mesclam um pouco porque é diferenciado. Eles têm a liberdade. Eles consultam e tiram aquilo que é melhor para eles. Embora eles tenham também alguma literatura indígena que chega. Aquela parte da estante é a parte específica da educação indígena que facilita para eles. Mas vão sair mais. Já está em processo de licitação para produzirem os livros e materiais. Material para dar suporte para as escolas indígenas. É material que foi feito por eles quando fizeram o curso na USP. Uma coisa maravilhosa.

A – Tem previsão para a distribuição?

S – Já está saindo. Parece que até o final do ano chega nas escolas indígenas. Isso é uma coisa boa.

A – Mapas, globo terrestre, mimeógrafo, essas coisas são enviadas para a escola?

S – Acho que quem manda esse tipo de material é a Secretaria. O que envia para a escola comum, envia para a escola indígena. O mesmo tipo de material.

A – Quem fornece a merenda para a escola indígena?

S – A merenda tem de dois tipos. Tem a parte seca que vem direto do DSE que é o Departamento de Suprimento Escolar que é a parte que todos comem, de todas as escolas. É feita uma grande licitação. E essa é a merenda seca que está aí. E tem uma verba específica para cada escola que chama verba **PNE**. Com essa verba o diretor da escola tem autonomia para comprar que as crianças preferem. Aqui ela compra mais ou menos o que eles gostam. Ela pode escolher a fruta, se gosta de maçã ou se gosta de banana. Compra farinha de milho e vem algumas coisas que não vem para outras que com esse recurso ela pode comprar.

A – Nem tudo que enviam na merenda as crianças gostam de comer, por exemplo, almôndegas e o que vem enlatado eles não comem...

S – Eles não comem. Mas como eles fazem parte das escolas estaduais eles recebem.

A – E não tem como substituir essa merenda?

S – Não tem porque é uma escola que é pertence ao estado. Quem sabe em escolas de municípios eles tenham essa merenda diferenciada. Mas aqui não. Nós só temos essa. A gente tenta adequar e sabe que eles jogam fora.

A – As meninas quando estão menstruadas não tomam nada com açúcar e foram elas que me contaram. Às vezes só tem leite com chocolate e nesse dia elas não vão tomar a merenda.

S – Elas não vão tomar. Ontem eu aprendi tanto sobre a cultura deles e o que eles comem.

A – Hoje mesmo deram Toddynho. Uma menina menstruada...

S – Não tomaria.

A – Eu ouvi de pessoas da comunidade que a merenda diminuiu nos últimos anos. Realmente diminuiu?

S – A merenda continua vindo do mesmo jeito. Conforme vai aumentando o número de alunos aumenta a quantidade de merenda. Aqui a comunidade come. Isso desde o início. Lá no início quando eu tinha menos que 50 crianças já vinha merenda para 100 crianças. Vem mais gente comer e a Secretaria da Educação já sabe disso. A merenda que vem para cá é suficiente.

A – E como está o problema com a falta de salas de aula? Há propostas para ampliação da escola?

S – Há propostas. Já estão terminando a licitação. O processo já está quase no fim. Só eu, já são cinco anos que peço para ampliarem essa escola, mas tem uns embates da FUNAI, do meio ambiente, mesmo da Secretaria e da comunidade. Já foram feitas várias propostas de ampliação, mas não iam adiante porque quando chegava no final sempre tinha algum empecilho. Ou era uma coisa ou outra. Mas ontem eu conversei com a arquiteta responsável pela construção e ela já entrou com um pedido para fazer não como estava no projeto, diminuiu. Diminui o tamanho das salas e vamos ver se agora a gente consegue não ter tanto prejuízo com deslocamento de casas. Pensamos em fazer uma sala de multiuso porque aqui não tem sala de professor, não tem banheiro de professor e nós solicitamos tudo isso.

A – Não tem um projeto pronto para dizer “vai ficar dessa forma”?

S – Tinha, mas aí foi recusado pela comunidade. Um projeto que veio pronto e foi recusado pela comunidade. Daí voltou para a Secretaria para refazer. Isso já está há

bastante tempo. Não é nem pela Secretaria. É porque nós temos que atender a comunidade.

A – Que problemas viram nesse projeto?

S – Por exemplo, para a ampliação da escola teríamos que derrubar a casa do Mário. Uma hora ele queria e em outra hora ele não queria. Esse impasse a Secretaria respeitou. Os representantes da Secretaria respeitavam. A gente conversava, acertava uma coisa aqui em reunião com a FUNAI, com a FUNASA, o Meio Ambiente, com os engenheiros e daqui pouco tempo já não podia mais. Ficou muito difícil prá gente. Está difícil ainda. A gente não sabe como vai finalizar. Só que a gente precisa fazer porque não tem mais condições e tem que atender.

A – Por enquanto não tem previsão para início das obras?

S – Já temos o dinheiro que já está reservado e só estamos aguardando um novo projeto para enxugar, diminuir e vamos fazer. Nós vamos fazer não sei se duas ou três salas, mais sala de multiuso, mas vai ter que reduzir. Eu não sei o que vai ser mais ou menos prejudicial. Mas vai ter que fazer. Porque o posto de saúde pegou a nossa parte que é da Secretaria da Educação. O posto foi feito recentemente. Vamos dizer 2007 ou 2006. Pouco tempo. Esse posto era para ser feito lá em cima porque este espaço era apara a escola. Desde o início quem arquitetou já o fez com a ampliação, imaginando que futuramente seria necessário usar esse espaço todo ai até chegar na Oca. Ia ser uma coisa muito linda, mas também com o aumento da população aqui diminuiu tudo realmente. Ela me falou ontem “o recurso está preparado, já está reservado e foi a única escola indígena que recebeu esse recurso”.

A – A Márcia me falou também de um impasse com a CDHU que tem projetos de construção de casas na aldeia...

S – Então, tem tudo isso. Isso interferiu. O Rodoanel interferiu. Toda essa situação. Nós temos uma turma lá de cima que parece não vai ficar porque vão para outro local e tudo isso interfere. Eles lá sabem mais do que a gente.

A – A escola participou das últimas avaliações do SARESP que leva em consideração o currículo implantado pelo Estado, porém a escola indígena tem caráter diferenciado. Como foi feita a avaliação da escola?

S – A escola ficou num nível baixo, é lógico. Em um nível baixo em relação à proposta do Estado, só que eles não precisavam ter feito. Porém o sistema da

Secretaria da Educação tem uma lista das escolas e mandam para uma empresa fazer e pegam todas as escolas estaduais. Não separaram as escolas indígenas porque nenhuma escola indígena era para fazer essa prova. Fizeram. Não precisavam fazer, mas nós tínhamos uma situação, vinham todos os cadernos e eu trazia para cá e nós fazíamos desde o início. Fizemos todos os anos. Não deixamos de fazer nenhum ano. Mas agora já entramos com recurso enviado à Secretaria porque este ano em específico ficou abaixo do abaixo da Diretoria de Ensino. Foi uma escola que tirou uma nota irrisória para o sistema e não para nós porque os alunos dentro de tudo que foi ensinado eles progrediram. Nós estamos solicitando uma avaliação diferenciada. Assim como teve uma prova diferenciada para o professor que tivesse também uma prova diferenciada para os alunos. Se este ano vier para todas as escolas indígenas, nós já estamos sabendo que não vamos fazer, vamos devolver em branco.

A – Qual era a posição da Secretaria de Educação e do NEI quanto a escola participar do SARESP?

S – Eles diziam que não era para fazer. O Núcleo de Educação Indígena sempre foi resistente. Mas como vinha toda documentação a gente fazia. Talvez até fosse uma ingenuidade da nossa parte, tanto da minha quanto dos outros supervisores das outras diretorias da gente fazer. A gente até poderia fazer e ficar para nós e não mandar para ser avaliado, mas nós fizemos uma coisa em que acreditamos que erramos. Nós supervisores independentes da Secretaria. A Secretaria continua errando? Continua porque sabe que aqui é uma escola diferenciada e não podia entrar no processo e nós de tabela entramos também nessa. Fizemos. Mas aqui foi bem aceito. Eles queriam fazer.

A – Me disseram que na primeira avaliação do SARESP os pais vieram aqui olhar.

S – Eles vinha no 1º e depois no 2º. Eles amavam. Eles gostaram dessa avaliação e como na primeira e na segunda eles foram melhor eu não sei também quem corrigiu porque é na Diretoria que corrigem e lá tinham outros critérios. Este ano nós já decidimos que não vamos fazer. Só vamos fazer se recebermos uma avaliação diferenciada.

A – Com a escola participando da SARESP os professores participavam da política de bônus...

S – Isso e como foram avaliados abaixo do nível do IDESP e do SARESP não receberam o bônus e a escola indígena que não fez recebeu o bônus. É uma situação muito complicada. Eu entrei com recurso solicitando para reverem essa situação, mas até hoje não tivemos resposta.

A – Não participando este ano do SARESP eles terão bônus no próximo ano.

S – Eu não sei. Eles devem saber melhor que a gente porque eles conversam com outras aldeias e sabem o que se passa. Tem coisa que eu não sei e eles sabem o que se passa.

A – O número de funcionários é insuficiente para atender a demanda escolar tendo a escola que recorrer à voluntários. Este é o caso da Edite que ajuda com a merenda. Haverá contratação de novos funcionários?

S - A falta de funcionários não é específica da educação indígena, ela é geral. Com essa legislação que saiu agora piorou ainda. Não sei se você conhece a realidade das escolas do estado...

A – Sou professora da rede estadual.

S - Não sei se é do seu tempo mas antes os funcionários eram da cooperativa, depois acabaram com a cooperativa e entrou essa 1093 ou 1010 que detonou que aí não é só para funcionários, mas é para professor e para tudo. Essa contratação é um problema sério. Na educação escolar indígena o módulo está defasado, precisamos de mais pessoas aqui. Precisamos de um funcionário para trabalhar na secretaria, um agente de organização porque a Jatiaci sozinha é impossível. Ela não dá conta do administrativo e do pedagógico. Sobrecarrega e um fica faltando. A merendeira que é a Edite é voluntária e graças à Deus ontem tive uma boa notícia. Não sei se já saiu hoje no Diário Oficial porque ainda não consegui olhar, saiu o concurso com inscrição a partir de segunda-feira. Quem se inscrever vai fazer uma prova que é aquela de agente de organização e serviços. A Diretoria de Ensino abriu para a escola indígena. Não sei quantos interessados vamos ter aqui, mas eu sei que a Edite precisa porque ela já está voluntária a muito tempo.

A – Mas ela vai ter que passar pelo processo?

S – Ela vai ter que passar pelo processo. Nós vamos fazer uma prova e ela vai ter que passar por esse processo. Eu fiquei muito feliz porque acredito que ela já sabe por que ontem a Jatiaci pediu o RG dela, pediu o nome dela para marcar lá. Acredito que a parte de merenda nós vamos resolver agora e está para sair para o ano que

vem um módulo. O módulo da escola indígena comporta um PC que é escolhido pela comunidade. Você sabe o vice-diretor também é escolhido pela comunidade. Então o PC será escolhido pela comunidade.

A – Normalmente eles se revezam no cargo.

S – Isso foi uma coisa boa que eu consegui durante este tempo que estou aqui porque a comunidade queria a cada seis meses um vice-diretor, era muito difícil para nós porque quando terminava de pegar um e colocava ele no sistema e você sabe que demora muito, o outro já estava começando. Passamos muitas dificuldades aqui com contratação de vice-diretor. Depois de muita conversa com a comunidade em reunião, eu e a Cintia que é a supervisora responsável pela atribuição de aulas conversamos com ele que seis meses eram impossíveis para uma pessoa trabalhar. Um ano também já estava ficando pouco. Então, nós fizemos a reunião e registramos em ata e passamos para o NEI que no mínimo seriam dois anos e que todos os professores tivessem oportunidade respeitada a comunidade. Os professores ouvem a comunidade, mas eles sabem quem tem competência porque não é fácil. A gente fala que é uma escola que tem poucos alunos, mas não interessa porque a burocracia é a mesma. É o que os outros supervisores falaram lá, tem escola em Miracatu, Penapolis, sei lá, Bauru, umas que tem cinco alunos, dez alunos, mas é a mesma coisa. Tem que ter merenda. Tem que ter um professor. Tem que ter pagamento. Tem que ter a pessoa para fazer a limpeza. Tudo igual. A legislação deles que você já consultou muitas que eu sei é diferenciada. Então, eu acho que para o ano que vem e isso eu falei ontem para eles lá, a gente deve a eles. Neste último seminário que teve sobre a educação escolar indígena, foi na Secretaria da Justiça e Cidadania eles entraram com a Secretaria da Educação para trabalhar e lutar por isso. Eu percebi que as coisas estão andando um pouquinho mais rápido este ano porque nós já tivemos a devolutiva da assessora do gabinete nesta última visita que eles fizeram e ontem falaram para nós que em 2011 será diferente. Provavelmente já vai ter o PC que aqui a gente já sabe que vai ser a Poty, que já foi escolhida e vai ter um agente de organização e vai ter a merendeira e o serviço de limpeza que é terceirizado como na maioria das escolas. A Vanderléia aqui é a funcionária terceirizada e aí é batalhar no pedagógico. Minha preocupação maior aqui é o administrativo porque você sabe que tem o Circular. Tem data para entregar as coisas. Eu sou chamada a atenção por conta dela não entregar as

coisas. Então, eu tenho que dar conta. Todo mundo fala que eu sou a diretora da escola indígena porque me cobram primeiro para depois eu cobrar a Jatiaci de toda prestação de contas, planejamento, assinatura de senha, do quadro escolar e todas as situações, a avaliação que ela faz do serviço de limpeza. Às vezes eu tenho que dar uma acelerada nela, mas é o tempo dela. A gente sabe que o tempo deles é diferente do nosso. Mas ela tem feito o serviço direitinho. Às vezes entrega alguma coisa fora do prazo, mas está sendo bem menos. Eu até agradeço. Elogio ela porque sei que não é fácil. Tem toda essa coisa para fazer e dar conta e a gente sabe que a comunidade cobra dela. Então é isso aí.

A – Os Guarani mudam muito de aldeia. Como funciona quando, por exemplo, um aluno sai daqui e vai para as aldeias de Parelheiros que estão sob jurisdição de outra Diretoria de Ensino?

S- Eles estão no sistema. O nosso sistema é informatizado. Então eles, saem daqui e quando chegam lá é feita a transferência direta. O vice-diretor de lá puxa pelo sistema e matricula o aluno lá. A Jatiaci faz assim porque ela recebe alunos de lá. Ela entra no sistema e transfere para cá.

A – Quando o aluno vem de outro estado o processo é o mesmo?

S – Quando o aluno vem de outro estado ela tem que cadastrar porque não tem em nosso sistema que é da PRODESP. Mas é a mesma coisa. Ela tem que fazer a matrícula dele no sistema.

A – No caso de um aluno vir do Paraná sem documentação alguma?

S- Ele começa frequentando e depois a Jatiaci põe no cadastro. É o mesmo sistema do nosso. O aluno chegou sem documentação você vai fazer uma avaliação e colocar ele, no caso deles não sei se é por idade, conhecimento, vão colocar na sala certa. Aqui eles têm uma vantagem maior e até melhor que a nossa. Eles ficam nas salas em que eles querem. O sistema é uma coisa, mas eles ficam onde se sentem bem. É uma coisa que a gente está levando até agora sem problemas porque ela sabe se ele está bem para ser promovido ou se ele fica retido naquela sala, frequenta outra sala, mas até agora tem dado certo. A gente tem percebido que às vezes porque o irmãozinho está na sala da Jaciara ele quer ficar lá e lá ele está aprendendo também. Então a gente deixou assim e isso não interfere para as coisas poderem caminhar. Na medida do possível isto está caminhando. Tem mais alguma coisa?